

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Deutsches
Jugendinstitut

Zwischenbericht

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

Vierter Bericht: Modellprojekte E

Programmevaluation „Demokratie leben!“
Wissenschaftliche Begleitung der Modell-
projekte zur Radikalisierungsprävention
Zwischenbericht 2018

Impressum

© 2019 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Jugend und Jugendhilfe, FG J4

Außenstelle Halle

Franckeplatz 1, Haus 12/13

06110 Halle

Jahr der Berichterstellung: 2018

Telefon +49 345 68178-37

Fax +49 345 68178-47

E-Mail milbradt@dji.de

www.dji.de

ISBN 978-3-86379-317-3

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

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

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

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung	7
1 Einleitung	12
2 Ausrichtung und Ergebnisse des Monitorings	15
2.1 Monitoring – quantitative Online-Befragung	15
2.2 Überblick über die geförderten Modellprojekte im Programmbereich E	18
Exkurs: Clusteranalyse zu pädagogischen und themenfeldspezifischen Qualifikationen	31
2.3 Zwischenfazit	36
3 Fragestellung und methodisches Vorgehen im Berichtszeitraum 2018	38
3.1 Forschungsleitende Fragestellung	38
3.2 Methodologie und methodisches Vorgehen der Evaluation des Programmbereichs E	40
3.3 Methodische Anlage und Ausrichtung des Zwischenberichtes	44
Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen und Teilnehmende Beobachtung – qualitatives Forschungssetting	45
4 Pädagogische Praxis der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen	50
4.1 Typisierung anhand von Wirkmechanismen pädagogischer Radikalisierungsprävention	54
4.1.1 Typ A: Aufklärende Wissensvermittlung	56
4.1.2 Typ B: Reflektierende Wissensvermittlung	57
4.1.3 Typ C: Selbstreflexion	57
4.1.4 Typ D: Sozialintegration	58
4.2 Pädagogische Praxis entlang ihrer Wirkmechanismen	59
4.2.1 Pädagogische Praxis im Typ A (Aufklärende Wissensvermittlung)	60
4.2.2 Pädagogische Praxis im Typ B (Reflektierende Wissensvermittlung)	62
4.2.3 Typenkombination BC: Pädagogische Praxis sowohl im Typ der reflektierenden Wissensvermittlung als auch im Typ der Selbstreflexion	64
4.2.4 Pädagogische Praxis im Typ C (Selbstreflexion)	67
4.2.5 Typenkombinationen BD und CD: Pädagogische Praxis sowohl im Typ der Sozialintegration als auch im Typ der reflektierenden Wissensvermittlung oder der Selbstreflexion	69

4.2.6	Typenkombination AD: Pädagogische Praxis sowohl im Typ der Sozialintegration als auch im Typ der aufklärenden Wissensvermittlung	71
4.3	Zwischenfazit	72
5	Rekonstruktion der pädagogischen Grundhaltungen und fachlichen Reflexivität der Fachkräfte	75
5.1	Pädagogische Grundhaltung und Reflexivität als Merkmale von Fachlichkeit – Theoretische Einbettung	75
5.2	Komparative Analyse der Grundhaltungen und Reflexivität in der pädagogischen Praxis	80
5.2.1	Typ A: Fundierte pädagogische Grundhaltungen und explizite Reflexionen	81
5.2.2	Typ B: Ambivalente pädagogische Grundhaltungen und partikulare Reflexionen	88
5.2.3	Typ C: Eingeschränkte pädagogische Grundhaltungen und fehlende explizite Reflexion	92
5.3	Zwischenfazit	99
6	Rekonstruktion von zugeschriebenen Wirkungen	101
6.1	Konstruktivistische Wirkungsuntersuchung aus Perspektive der Adressatinnen und Adressaten	102
6.2	Komparative Analyse zu Wirkungszuschreibungen	105
6.2.1	Zurückweisungen von vereindeutigenden Wirkungsattributionen	106
6.2.2	Typologie der Akzeptanz des Angebots und Wirkungszuschreibung	107
6.2.2.1	Typ A: Projekte als lehrreiche Zeit	109
6.2.2.2	Typ B: Projekte als schöner Zeitvertreib	116
6.2.2.3	Typ C: Projekte als wahrgenommene Zeitverschwendung	119
6.2.3	Einschätzungen zu übergreifenden Wirkfaktoren	122
6.3	Zwischenfazit	124
7	Fazit	127
	Abkürzungsverzeichnis	132
	Literaturverzeichnis	133
	Abbildungsverzeichnis	137
	Tabellenverzeichnis	138
	Anhang	140

Kurzzusammenfassung

Untersuchungsgegenstand und Methodik

Seit 2015 evaluiert eine wissenschaftliche Begleitung am Deutschen Jugendinstitut die Modellprojekte im Programmbereich „Modellprojekte der Radikalisierungsprävention“ aus dem Programm „Demokratie leben!“. Es werden zum Juni 2018 insgesamt 72 Modellprojekte in diesem Rahmen gefördert, 41 im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, 24 im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und sieben im Themenfeld „Linke Militanz“.

Der vorliegende vierte Zwischenbericht widmet sich pädagogischen Aktivitäten der *direkten Präventions- und Distanzierungsarbeit mit jungen Menschen*. Insgesamt 55 Modellprojekte, 33 davon im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, 16 im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und sechs im Themenfeld „Linke Militanz“ setzen eine solche präventive Arbeit mit jungen Menschen um. Auf diesen Projektanteil fokussiert der Bericht und die diesjährige Erhebung. Die übrigen 17 der insgesamt 72 Modellprojekte arbeiten mit pädagogischen Fachkräften, Eltern oder anderen sozialisationsunterstützenden Agierenden und standen daher nicht im Zentrum des diesjährigen Forschungsinteresses.

Mit dem Fokus auf direkte pädagogische Präventions- und Distanzierungsarbeit steht der pädagogische Kern der Modellprojekte im Mittelpunkt des Berichts, denn sie sollen neue pädagogische Strategien der Radikalisierungsprävention entwickeln, erproben und modifizieren.

Forschungsleitend waren für uns in diesem Jahr drei Fragestellungen:

- 1) Wie arbeiten Projekte der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen?
- 2) Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln und welche pädagogischen Grundhaltungen zeigen sich im Umgang mit den Adressierten?
- 3) Welche Wirkungen schreiben die teilnehmenden jungen Menschen den pädagogischen Angeboten zu?

Die Evaluation des Programmbereichs wurde insbesondere angesichts der dritten Frage nach Wirkungen gegenüber den Vorjahren erweitert. Neben dem Selbstverständnis als „klärende Evaluation“, die in besonderer Weise dem Erprobungs- und Modifikationsauftrag von Modellprojekten gerecht wird, tritt nun die Perspektive der *Realist Evaluation* (vgl. Pawson/Tilley 2004). Dieser Evaluationsansatz versucht pädagogische Wirkungen von Maßnahmen durch wiederkehrende Wirkmechanismen und kontextspezifische Effekte herauszuarbeiten, und nicht standardisiert, evidenzbasiert vorzugehen. Die Grundannahme ist, dass pädagogische Wirkungen sich nur in einem konkreten politischen, sozialen, institutionellen und subjektbezogenen Kontext bei den Adressatinnen und Adressaten einstellen. Dies schließt die Mög-

lichkeit ein, dass gleiche Maßnahmen in unterschiedlichen Kontexten zu unterschiedlichen Wirkungen bei den Adressierten führen. Diese Perspektive ist dem Gegenstand pädagogische Modellprojekte besonders angemessen.

Um den komplexen Fragestellungen gerecht zu werden, besteht der Kern des diesjährigen Forschungsdesigns in einer Triangulation von Daten, die wir bei einem Sample von 12 der insgesamt 72 Modellprojekte erhoben haben. Ausgewählt wurden sechs Projekte im Themenfeld „islamistische Orientierungen und Handlungen“, vier Projekte im Themenfeld „Rechtsextremismus“ und zwei Projekte im Themenfeld „Linke Militanz“. Eingeflossen sind hier Interviews mit Projektumsetzenden, Gruppendiskussionen mit teilnehmenden Jugendlichen, ethnografischen Beobachtungen konkreter pädagogischer Aktivitäten und, eher randständig, konzeptionelle Materialien der Modellprojekte, z.B. aus Interessenbekundungen.

In der Auswertung der Daten dieser 12 Modellprojekte orientierten wir uns am Verfahren der Dokumentarische Methode. Mit diesem rekonstruktiven Forschungsdesign ist es zum einen möglich, handlungsleitendes Wissen zu analysieren, das durch spontane Aktivitäten zum Ausdruck kommt und den Agierenden teilweise nicht bewusst ist. Zum anderen stehen dem kommunikative Erfahrungen gegenüber, die oft argumentativ, z.B. in Form von Einstellungen, Werthaltungen, Handlungsabsichten und -einschätzungen problemlos zum Ausdruck gebracht werden können. Intensiv analysiert wurden von uns vor allem dieser konjunktive Erfahrungsraum, während Formen habituellen Wissens aus Ressourcengründen eher nachrangig behandelt wurden.

Zentrale Ergebnisse

- Wie arbeiten Projekte der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen?

Im Programmbereich lassen sich vier wesentliche Formen unterscheiden, mit denen bei jungen Menschen präventive Effekte erzielt werden sollen: eine aufklärende Wissensvermittlung (Typ A), eine reflektierende Wissensvermittlung (Typ B), Selbstreflexion (Typ C) und Sozialintegration (Typ D). Diese sind die wiederkehrenden Wirkmechanismen, die die Grundlage für das pädagogische Handeln der Projektumsetzenden bilden und deren Wirkannahmen widerspiegeln.

Zur Erklärung der einzelnen Formen: Bei der kognitiv aufklärenden Wissensvermittlung steht die Vermittlung von feststehenden Wissensbeständen an junge Menschen im Vordergrund. Der Aneignung dieses Wissens wird präventive Wirkung für Radikalisierungsprozesse zugeschrieben. Im reflexiv wissensvermittelnden Typus soll sich die (präventive) Wirkung hingegen stärker in der Reflexion über das kognitiv oder auch als Erfahrung in einer spielerischen Situation vermittelte Wissen entfalten. Auch im Wirkmechanismus der Selbstreflexion ist Reflexion zentral. Diese bezieht sich hier aber auf die eigenen Erfahrungen, Handlungen oder Wissensbestände der Teilnehmenden. Deren Identität und Biografie nimmt dabei eine wesentliche Rolle ein.

Ziel der Praxis mit dem Wirkmechanismus der Sozialintegration ist die Förderung der strukturellen und gemeinschaftlichen Integration der Zielgruppe. Hiermit sollen Gefährdungsmomente für Radikalisierungen bei der Zielgruppe abgemildert werden, die aus Desintegration erwachsen können.

Die in der Analyse betrachteten Projekte verfolgen entweder einzelne der dargestellten Formen oder kombinieren sie. Als entscheidende Kontextfaktoren für die konzeptionelle Ausrichtung erwiesen sich dabei die Dauer der pädagogischen Angebote sowie das Setting (institutionell, bspw. schulische, vs. nicht-institutionell, bspw. Jugendklub oder Trägerräumlichkeiten), in dem dieses stattfindet.

Bezogen auf die verschiedenen Themenfelder lässt sich festhalten, dass (zumindest in unserem Sample) nur Projekte der Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem Islamismus Sozialintegration als Mittel zur Erzielung präventiver Effekte verfolgen. Außerdem ist auffällig, dass die Projekte (im Sample) im Bereich der Rechtsextremismusprävention stärker auf verschiedene Formen der Wissensvermittlung setzen.

- Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln und welche pädagogischen Grundhaltungen zeigen sich im Umgang mit den Adressierten?

Mit Blick auf die pädagogischen Grundhaltungen der Praktikerinnen und Praktiker und deren Reflexivität konnten drei unterschiedliche Typen unterschieden werden: Projekte mit fundierten pädagogischen Grundhaltungen und expliziten Reflexionen (Typ A), Projekte mit ambivalenten pädagogischen Grundhaltungen und partikularen Reflexionen (Typ B) und Projekte mit eingeschränkten pädagogischen Grundhaltungen und keinen expliziten Reflexionen (Typ C).

Projekte des Typs A zeichnen sich durch eine ressourcenorientierte pädagogische Haltung aus und legen Wert auf die aktive Aneignung der Adressierten. Auch reflektieren die Projekte dieses Typs ihr eigenes Tun, schätzen z.B. die Grenzen ihrer Arbeit ein und begründen ihr Vorgehen. Projekte des Typs B sind demgegenüber sowohl in Bezug auf Haltungen als auch das Nachdenken über die eigene Arbeit als ambivalent einzustufen. Die pädagogischen Haltungen der Projekte von Typ C basieren hingegen auf einem hierarchischen Beziehungsverständnis und hier steht die Unterstützung der Autonomie der Adressierten eher im Hintergrund gegenüber einem stärkeren Kontrollanspruch. Mögliche Spannungsfelder, in denen die Fachkräfte dadurch agieren, werden nicht reflektiert.

Die Fachlichkeit ist bei vielen der näher untersuchten Projekte ausbaufähig. Zwar erreichen z.B. gerade die Projekte im Bereich der indizierten Prävention eine relativ schwer erreichbare Zielgruppe und realisieren produktive Arbeitsprozesse mit ihnen. Eine derartige Zielerreichung alleine reicht jedoch für professionelles Handeln nicht aus. Vielmehr muss die Praxis im Programmbereich der Radikalisierungsprävention den Anforderungen professioneller pädagogischer Arbeit genügen und gerade auch die Spannungsfelder

zwischen pädagogischen Grundprinzipien politischer Bildung sowie sozialer Arbeit und den normativen Zielsetzungen von Prävention reflektieren. Dies gilt umso mehr, als gerade Modellprojekte angesichts ihres Erprobungscharakters besondere hohe Anforderungen an Fachlichkeit und Reflexion erfordern. Mit Blick auf die Entwicklung des Handlungsfeldes wäre es daher fachlich sinnvoll, die professionelle Weiterentwicklung – gerade auf Basis der von den Projekten durchaus erfolgreich geleisteten Arbeit – weiter zu unterstützen und damit eine weitere Professionalisierung anzuregen.

In Hinblick auf die vorhandene Fachlichkeit wurden in unserer Erhebung keine Unterschiede zwischen verschiedenen Wirkmechanismen oder den Themenfeldern sichtbar. Insbesondere letzteres Ergebnis ist insofern überraschend, als gemeinhin mit Blick auf das Feld der Rechtsextremismusprävention konstatiert wird, dass es sich hier um etablierte und erfahrene Akteure handelt, während das Feld der Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus als unerfahrener und entwicklungsbedürftiger gilt. Zumindest in Bezug auf die Fachlichkeit der Projektumsetzenden im Programmbereich haben diese Zuschreibungen in ihrer Grobheit keine Entsprechung.

Allerdings verweisen die Ergebnisse unseres begleitenden Monitorings darauf, dass pädagogische Ausbildungen bzw. Studienabschlüsse kombiniert mit phänomenbezogener Expertise – also gewissermaßen die Idealkombination an Qualifikationen – am ehesten bei den Projekten aus dem Feld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ zu finden sind. In den Themenfeldern „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und „Linke Militanz“ dominieren hingegen Projektumsetzende, die v.a. Themenfeldexpertise durch einschlägige berufliche Vorerfahrungen mitbringen. Diese Unterschiede zwischen den Themenfeldern schlugen sich jedoch nicht eindeutig in der von uns beobachteten Praxis der pädagogischen Arbeit nieder.

- Welche Wirkungen schreiben die teilnehmenden jungen Menschen den pädagogischen Angeboten zu?

Wirkzuschreibungen seitens der Adressierten stellen vor allem deren lebensweltliche Relevanz der Angebote in den Mittelpunkt, denn die jungen Menschen bewerten die Projektmodule vor dem Hintergrund der Passung zu ihren bisherigen Erfahrungen. Dabei zeigt sich übergreifend, dass ein Arbeitsbündnis zwischen pädagogisch Umsetzenden und den adressierten jungen Menschen eine zentrale Voraussetzung für die Entfaltung von Wirkungen ist. Umgekehrt führt eine hohe Akzeptanz des Angebots bei den Teilnehmenden aber nicht zwangsläufig zu Wirkungen.

Es konnten drei Typen von unterschiedlicher Akzeptanz der Angebote und Wirkungszuschreibung durch die Teilnehmenden identifiziert werden: Projekte die seitens der Adressierten als lehrreiche Zeit beschrieben werden (Typ A), die sie akzeptieren und als wirksam einschätzen; Projekte die ledig-

lich als ein schöner Zeitvertreib wahrgenommen werden (Typ B) und Projekte, die weder akzeptiert noch als wirksam, sondern als schiere Zeitverschwendung erlebt werden (Typ C).

Typenübergreifend zeigen die Aussagen der Adressatinnen und Adressaten, dass von den Teilnehmenden der präventive Anteil von Wirkungen nicht genau benannt werden kann. Da Prävention als vorbeugender Akt auf eine negative Zukunft gerichtet ist, haben Einschätzungen zu präventiven Wirkungen lediglich hypothetischen Charakter. Nur im Fall von realisierter Distanzierung lassen sich z.T. Indizien für individuelle Distanzierungsprozesse und präventiv wirksame Einbindungen in alternative Freundeskreise direkt beobachten.

Bezogen auf die Wirkmechanismen lässt sich zusammenfassend sagen, dass die vier verschiedenen Formen zur Erzielung präventiver Effekte nicht per se gut oder schlecht funktionieren. Wesentlich für die Einschätzung als positiv und wirksam erwies sich hingegen ein Zusammenspiel aus einem guten Arbeitsbündnis und fachlich fundierter pädagogischer Umsetzung. Anhand eines Falles wurde außerdem deutlich, dass es für die Projekte außerdem wichtig ist, die angestrebten Wirkmechanismen in der Umsetzung selbst zu kontrollieren und nicht wesentliche Teile von externen Partnern strukturieren zu lassen. Dies kann bei mangelnder Abstimmung und unterschiedlichen Haltungen zu den vermittelten Inhalten die Entfaltung der angestrebten Wirkungen unterlaufen.

Übergreifend und wenig überraschend wurde zudem sichtbar, dass vor allem langzeitpädagogische Projekte mit stärker reflektierenden Anteilen zu veränderten Einstellungen und Selbstbildern führen. In ihnen gibt es nachhaltiger die Möglichkeit wiederkehrende Bildungsprozesse anzustoßen, auch wenn kurzzeitpädagogische Angebote immer auch ein Sprungbrett für weitere Auseinandersetzungen und Selbstermächtigungen sein können.

Unsere Wirkungsuntersuchung zeigt, dass Wirkungen nicht nur in randomisierten Verfahren messbar sind, sondern auch mit verschiedenen qualitativen Verfahren kontextsensibel rekonstruiert werden können. Die Verzahnung von Adressatenbefragungen mit teilnehmenden Beobachtungen erscheint aus unserer Sicht als geeignet, besonders aussagekräftige Ergebnisse zu produzieren. Denn die zugeschriebenen Wirkungen konnten so zu den konkreten pädagogischen Situationen und Dynamiken besser ins Verhältnis gesetzt werden und u.a. die pädagogische Fachlichkeit der Umsetzenden berücksichtigen. Dabei war der Rückgriff auf die *Realist Evaluation* als Perspektive sehr hilfreich.

1 Einleitung

Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ war in den letzten Jahren geprägt von Erweiterungen und Anpassungen inklusive der damit verbundenen Problematiken unterschiedlicher Startzeitpunkte der Modellprojekte (MP), die im dritten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (wB) ausführlich dargestellt wurden (vgl. Figlestahler u.a. 2017, S. 20–24).¹ Diese Veränderungen schlugen sich auch in der Umsetzung der Evaluation der Modellprojekte nieder.

Der hier vorliegende vierte Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung der MP widmet sich ausschließlich dem Programmbereich E „Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention“, was ihn von den vorangegangenen Berichten unterscheidet. Diese inhaltliche Fokussierung auf ein Handlungsfeld verschlankt den Bericht und macht es möglich, verstärkt die Spezifika der Radikalisierungsprävention und die damit verbundenen fachlichen Herausforderungen herauszustellen.

Im Mittelpunkt des diesjährigen Berichts stehen pädagogische Strategien der direkten Präventions- und Distanzierungsarbeit mit jungen Menschen.² Dabei ist ein wesentliches Novum, dass wir die pädagogische Praxis übergreifend zu den Themenfeldern Rechtsextremismus, demokratiefeindlicher Islamismus und linke Militanz analysieren. Es stehen folglich vor allem die gemeinsamen Aspekte der pädagogischen Umsetzung im Mittelpunkt, auch wenn die drei Themenfelder der Radikalisierungsprävention ihre je eigenen Entstehungsgeschichten haben und auch von spezifischen Herausforderungen geprägt sind (vgl. Greuel u.a. 2015).

Wir nähern uns dem Feld der Radikalisierungsprävention entlang von drei forschungsleitenden Fragestellungen:

- 1) Wie arbeiten Projekte der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen?
- 2) Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln und welche pädagogischen Grundhaltungen zeigen sich im Umgang mit den Adressierten?
- 3) Welche Wirkungen schreiben die teilnehmenden jungen Menschen den pädagogischen Angeboten zu?

Die drei Forschungsfragen münden jeweils in eigenständige Kapitel, die auch für sich genommen einzeln stehen und unabhängig voneinander gelesen werden können.

1 Die Beschreibung des Bundesprogramms im Zusammenspiel seiner Programmbereiche als ein „dynamisches“ und „multimodales“ Programm (vgl. Bischoff u.a. 2017, S. 58ff.) behält weiterhin seine Gültigkeit. Diese Anpassungsleistung war und ist auch wichtig, um auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren zu können, auch wenn ein Bundesprogramm dieser Art nur einen Beitrag in begrenztem Ausmaß leisten kann.

2 Wir nehmen in der vorliegenden Analyse eine Einschränkung auf die Projekte vor, die mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten. Entsprechend kann der Bericht keinen Überblick über alle geförderten Projekte geben (siehe dazu Kap. 3).

Ausgangspunkt unserer Evaluation ist eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Modellprojekte. Diese sind von der Anlage her erprobende Projekte, die v.a. Wissen für das Feld der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) generieren und entwickeln sollen. Sie arbeiten pädagogisch mit der Maßgabe, Radikalisierungsprozesse zu verhindern bzw. zu reduzieren. Aus dem Erprobungsauftrag leiten wir für die wissenschaftliche Begleitung ab, dass v.a. mittels formativer Elemente fachliche Entwicklungen und Klärungen vorangetrieben werden können. In unserer Evaluation folgen wir der Grundperspektive der *Realist Evaluation*. Das heißt, wir gehen davon aus, dass die Projekte ihre Wirkung in dem konkreten Kontext und unter den vorherrschenden Bedingungen bei den Adressatinnen und Adressaten entfalten können, wobei dieser Kontext sowohl auf die subjektbezogenen als auch die sozialen, institutionellen und politischen Bedingungen bezogen wird bzw. werden kann (siehe dazu ausführlich Kap. 3).

Nach einem kurzen Überblick über einige grundsätzliche Angaben der Modellprojekte im diesjährigen Monitoring in Kapitel 2 stellen wir in Kapitel 3 unsere Fragestellungen und das methodische Vorgehen ausführlich dar. Um unsere forschungsleitenden Fragen zu beantworten, werteten wir leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews bei Projektdurchführenden und -verantwortlichen, Beobachtungen von Maßnahmen mit anschließenden Gruppendiskussionen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie den Durchführenden eines ausgewählten Samples an Modellprojekten, verschiedene Dokumente (z.B. die Interessenbekundungen) und letztlich das jährlich stattfindende Monitoring aller geförderten Modellprojekte aus (siehe dazu Kap. 3).³ Das Hauptaugenmerk unserer Untersuchungen lag in diesem Jahr darauf, Typologien aus den Daten herauszuarbeiten, um daraus Erkenntnisse über die Umsetzung von Angeboten der Radikalisierungsprävention gewinnen zu können. Jedes Kapitel, das sich der Beantwortung unserer forschungsleitenden Fragestellungen widmet, verfolgt dabei einen eigenen Fokus, der zu entsprechenden eigenständigen Typologien führt.

Kapitel 4 dieses Berichts widmet sich der Leitfrage nach der Radikalisierungsprävention bei jungen Menschen und wie diese von den Projekten umgesetzt werden. Im Mittelpunkt stehen dabei zentrale Wirkannahmen, welche die Professionellen bezogen auf ihre pädagogische Arbeit mit jungen Menschen haben. In unseren Auswertungen können wir vier Grundtypen identifizieren, die durch verschiedene Mischtypen ergänzt werden. Die verschiedenen Typen unterscheiden sich im Wesentlichen durch die Art und Weise, wie Wissen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Projekte vermittelt wird und inwieweit und in welcher Form sie zu Reflexionen ermuntert und angeleitet werden. Eine weitere Differenz liegt im Stellenwert, den das Erleben und Zusammenwirken als und in Gruppen hat.

3 An dieser Stelle möchten wir allen Projekten für ihre Unterstützung danken, ohne die unsere Analysen nicht möglich gewesen wären. Weiterhin gilt unser Dank Hazim Fouad, Milena Uhlmann, Engin Karahan und Klaus Waldmann für fachliche Anregungen und nicht zuletzt sind wir unserer Kollegin Manja Birke und unserem Kollegen Clemens Wagner für ihre hilfreichen Zuarbeiten dankbar.

Die Beantwortung unserer zweiten forschungsleitenden Fragestellung ist Grundlage des Kapitels 5. Hier rücken die Fachkräfte, das heißt die Projektumsetzenden in den Vordergrund der Betrachtungen, insbesondere die Reflexion ihres eigenen Handelns, ihre Fachlichkeit und ihre Grundhaltungen in der pädagogischen Arbeit. Es geht uns dabei einerseits darum, Bedingungen für gelingende Umsetzungen pädagogischen Handelns herauszuarbeiten, aber auch Spannungsfelder zu benennen und den Umgang mit diesen zu analysieren. Auch hier können wir aus dem Material Typen generieren, die sich durch ihr Verständnis von pädagogischen Beziehungen (zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Projekte) und ihre Art der Reflexion unterscheiden. Durch die Fokussierung auf das Verhältnis zu und die Sichtweise auf die Teilnehmenden sowie den (Selbst-)Reflexionsprozess lassen sich die Herausforderungen des Feldes der Radikalisierungsprävention an die Projektumsetzenden gut abbilden.

Im Kapitel 6 stellen wir uns der letzten unserer forschungsleitenden Fragen – der Frage nach Wirkungen der pädagogischen Angebote bzw. Wirkungszuschreibungen, die durch die Teilnehmenden artikuliert werden. Schwierig ist dies insofern, als dass Veränderungen bei den Adressierten der Projekte nicht ausschließlich auf die Arbeit des Projekts zurückzuführen sind und sich die Umfeldfaktoren in unserem Untersuchungsdesign nur randständig betrachten lassen. Hinzu kommt, dass nur hypothetisch abgeschätzt werden kann, inwiefern die Projekte Änderungen im Denken und Handeln bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Sinne der Radikalisierungsprävention hervorrufen und damit die Zukunft der jungen Menschen beeinflussen. Das Augenmerk unserer Analysen liegt daher auf der Akzeptanz der Angebote und der retrospektiv zugeschriebenen Lernzuwächse der Zielgruppen. Nach Auswertung der Gruppeninterviews mit den an den Projekten teilnehmenden jungen Menschen können wir drei Typen benennen. Letztlich erweisen sich dabei nicht einzelne Elemente, sondern das Zusammenspiel vieler verschiedener Faktoren in der Umsetzung der Projektideen als entscheidend dafür, ob ein Projekt von den Jugendlichen als gewinnbringend wahrgenommen wird: pädagogische Inputs, Haltungen, Reflexionsvermögen, das Setting des Angebotes, Kontextbedingungen und andere herausgearbeitete Einflussfaktoren.

Unser Bericht endet mit einem Fazit und Ausblick, in dem wir unsere Ergebnisse zusammenfassen und die noch offenen Fragen thematisieren.

2 Ausrichtung und Ergebnisse des Monitorings

2.1 Monitoring – quantitative Online-Befragung

Ein wichtiger Bestandteil des multimethodischen Evaluationsdesigns der wissenschaftlichen Begleitung bildet die jährlich stattfindende standardisierte Online-Befragung der Modellprojektträger.⁴ Mit dem Monitoring wird die Vollerhebung aller Projektträger angestrebt, welche einen Gesamtüberblick über viele Projektaktivitäten ermöglicht, Vergleiche zwischen den Themenfeldern erlaubt und zudem Entwicklungen über die verschiedenen Förderperioden nachzeichnet.

Das diesjährige Monitoring widmete sich im Schwerpunkt den (Gelingens-)Bedingungen der Projektarbeit. In den Blick genommen wurden dafür die pädagogische Umsetzung sowie die beruflichen Qualifikationen der (sozial-)pädagogischen Projektmitarbeitenden. Für die prozessevaluierende Perspektive wurden jährlich wiederkehrend die Hauptaktivitäten, Arbeitsinhalte und Veränderungen im Vergleich zum Vorjahr erfasst. Weitere Fragestellungen der Monitoringerhebungen betreffen programmbereichsübergreifende Themen, u.a. zur Umsetzung der Leitprinzipien Gender Mainstreaming, Diversity Mainstreaming und Inklusion durch die Träger und zu Synergien im Bundesprogramm, die für die Gesamtevaluation (GE) in den Fragebogen integriert wurden.

Eine Herausforderung der Online-Erhebung 2018 lag in der „Ungleichzeitigkeit“ des Förderbeginns der Modellprojekte: Das betrifft insbesondere die Aufstockung des Programmbereiches E im Jahr 2017. Das Monitoring 2018 glied die Informationsstände – realisiert durch eine Filterführung – über die Modellprojekte an, um eine Vergleichbarkeit zwischen allen Projekten herzustellen. Hierzu wurden den neu geförderten Modellprojekten zusätzlich zum diesjährigen Fragekatalog die ursprünglichen Items der ersten und zweiten Erhebungswelle vorgelegt.

Die Item-Entwicklung für den Fragebogen erfolgte entlang der zentralen Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung. In die Item-Entwicklung flossen erstens, wo dies möglich war, getestete Item-Batterien ein, die gegebenenfalls an den Gegenstand angepasst wurden. Zweitens konnte auf die in den Programmevaluationen der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ entwickelten Items zurückgegriffen werden (vgl. z.B. Abschlussberichte Bischoff u.a. 2011; Bischoff u.a.

4 Das Monitoring wurde in beiden Modellprojektbereichen D und E gemeinsam erhoben. In diesem Bericht fließen nur die Ergebnisse des Modellprojektbereiches E ein, dennoch werden in diesem Kapitel auch die Daten des Gesamtmonitorings dargestellt.

2015). Drittens wurden entlang der relevanten Fragestellungen der Programmleitlinien und des Gegenstandes Items entwickelt, wenn Rückgriffe auf bereits getestete Items nicht möglich waren. Grundlage der Entwicklung eigener Items waren Literaturrecherchen zur aktuellen Forschungslage und die empirisch fundierte Konstruktion auf der Basis qualitativer Daten, wie z.B. Interviews.

Ein Beispiel für die Anpassung bereits getesteter Items ist die Erhebung der pädagogischen und fachlichen Qualifikation der pädagogisch arbeitenden Fachkräfte in den Modellprojekten. Auf der Basis einer Studie von Abels (2011, S. 82ff.) zur Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden und deren Auswirkung auf demokratieförderliche Orientierungen von Schülerinnen und Schülern wurden die Fragebatterien aus dem schulischen Bereich für die außerschulische Bildung adaptiert und an die Spezifika von Modellprojekten angepasst. Eine detaillierte Übersicht über Inhalte des Fragebogens sowie die Item-Herkunft findet sich in der Tab. D 1 im Anhang.

In der dritten Erhebungswelle konnten im Zeitraum vom 06. Mai bis zum 06. Juni 2018 insgesamt 68 von 72 angeschriebenen Modellprojekt-Trägern im Bereich der Radikalisierungsprävention befragt werden (in beiden Programmbereichen D und E waren es 158 von 164 Projekten, vgl. Tab. 2.1). Die Datenerhebung erfolgte mittels der Onlinesoftware LimeSurvey. Auf Basis der Projektstammdatenlisten des Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) wurde per Email ein Link mit personalisiertem Zugang zur Umfrage an die Projektverantwortlichen/-mitarbeitenden verschickt. Das Nachfassen erfolgte in zwei Wellen per Email. Zusätzlich nahmen wir noch einmal telefonisch Kontakt zu den noch fehlenden Projekten auf. Über diese vielfältigen Ansprachen konnten letztlich nahezu alle Projekte erreicht und aus der Förderung ausgeschiedene Projekte ermittelt werden.

Im Zuge der Datenaufbereitung wurden der Datensatz um Projekte bereinigt, die nur einen geringen Teil der Fragen beantwortet haben. Die bereinigte Datenbasis für die Auswertung stellen insgesamt 68 Fälle (für den Bereich D und E: 158 Fälle). Die Ausschöpfungsquote beläuft sich damit auf 96% des bereinigten Gesamtsamples und auf 94% für die MP des Programmbereiches E (vgl. Tab. 2.1).

Tab. 2.1: Rücklauf der Online-Befragung 2018

	N Programmbereich E	N Programmbereich D und E
bereinigtes Gesamtsample geförderter Projekte	72 (100%)	164 (100%)
Anzahl nicht befragter Projekte (unausgefüllter Fragebogen)	3 von 72 (4%)	5 von 164 (3%)
Anzahl ausgeschlossener Fälle (unabgeschlossener Fragebogen)	1 von 72 (1%)	1 von 164 (1%)
Bereinigtes Sample (Fälle m Datensatz)	68 von 72 (94%)	158 von 164 (96%)

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Zur Datenauswertung der Umfrage-Ergebnisse wurden neben deskriptiven Auswertungen bivariate und multivariate Analyseverfahren (z.B. Clusteranalysen) angewendet (vgl. u.a. Backhaus u.a. 2006). Die Ergebnisse des Monitorings 2018 fließen in den Zwischenbericht 2018, in den Abschlussbericht 2019 der wB des Programmbereiches E sowie in die Gesamtevaluation des Bundesprogramms ein.

In der diesjährigen Auswertung der Monitoringdaten lag ein besonderer Schwerpunkt – wie im vorliegenden Bericht – auf den Projekten, die mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten.

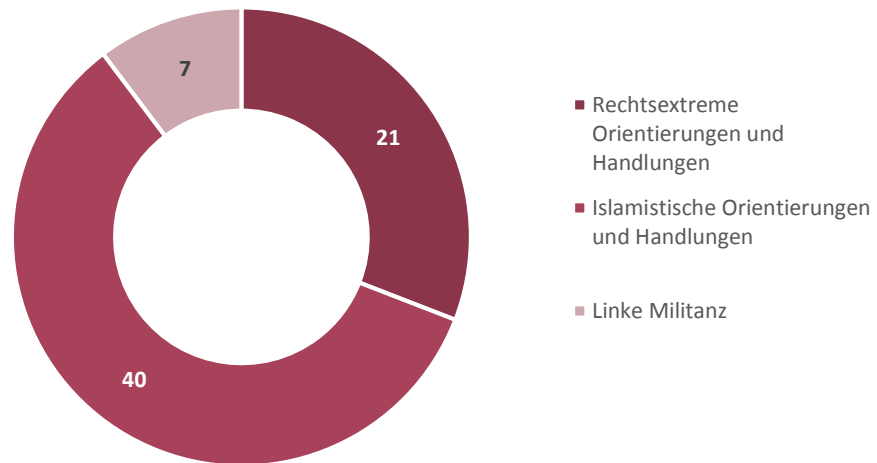
In der Gesamtschau erfasst das quantitative Online-Monitoring projektbezogene Daten, insbesondere zu den (Rahmen-)Bedingungen der Projektarbeit im Träger und im Bundesprogramm sowie zu angestrebten Zielgruppen und den Transferstrategien. Der hohe Standardisierungsgrad erlaubt hierbei einen Gesamtüberblick über die Projektlandschaft und ermöglicht themenfeldübergreifende vergleichende Aussagen innerhalb und zwischen den Programmbereichen. Gleichzeitig „verwischt“ der hohe Standardisierungsgrad aber auch tendenziell bestehende Differenzen, weil Projekte sich in Antwortvorgaben einordnen müssen. Fragen u.a. nach der Konzeption, der pädagogischen Umsetzung, den verwendeten Methoden und zu pädagogischen Haltungen der Mitarbeitenden können im Rahmen des Monitorings nur begrenzt erfasst werden. Für ein tiefergehendes Verständnis der Projektarbeit bedarf es eines stärker am Gegenstand orientierten Vorgehens, welches über qualitative Erhebungsmethoden gewährleistet wird. Das Monitoring als Teil des Gesamtkonzeptes der Evaluation der Modellprojekte leistet an dieser Stelle grundständige Einordnungen und Vergleiche, die dann weiterführend und/oder ergänzend im Zusammenspiel mit den Daten der qualitativen Befragungen zu einem Gesamtbild führen.

Für einen ersten Eindruck über die geförderten Modellprojekte geben wir zunächst einen Überblick, den wir durch die Monitoringdaten gewinnen konnten.

2.2 Überblick über die geförderten Modellprojekte im Programmbereich E

Gefördert wurden im Untersuchungszeitraum 72 Modellprojekte im Programmbereich „Radikalisierungsprävention“, von denen sich 68 am Monitoring beteiligten (siehe Tab. 2.1). Nach wie vor werden die meisten Projekte im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ gefördert, weil dort seitens des Fördergebers ein erhöhter Bedarf gesehen wird, geeignete Präventionsstrategien zu erproben und Wissen in die Breite der KJH einzuspeisen (siehe Abb. 2.1).

Abb. 2.1: Verteilung der Modellprojekte nach Themenfeldern

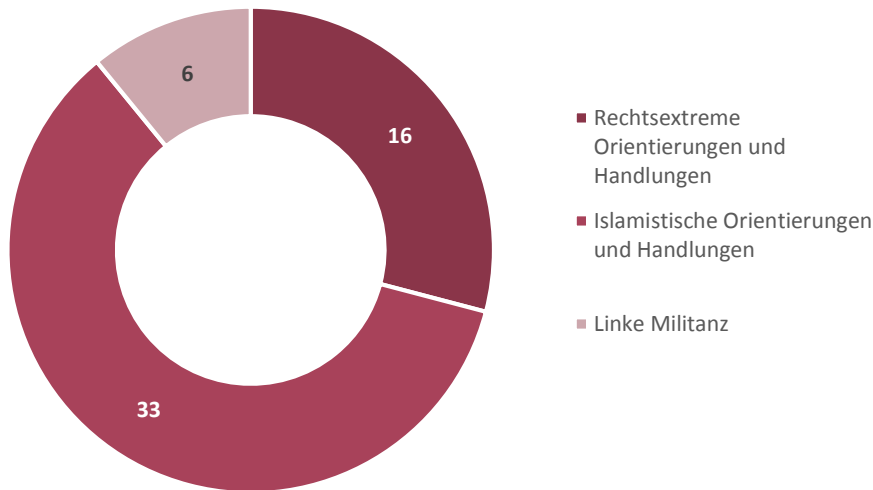


Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=68, absolute Zahlen

Wie einleitend bereits beschrieben, betrachten wir in diesem Jahr Projekte, die mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten. Damit werden Projekte, die ausschließlich Erwachsenenbildung und Fachkräftefortbildung realisieren, hier nicht betrachtet. Das reduziert die Grundmenge der Projekte, die mit dem Monitoring ausgewertet werden, auf 55 Projekte.⁵ Auch bei diesen Projekten ergibt sich eine ähnliche Verteilung über die Themenbereiche (siehe Abb. 2.2).

5 Die Daten der anderen Projekte gehen nicht verloren, sondern fließen in den Abschlussbericht wieder mit ein bzw. werden für weitere Untersuchungen unter anderen Gesichtspunkten verwendet. Alle nachfolgenden Auswertungen beziehen sich nur auf diese 55 Projekte.

Abb. 2.2: Verteilung der Modellprojekte nach Themenfeldern, die mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, absolute Zahlen

Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, dass 81% der Projekte mit den für diesen Bericht relevanten Zielgruppen arbeiten. Neben Jugendlichen und jungen Erwachsenen zählen 54% der Projekte zusätzlich pädagogische Fachkräfte zu ihrer Zielgruppe.⁶ Wie der Abbildung (Abb. D 1) im Anhang zu entnehmen ist, wenden sich die Projekte des Themenfeldes „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ seltener an die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte (38% Nennungen), als diejenigen in den anderen beiden Themenbereichen (76% bzw. 71%).

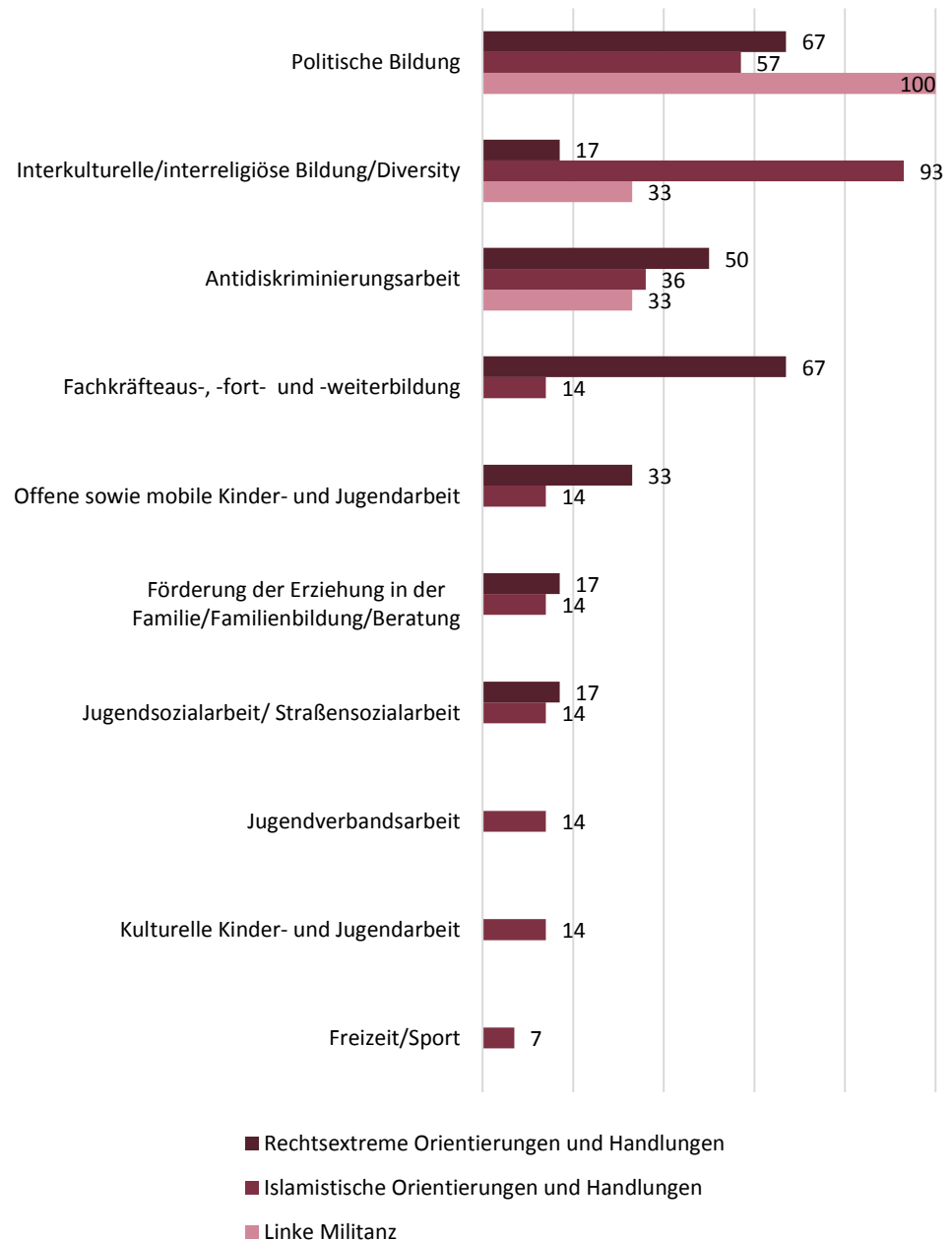
Angaben zu Arbeitsfeldern und -inhalten

Die Frage zu den drei wichtigsten Arbeitsfeldern zählt zu den jährlich wiederkehrenden des Monitorings. Sie richtet sich jedoch nur an Projekte⁷, die in der letzten Untersuchung noch nicht erhoben wurden, d.h. die nach Mai 2017 starteten.

6 Siehe Tabelle (Tab. D 2) im Anhang

7 Diese Frage haben 23 Projekte beantwortet, davon sechs aus dem Themenbereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“, 14 aus dem Themenbereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und drei aus dem Bereich „Linke Militanz“.

Abb. 2.3: Übersicht über die drei wichtigsten Arbeitsfelder der neu gestarteten Projekte



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, n=23, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

Im Vergleich der letzten drei Erhebungsjahre sind nur Nuancen an Unterscheiden festzustellen (vgl. Figlesthler u.a. 2017, S. 47). Als wichtigste Arbeitsfelder werden in dieser wie auch in den vorangegangenen Befragungen „Politische Bildung“, „interkulturelle/interreligiöse Bildung/Diversity“,

„Antidiskriminierungsarbeit“ und „Fachkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung“ genannt.⁸ Beim Monitoring 2017 wurde die Angabe „interkulturelle/interreligiöse Bildung/Diversity“ geringfügig seltener als wichtigstes Arbeitsfeld benannt⁹ als in diesem Jahr. Aktuell befragte Projekte unterscheiden sich im Vergleich der Themenfelder signifikant bei der Angabe zu diesem Arbeitsfeld, d.h. die Projekte aus dem Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ geben „interkulturelle/interreligiöse Bildung/Diversity“ häufiger (93% der Projekte) als eines ihrer wichtigsten Arbeitsfelder (17% der Projekte im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“, 33% der Projekte „Linke Militanz“) an.¹⁰ Eine Erklärung für die hohe Bedeutung im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ ist, dass themenfeldspezifisch die jugendpädagogische Arbeit in besonders starkem Maße mit Fragen von Migration und Religion sowie den entsprechenden Zugehörigkeiten verknüpft ist. Ein weiterer Erklärungsfaktor könnte sein, dass in diesem Themenfeld bewusst kulturelle und religiöse Vielfalt gefördert wird, um präventiv gegen Ausgrenzungsnarrative („Wir gegen Die“) und eine ideologische Vorstellung von (religiöser) Homogenität zu wirken. Auch bei anderen Arbeitsfeldern unterscheiden sich die Themenfelder auf den ersten Blick – so benennen 67% der Projekte im Bereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ die Fachkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung als wichtiges Arbeitsfeld im Gegensatz zu 14% Nennungen aus dem Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und keiner Nennung der Projekte zur „Linken Militanz“. Allerdings sind diese Unterschiede nicht signifikant. Diese Tendenz deckt sich im Bereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ mit der bereits berichteten häufigeren Nennung der Pädagoginnen und Pädagogen als Zielgruppen und verweist gleichzeitig darauf, dass die Projekte häufig mehr als eine Zielgruppe erreichen wollen.¹¹

Alle befragten Projekte (N=55) gaben darüber hinaus an, welchen inhaltlichen Schwerpunkt sie im vergangenen Jahr bearbeitet haben. Ihre Kernaufgaben lagen darin, Angebote zu konzipieren, zu erproben und durchzuführen sowie Kooperationen und den Zugang zu den Zielgruppen aufzubauen und Wissen zum Themenfeld zu generieren (siehe Abb. 2.4).

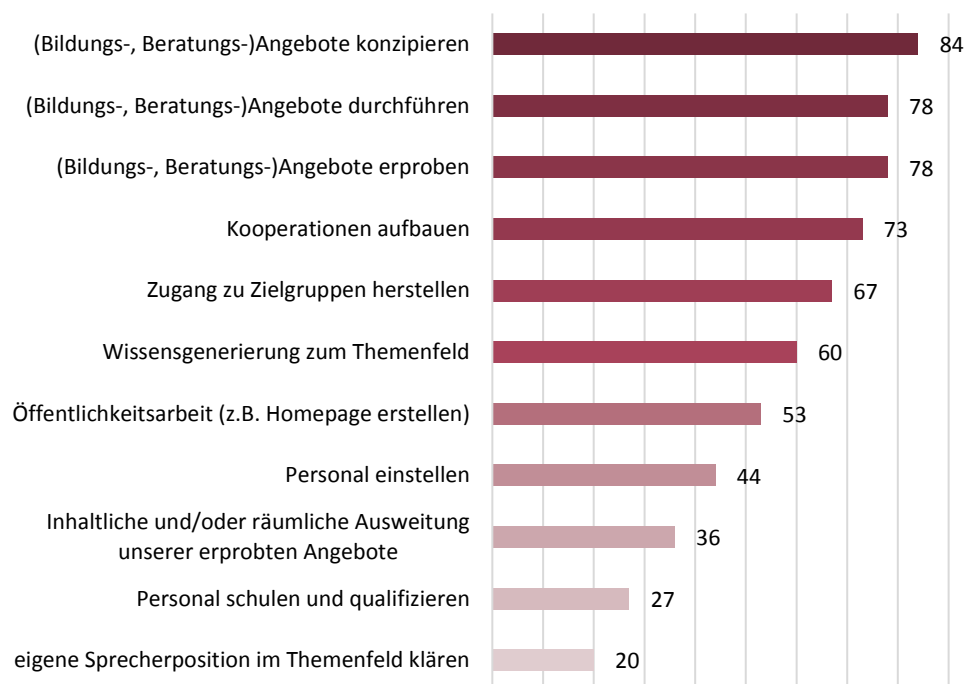
8 Zum Vergleich ist im Anhang die Abbildung aus dem letzten Zwischenbericht eingefügt (Abb. D 2).

9 Siehe Abb. D 2 im Anhang.

10 Berechnet wurde dies mittels eines Chi-Quadrat-Tests, $\chi^2(2, N=23)=6,35, p=0,042$.

11 Siehe Tab. D 3 im Anhang.

Abb. 2.4: Arbeitsinhalte des vergangenen Jahres



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

Zwischen den Themenfeldern gibt es keine signifikanten Unterschiede, allerdings unterscheiden sich die Projekte je nach Startzeitpunkt hinsichtlich einiger Arbeitsinhalte¹²: „(Bildungs-, Beratungs-)Angebote erproben“ wird häufiger von Projekten angegeben, die bereits in der Anfangsphase des Programms starteten, „Personal einstellen“ und „Personal schulen und qualifizieren“ hingegen beschäftigt erwartungsgemäß stärker die Projekte neueren Startdatums. Dennoch benennen einige Projekte des Startzeitpunktes 2015 dies als einen Arbeitsinhalt. Ein möglicher Erklärungsansatz dafür wäre die im Feld immer noch zu beobachtbare Personalfuktuation; ein weiterer, dass (auch aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen) die Konzepte immer wieder modifiziert und spezifische fachliche Qualifizierungen erworben werden (müssen).¹³

Ergänzend zu den Arbeitsinhalten des vergangenen Jahres wurde nach den relevanten Veränderungen in den Modellprojekten gefragt. Der überwiegende Teil der Modellprojekte (insgesamt 60%)¹⁴ gibt an, keine relevanten Veränderungen berichten zu können. Veränderungen im methodischen Herangehen geben insgesamt 26 % der befragten Projekte an, in der inhaltlichen oder konzeptionellen Ausrichtung bestätigen dies 22% und 13% für die anvisierten Zielgruppen. Lediglich ein Projekt (2%) stimmt der Aussage zu, dass

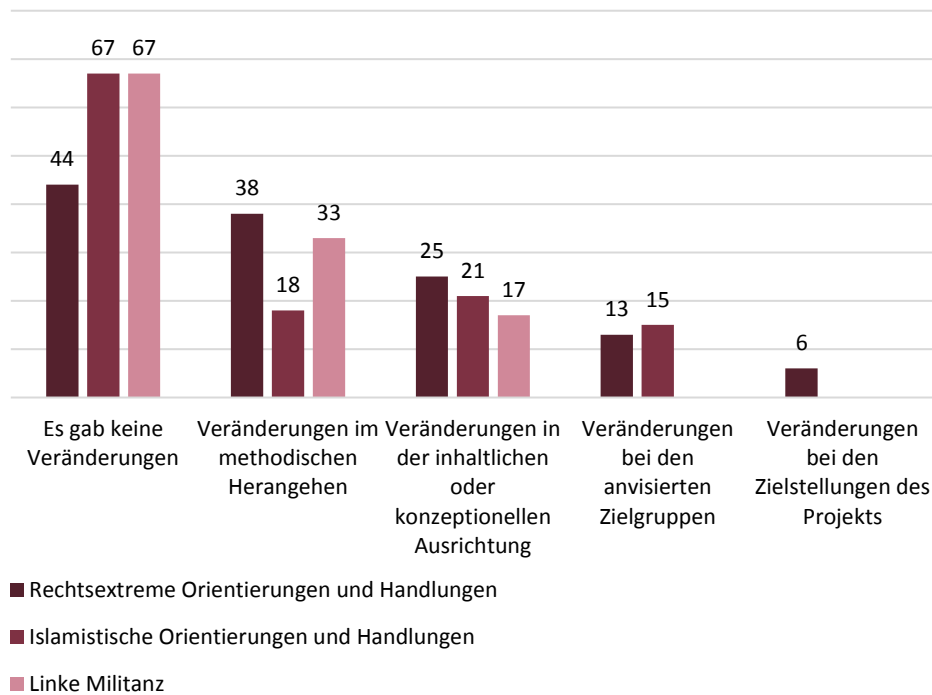
12 Siehe dazu Tabellen (Tab. D 4 und Tab. D 5) im Anhang.

13 Dies bezieht sich eher auf das Item „Personal schulen und qualifizieren“.

14 Siehe Tabelle (Tab. D 15) im Anhang.

es Veränderungen in der Zielstellung des Projektes vorgenommen hat.¹⁵ Dass 60% der Projekte, die mit Beginn des Bundesprogramms starteten, angeben, seither keine wesentlichen Änderungen vorgenommen zu haben, kann einerseits heißen, dass die Methoden, Ausrichtungen und Zielgruppen, insbesondere aber auch die Zielstellung, so gut gewählt waren, dass diese Punkte nicht modifiziert werden mussten. Andererseits könnte es aber auch ein Hinweis auf geringere Flexibilität sein.¹⁶ Demgegenüber stehen 40% der Projekte, die Veränderungen und somit Anpassungsleistungen berichten – stärker im Bereich „Rechtsextremistische Orientierung und Handlungen“. Auch hier lässt sich anhand der quantitativen Daten nicht klären, ob dies darauf hinweist, dass Projekte in diesem Themenfeld „experimentierfreudiger“ sind, stärker auf Entwicklungen im Feld reagieren (müssen) oder Methoden und Konzepte anzupassen sind.

Abb. 2.5: Änderungen im Modellprojekt im letzten Jahr nach Themenfeldern

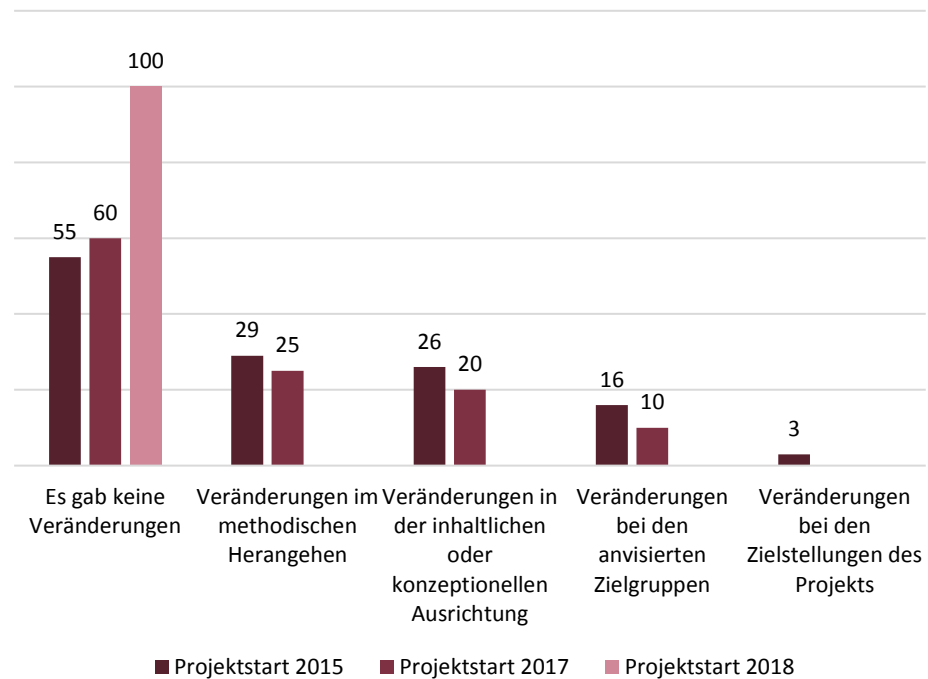


Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

15 Dieses Projekt startete 2015 (siehe Abb. 2.5).

16 Die Ausführungen in den Kapiteln 4 und 5 können dazu Erklärungsansätze bieten.

Abb. 2.6: Änderungen im Modellprojekt im letzten Jahr nach Projektstartpunkt¹⁷



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, n=54, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

Angaben zu den Zielgruppen

Eine für die Evaluation relevante Frage in Hinblick auf die Umsetzung der Projektideen ist der Zugang zu den Zielgruppen. 93% der Projekte nutzen bereits bestehende Kontakte und 89% bemühen sich darum, neue Kontakte aufzubauen (siehe Tab. D 7 im Anhang). Das verweist sowohl darauf, dass die Träger und/oder Mitarbeitenden der Projekte bereits Vorerfahrungen mit den Zielgruppen besitzen als auch, dass sie im Verlauf noch (weitere) Zielgruppen erschließen möchten.

Überwiegend werden sowohl bereits bestehende als auch neue Zugänge zur Zielgruppe über das Projektteam und den Träger sowie über Netzwerke realisiert (jeweils über 90% der Angaben fallen auf diese Items).¹⁸ Etwas weniger relevant scheinen öffentliche Bekanntmachung (69% der Projekte gaben dies als Zugangsmöglichkeit zur Erschließung der Zielgruppen an) und die Ansprache durch Peers (48% bei bereits bestehenden Kontakten sowie 58% beim Aufbau neuer Kontakte) zu sein.

Beim Zielgruppenzugang zeigen sich leichte Unterschiede in den Themenbereichen. Während alle Projekte im Themenbereich „Rechtsextreme Orientierung und Haltungen“ bereits bestehende Kontakte zur Zielgruppe nutzen, sind dies im Bereich „Islamistische Orientierungen und Haltungen“ 93% und

¹⁷ Nur ein Träger gab den Startpunkt des Modellprojektes 2016 an und wurde deshalb in dieser (und der folgenden) Grafik nicht aufgeführt.

¹⁸ Siehe Tabellen (Tab. D 8 und Tab. D 9) im Anhang

im Bereich „Linke Militanz“ 83%. Die bereits bestehenden Kontakte im Feld „Rechtsextreme Orientierung und Haltungen“ setzen sich v.a. aus Kontakten des Projektteams und des Trägers (100%) und von Netzwerk- und Kooperationspartnern (88%) zusammen, wohingegen die Ansprache über Peers nur von 31% der Projekte des Themenbereichs angegeben wird. Ähnlich sieht es auch bei den neu aufzubauenden Kontakten aus. Peers als Kontaktmöglichkeit zur Ansprache bereits bestehender oder neuer Kontakte werden im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Haltungen“ mit 48% bzw. 57% und besonders im Themenfeld „Linke Militanz“ (jeweils 100%) häufiger benannt. Dieses Ergebnis könnte einerseits darauf verweisen, dass viele Träger im Bereich „Rechtsextreme Orientierung und Haltungen“ schon seit Jahren zu diesem Thema arbeiten und gute Kontakte existieren, andererseits aber auch andeuten, dass gerade hier der Zugang zur Zielgruppe über Peers schwieriger ist, da die Gruppen organisierter rechtsextremer Gruppen geschlossener sind.

Auf die Frage, warum die Projekte mit den jeweiligen Zielgruppen (Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen) arbeiten, stimmten 85% der Befragten der Vorgabe „Weil sie gefährdet sind, problematische Haltungen anzunehmen bzw. bereits entsprechend affin sind“ zu.¹⁹ Über alle Themenfelder hinweg geben 67% der Projekte an, mit den Zielgruppen zu arbeiten, „weil sie von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind“. Allerdings unterscheiden sich hier die Themenfelder signifikant²⁰ – 88% Projekte des Themenfeldes „Islamistische Orientierungen und Haltungen“ benennen diesen Grund, wohingegen aus den beiden anderen Themenfeldern jeweils nur 33% der Projekte dies als Erklärung angeben. Die Ursache dieses Unterschiedes liegt auf der Hand: die Zielgruppen des Themenfeldes sind diejenigen, die sich Diskriminierung ausgesetzt sehen.

Auch bei den Items „Weil sie unauffällig sind, aber über das Themenfeld des Modellprojekts sensibilisiert/aufgeklärt werden sollten“ und „Weil sie unauffällig sind, aber zu MultiplikatorInnen ausgebildet werden sollen bzw. zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld befähigt werden sollten“ zeigen sich signifikante Unterschiede²¹ zwischen den Themenfeldern: Im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Haltungen“ geben bei beiden Items lediglich 20% der Projekte an, dass dies ein Grund der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen ist, wohingegen zwischen 53–83% der Projekte aus den beiden anderen Themengebieten ihre Zielgruppe eher in die Kategorie „unauffällig“ einordnen und diese eher sensibilisieren bzw. zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausbilden wollen. Im Kapitel 4 dieses Berichtes wird darauf noch einmal Bezug genommen. Dort ordnen wir die

19 Siehe Tab. D 10 und Abb. D 3 im Anhang.

20 Die Projekte unterscheiden sich nach Themenfeld. Berechnet wurde dies mittels eines Chi-Quadrat-Tests, $\chi^2(2, N=55)=18,355, p=0,000$.

21 Berechnet wurde dies mittels eines Chi-Quadrat-Tests. Für das Item „Weil sie unauffällig sind, aber über das Themenfeld des Modellprojekts sensibilisiert/aufgeklärt werden sollten“ ergibt sich folgender Wert: $\chi^2(2, N=55)=13,363, p=0,001$ und für das Item „Weil sie unauffällig sind, aber zu MultiplikatorInnen ausgebildet werden sollen bzw. zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld befähigt werden sollten“ der Wert: $\chi^2(2, N=55)=6,156, p=0,046$.

Items dieser Frage der universellen, selektiven und indizierten Präventionslogik zu.²²

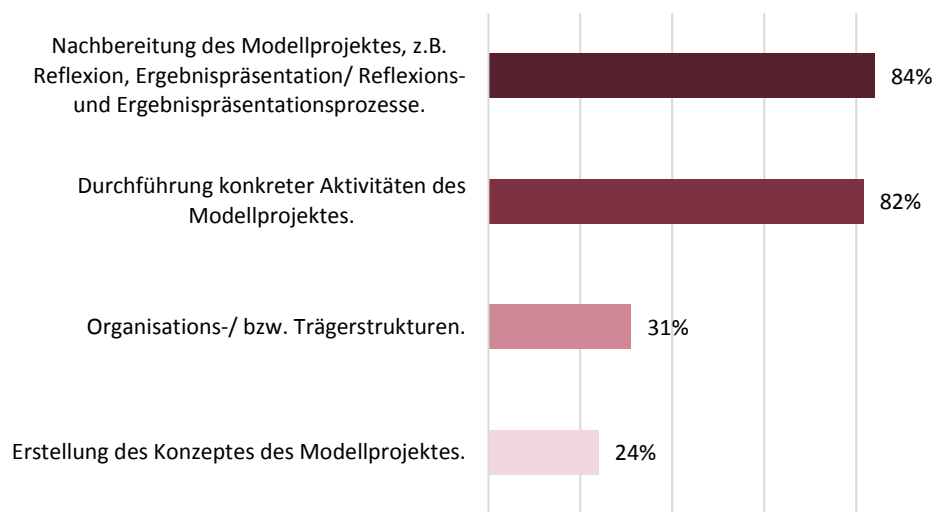
Mit 41% der Nennungen über alle Themenfelder stimmen die wenigsten Projekte dem Item „Weil sie problematische Haltungen/Verhaltensweisen aufweisen.“ zu.

Im Monitoring wurden die Projekte zur Partizipation der Zielgruppen befragt. Als Prinzip der KJH sollte dies leitend für die pädagogische Arbeit sein (vgl. Kap. 5.1). Die Projektteilnehmenden sind strukturell demnach vor allem in die Nachbereitung und in die Durchführung konkreter Aktivitäten der Modellprojekte eingebunden (siehe Abb. 2.7). Im Vorfeld der Projekte (Konzepterstellung) und innerhalb der Organisations- und Trägerstrukturen werden Partizipationsmöglichkeiten nur von etwa einem Fünftel der Befragten angegeben.²³ Das verweist auf die von uns vorgefundene gängige Praxis in der Projektträgerlandschaft und ist in der Struktur von Förderprojekten mit angelegt.

22 Siehe dazu näher Kapitel 4.

23 Im Sample aller Projekte im Programmbereich E, die mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten und am Monitoring teilgenommen haben, zeigen sich beim Item „Einbindung in Organisations- und Trägerstrukturen“ zusätzlich signifikante Unterschiede zwischen den Themenfeldern „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ (mit sehr geringer Partizipation – 9%) und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (mit höherer Partizipation – 38%). Die Berechnung wurde mit einem T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt, der signifikante Unterschiede zwischen den beiden genannten Themenbereichen ergab ($t(38) = -1,805$, $p = 0,033$). Der Bereich „Linke Militanz“ wurde aufgrund der geringen Fallzahl nicht in die Berechnung einbezogen. Anhand der qualitativen Daten lässt sich vorsichtig interpretieren, dass dies an der unterschiedlichen Trägerlandschaft in beiden Bereichen liegen kann sowie bei den Antworten der Projekte die Zielebene im Vordergrund stand. Im Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ finden wir häufiger kleinere, ehrenamtlich arbeitende Vereine und Verbände, die eine persönliche Nähe zu den Teilnehmenden aufweisen, wohingegen im Bereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ größere, erfahrene und schon länger im Themenfeld etablierte Träger zu finden sind, die eher über Netzwerke oder andere Trägerbereiche Zugang zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erhalten. Bei den anderen Items zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Themenbereichen. Allerdings zeigen sich über alle Items hinweg im Themenbereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ niedrigere Zustimmungswerte bezüglich der Einbindung der Jugendlichen.

Abb. 2.7: Zustimmung der Projekte zu den Aussagen: Jugendliche sind systematisch eingebunden (worden) in ...

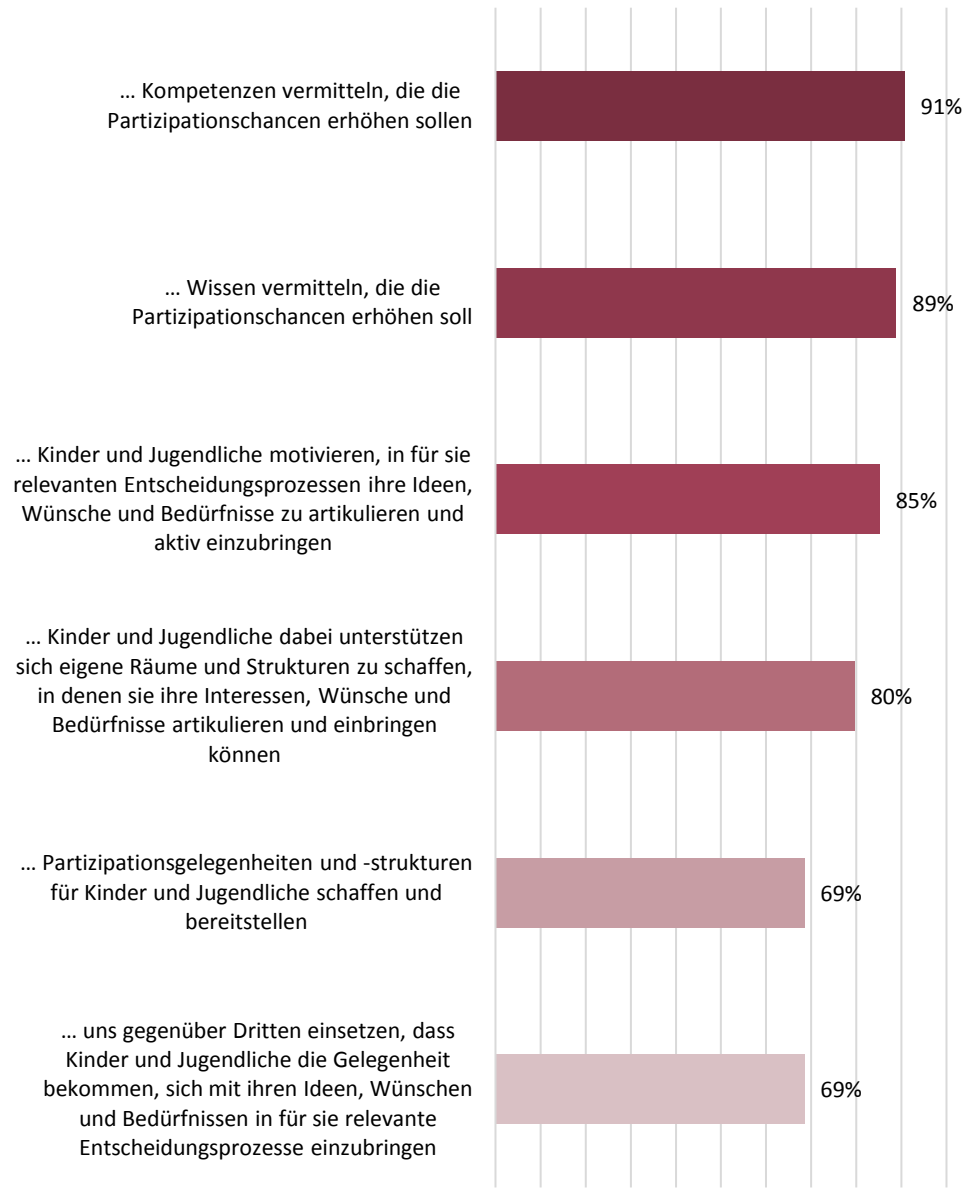


Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

In der Förderung der Partizipation der Adressatinnen und Adressaten der Projekte gibt es in allen Items hohe Zustimmungswerte. Insbesondere die Kompetenz- und Wissensvermittlung werden durch die Projekte häufig genannt. Im Themenbereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ stimmen weniger Projekte der Förderung der Partizipation Jugendlicher zu, wenn es darum geht „eigene Räume und Strukturen zu schaffen, in denen die Jugendlichen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse artikulieren und einbringen können“ und „sich gegenüber Dritten einzusetzen, Jugendlichen Gelegenheit zu geben, sich mit ihren Ideen, Wünschen und Bedürfnissen in für sie relevante Entscheidungsprozesse einzubringen“. Bei allen anderen Items unterscheiden sich die Themenfelder kaum.²⁴

24 Nachzulesen in Tab. D 11 und Tab. D 12 Interessant sind darüber hinaus Unterschiede in den Angaben der Projekte der unterschiedlichen Startzeitpunkte in Hinblick auf die strukturelle Einbindung und die Förderung der Partizipation im gesamten Sample (siehe Abb. D 4 und Abb. D 5 sowie Tab. D 13 und Tab. D 14 im Anhang). Bei fast allen Items (Ausnahmen bilden hier die Items: „Durchführung konkreter Aktivitäten des MP“ und „Partizipationsgelegenheiten und -strukturen für Kinder und Jugendliche schaffen und bereitstellen“) zeigen sich mit späterem Startzeitpunkt des Projektes abnehmende Werte der Zustimmung zur Partizipation. Beim Item der Förderung der Partizipation durch Wissensvermittlung unterscheiden sich die Projekte, die 2015 starteten, signifikant von denen, die 2017 starteten. Das heißt, die früher gestarteten Projektdurchführenden fördern stärker die Wissensvermittlung, die zur Erhöhung der Partizipationschancen führen soll. Die Berechnung wurde mit einem T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt, der signifikante Unterschiede zwischen den beiden genannten Startpunkten der Projekte ergab ($t(48) = -2,317, p = 0,025$).

Abb. 2.8: Zustimmende Angaben der Projekte zu den Aussagen: Wir fördern Partizipation von Kindern und Jugendlichen, indem wir ...



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Angaben zur formalen Qualifikation und den Haltungen der Projektumsetzenden

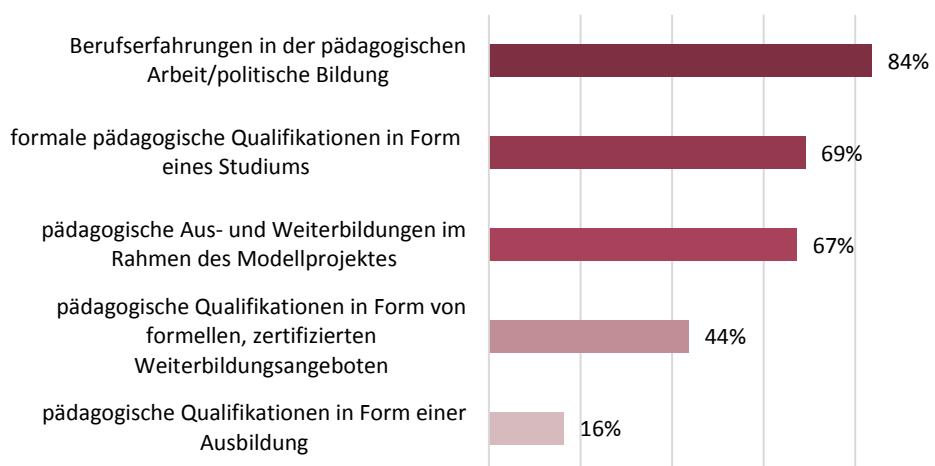
Betrachtet man die Aspekte der formalen beruflichen Qualifikation, der Berufserfahrung sowie themenfeldspezifischer Kenntnisse, die als Rahmendaten für die Frage nach der Professionalität wesentlich sind, so zeigt sich, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Projekte ein hohes Maß an Berufserfahrungen aufweisen (sowohl pädagogisch als auch themenspezifisch liegen die Angaben bei über 80%, siehe Abb. 2.9 und Abb. 2.10). Die Quote der

einschlägigen beruflichen Qualifikation durch ein (sozial-)pädagogisches Studium ist auch insgesamt recht hoch, d.h. 69% der befragten Projekte des gesamten Programmbereiches gaben an, dass die meisten bzw. alle ihrer Mitarbeitenden über einen solchen Abschluss verfügen (Abb. 2.9).²⁵

Darüber hinaus wurde als weitere Zugangsoption in das Projekt nach einer Ausbildung bzw. einem Fachschulstudium, z.B. als Erzieherin bzw. Erzieher gefragt. Hier lag der Anteil deutlich geringer. Eine solche Beschäftigungsstruktur, in der die meisten bzw. alle Mitarbeitenden über derartige Qualifikationen verfügen, liegt bei 16% (Abb. 2.9) vor. Zusätzlich gaben viele Projekte an, dass ihre Mitarbeitenden über themenfeldspezifische formale Kenntnisse verfügen. Hierzu zählen jedoch nicht nur Studienabschlüsse, z.B. in Politik- oder Islamwissenschaften, sondern auch einschlägige Studieninhalte oder Qualifikationsarbeiten. Dies erklärt den hohen Anteil von 76% der Projekte des Gesamtsamples (Abb. 2.10), bei denen dies für die meisten bzw. alle Beschäftigten zutrifft, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Anteil von studiengangsspezifischen Doppelqualifikationen überwiegt.

Zusätzlich gab die Mehrheit der Projekte an, ihre Fachkräfte pädagogisch aus- und weiterzubilden. Für die meisten bzw. alle Beschäftigten trifft das in 67% der Modellprojekte (Abb. 2.9) zu. Schwierig ist es in diesem Zusammenhang jedoch, den Inhalt und vor allem den Umfang dieser Qualifizierungen einschätzen zu können. Neben langfristigen, zeitintensiven Maßnahmen kann hierzu der Zugang zu Informationsmaterial oder Besuche von einigen Tagungen bzw. Workshops ebenso gerechnet werden, sodass von großen Unterschieden in diesem Bereich auszugehen ist.

Abb. 2.9: Pädagogische Qualifikationen der MP-Mitarbeitenden²⁶

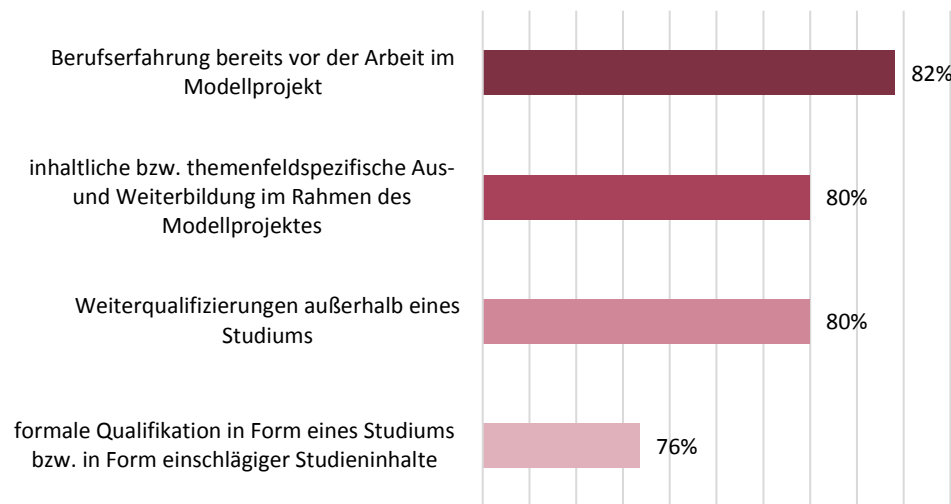


Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

25 Bezüglich der formalen pädagogischen Qualifikation unterscheiden sich die Themenfelder tendenziell, aber nicht signifikant (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2(8, N=55)=8.767, p=0,70$): Die Projekte aus dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ geben häufiger an, dass ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über einen solchen Abschluss verfügen.

26 Angaben: trifft auf die meisten bzw. alle Mitarbeitenden zu.

Abb. 2.10: Themenfeldspezifische Kenntnisse der MP-Mitarbeitenden²⁷



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Befragt zur Pädagogischen Praxis geben 93% der Projekte an, dass es ihnen wichtig ist, den Teilnehmenden Raum zu geben, eigene Urteile zu entwickeln. Allen anderen Fragen zur pädagogischen Praxis wird jeweils von weniger als der Hälfte der Projekte zugestimmt (siehe Tab. D 22 im Anhang): die Wichtigkeit mit den Lerninhalten durchzukommen (47% Zustimmung), das Mitgeben der eigenen Positionen (42%), die Ausrichtung an den Zielstellungen des Projektes (35%) und dass die Orientierung an pädagogischen Prinzipien zu Lasten der Vermittlung von Inhalten geht (16%). Beim Item „Die Inhalte, die das Projekt vermitteln will, richten sich nicht primär an den Interessen der Teilnehmenden aus, sondern an den Zielstellungen des Projektes“ unterscheiden sich die Themenfelder signifikant²⁸, d.h. die Projekte aus dem Themenfeld „Linke Militanz“ stimmen dieser Aussage häufiger zu (67% der Projekte) als jene aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (36%) bzw. „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ (19%).

Zuletzt soll an dieser Stelle auf den Zusammenhang zwischen der Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an den Interessen der Zielgruppe und der Fokussierung auf die Zielstellungen des Projektes (z.B. Präventionsauftrag) eingegangen werden. Hier orientieren sich ca. 63% aller Modellprojekte im Programmbereich eher an den Interessen der Teilnehmenden. Projektziele stehen demgegenüber weniger stark im Zentrum. Allerdings zwingt diese Fragestellung zu einer Positionierung, die Verbindungen zwischen der Orientierung am Interesse der Jugendlichen und den pädagogischen Zielorientierungen nicht abbilden kann. Statt eines klaren Vorrangs der Interessen der Adressatinnen und Adressaten könnten diese auch als Gelingensbedingungen guter pädagogischer Praxis von den Projekten betrachtet werden, was dieses Antwortverhalten teilweise erklären würde.

27 Angaben: trifft auf die meisten bzw. alle Mitarbeitenden zu.

28 Berechnet wurde dies mittels eines Chi-Quadrat-Tests, $\chi^2(2, N=55)=4,269, p=0,032$.

Exkurs: Clusteranalyse zu pädagogischen und themenfeldspezifischen Qualifikationen

Dem roten Faden der diesjährigen Gesamtauswertungen im Programmbe-
reich E – der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen
Erwachsenen - folgend, haben wir uns in der Auswertung der Monitoringda-
ten noch einmal verstärkt der Frage der pädagogischen Qualifikationen und
Einschätzungen der Mitarbeitenden der Modellprojekte gewidmet. Wie be-
reits ausgeführt, geben über 80% der Projekte an, dass die meisten bzw. alle
Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter über pädagogische und/oder the-
menfeldspezifische Berufserfahrungen und Kenntnisse (über Aus- und Wei-
terbildungen sowie Qualifizierungen) verfügen.

Im Folgenden soll über eine Clusteranalyse²⁹ geprüft werden, ob sich aus
den quantitativen Daten Typen bilden lassen, um Genaueres zur Verteilung
pädagogischer und themenfeldspezifischer Qualifikationen bzw. Kenntnisse
herauszufinden. Wir wollen damit der Heterogenität im Feld gerecht werden
und einen Blick darauf werfen, wie die Projekte mit den Anforderungen der
pädagogischen Arbeit in der (Radikalisierungs-)Prävention umgehen.³⁰

Zur Vorbereitung der Clusteranalyse haben wir in verschiedenen Vorbe-
reitungsschritten über bivariate Zusammenhangs- und Faktorenanalysen die
Items herausgefiltert, die keinen weiteren Erklärungsmehrwert besitzen.³¹

29 Die Clusteranalyse „ist ein Verfahren zur Aufdeckung homogener Klassen von Merkmalsträgern. Sie impliziert die Annahme, dass im Datensatz natürliche Klassen von Merkmalsträgern existieren, die einander in Hinblick auf bestimmte Merkmale ‚ähnlich‘ sind und sich gleichzeitig von anderen Klassen unterscheiden“ (Fromm 2012, S. 191):

30 Im Rahmen der Auswertung der Monitoringdaten können wir keine umfänglichen Analysen bieten, sondern lediglich einen Versuch der Komplexitätsreduktion wagen. Wesentliche Randbedingungen zur Beantwortung dieser Fragen, wie der Einfluss des Fachkräftemangels bzw. der Schwierigkeiten mancher Projekte (aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit) Fachkräfte für die Umsetzung der Projektideen zu finden oder der unterschiedlichen Sichtweisen der Projektbeauftragenden und -koordinierenden auf fachliche Standards u.ä. können mit quantitativen Befragungen dieses Umfangs nicht angemessen berücksichtigt werden.

31 Es ging dabei vor allem darum zu testen, inwieweit die Items untereinander korrelieren und welchen Einfluss das auf die Aussagefähigkeit der einzelnen Items hat. Über eine Faktorenanalyse werden Gruppen zusammengefasst, deren Mitglieder sich untereinander sehr ähnlich sind, aber gegenüber den anderen Gruppen Unterschiede aufweisen (siehe Fromm 2012, S. 59ff.) In den Untersuchungen zeigte sich, dass die Items „Pädagogische Qualifikation in Form einer Ausbildung“ und „Berufserfahrung in der pädagogischen Arbeit/ politischen Bildungsarbeit“ keinen Mehrwert bei der Varianzaufklärung liefern. Im nächsten Schritt testeten wir verschiedene Cluster-Verfahren (Quickcluster, Average Linkage-, Ward-Methode) und fanden Muster, die sich in allen Verfahren zeigten und somit als stabil angenommen werden können. Zur Schärfung der Ergebnisse haben wir die Antwortskalen „trifft für alle pädagogischen Mitarbeitenden zu“ und „trifft für die meisten pädagogischen Mitarbeitenden zu“ zusammengefasst ebenso wie „trifft für die wenigsten der pädagogischen Mitarbeitenden zu“ und „trifft für keinen pädagogischen Mitarbeitenden zu“. Dies gilt auch für die Fragen nach der pädagogischen Praxis, bei denen „stimme voll und ganz zu“ mit „stimme eher zu“ in eine Skala gefasst wurde und „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ in eine weitere. Die Berechnungen erfolgten mit beiden Varianten (der ursprünglichen und der zusammengefassten) und ergab gleiche Tendenzen, nur eben eine Schärfung bei der Analyse mit den zusammengefassten Skalen.

Außerdem dient diese Vorarbeit dazu; Hinweise auf in Zusammenhang stehende bzw. nicht zufällig auftretende Merkmalskombinationen zu erhalten. Mit der Clusteranalyse konnten drei Typen von Qualifikationsniveaus bei den Mitarbeitenden in den Projekten analysiert werden (siehe Tab. 2.2):

- 1) Cluster 1 - Themenfeldexpertise durch Berufserfahrung (n=26): Hier finden sich die Projekte, die am häufigsten angeben, dass ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über themenfeldspezifische Kenntnisse durch Berufserfahrung verfügen. Die Mitarbeitenden haben darüber hinaus jedoch seltener formale pädagogische Qualifikationen (in Form eines Studiums oder formeller, zertifizierter Weiterbildungsangebote) oder formale themenfeldbezogene Qualifikationen in Form eines entsprechenden Studiums oder einschlägiger Studieninhalte.
- 2) Cluster 2 - Pädagogische Ausbildung und Themenfeldexpertise (n=15): Alle Projekte dieses Clusters berichten, dass ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über formale pädagogische Qualifikationen (in Form eines Studiums oder formeller, zertifizierter Weiterbildungsangebote) und themenfeldspezifische formale Qualifikationen sowie themenfeldspezifische Weiterqualifikationen außerhalb des Studiums und Aus- und Weiterbildungen im Rahmen des Modellprojektes verfügen. Leicht unterdurchschnittlich fallen bei den Projekten dieses Clusters lediglich die themenfeldspezifischen Kenntnisse durch Berufserfahrung aus.
- 3) Cluster 3 - Themenfeldexpertise durch Studium (n=14): In diesem Cluster finden sich Projekte, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zwar unterdurchschnittliche pädagogische Qualifikationen aufweisen, aber themenfeldspezifischen Qualifikation in Form eines Studiums oder einschlägiger Studieninhalte besitzen. Auffallend ist bei den Projekten, die diesem Cluster zugeordnet werden, dass auch die Aus- und Weiterbildung innerhalb des Modellprojektes gering ausfällt.

Tab. 2.2: Mittelwertvergleich der Cluster zu pädagogischen und themenfeldspezifischen Qualifikationen

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Gesamt
formale pädagogische Qualifikation in Form eines Studiums	0,62	1,00	0,50	0,69
pädagogische Qualifikation in Form von formellen, zertifizierten Weiterbildungsangeboten	0,19	1,00	0,29	0,44
pädagogische Aus- und Weiterbildung im Rahmen des Modellprojektes	0,81	0,93	0,14	0,67
formale Qualifikation in Form eines Studiums bzw. in Form einschlägiger Studieninhalte	0,58	1,00	0,86	0,76
Weiterqualifizierungen außerhalb eines Studiums	0,85	1,00	0,50	0,80
Berufserfahrung bereits vor der Arbeit im Modellprojekt	0,92	0,80	0,64	0,82
inhaltliche bzw. themenfeldspezifische Aus- und Weiterbildung im Rahmen des Modellprojektes	0,92	1,00	0,36	0,80

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Diese drei Cluster haben wir in einem nächsten Schritt an die Items der pädagogischen Praxis angelegt (siehe Tab. 2.3). Bei den Projekten, deren Mitarbeitende vor allem „Themenfeldexpertise durch Berufserfahrung“ (Cluster 1) mitbringen, bestätigt sich zunächst, dass in diesem Cluster eher Fachkräfte mit Themenfeldexpertise und weniger Pädagoginnen und Pädagogen zu finden sind. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist es im Vergleich mit den anderen Clustern wichtiger, alle formulierten Lerninhalte zu vermitteln. Dennoch geben alle Projekte an, dass es wichtig ist, den Teilnehmenden Raum zu geben, eigene Urteile zu entwickeln. Der Aspekt des Raumgebens, um eigene Urteile zu entwickeln ist auch für die Projekte wichtig, die Cluster 2 – „Pädagogische Ausbildung und Themenfeldexpertise“ - zugeordnet sind. In diesem Cluster erhält das Item „Mitarbeitende sind v.a. Pädagoginnen/Pädagogen und haben pädagogische Kompetenzen“ die höchsten Zustimmungswerte. Den Projekten ist es darüber hinaus wichtig, dass den Teilnehmenden in den Projekten die Positionen der Durchführenden mitgegeben werden. Bei den Projekten, in denen die Mitarbeitenden „Themenfeldexpertise durch Studium“ (Cluster 3) haben, fällt auf, dass sie unterdurchschnittlich häufig angeben, dass es ihnen wichtig ist, den Teilnehmenden Raum zu geben, eigene Urteile zu entwickeln. Sie sind seltener der Meinung, dass die Orientierung an pädagogischen Prinzipien zu Lasten der Vermittlung von Inhalten geht.

Insgesamt zeigen die Projekte dieses Clusters eher geringere Zustimmungswerte über alle Items als die beiden anderen Cluster.

Tab. 2.3: Mittelwertvergleich der Cluster zur pädagogischen Praxis

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Gesamt
Mitarbeitende sind v.a. Expertinnen/Experten für die Inhalte des Themenfeldes	0,92	0,80	0,79	0,85
Mitarbeitende sind v.a. Pädagoginnen/Pädagogen und haben pädagogische Kompetenzen	0,54	0,80	0,64	0,64
Die Orientierung an pädagogischen Prinzipien bei der Durchführung von Angeboten geht zu Lasten der Vermittlung von Inhalten.	0,19	0,20	0,07	0,16
Uns ist es als Modellprojekt besonders wichtig, mit unseren Lerninhalten durchzukommen.	0,54	0,40	0,43	0,47
Uns ist es als Modellprojekt besonders wichtig, dass die Teilnehmenden Raum haben, eigene Urteile zu entwickeln.	1,00	0,93	0,79	0,93
Die Inhalte, die das Modellprojekt vermitteln will, richten sich nicht primär an den Interessen der Teilnehmenden aus, sondern an den Zielstellungen des Projektes (z.B. Präventionsauftrag oder Demokratieförderung)	0,38	0,40	0,21	0,35
Uns ist als Modellprojekt wichtig, dass wir den Teilnehmenden neben den zu vermittelnden Inhalten unsere Positionen mitgeben.	0,42	0,47	0,36	0,42

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (N=55, Mehrfachnennungen möglich)

Interessant ist es zu sehen, wie sich die Projekte der Themenfelder auf die Cluster verteilen (Tab. 2.4). Die meisten Projekte des Themenfeldes „Linke Militanz“ finden sich im Cluster der „Themenfeldexpertise durch Berufserfahrung“ (83 %), keines bei den „Pädagoginnen und Pädagogen mit themenfeldspezifischen Kenntnissen“ und 17 % im Cluster der „Formal themenfeldspezifisch Studierten“. Auch im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ werden die meisten Projekte (45%) dem Cluster „Themenfeldexpertise durch Berufserfahrung“ zugeordnet. Das deckt sich mit unseren Beobachtungen im Feld (siehe Kap. vier bis sechs), dass in diesem Themenfeld mehrheitlich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Projekte umsetzen, die bereits längere Zeit mit muslimischen Jugendlichen arbeiten oder sich

beruflich eng mit dem Thema „Islam“ auseinandersetzen. Im Cluster der „Pädagoginnen und Pädagogen mit themenfeldspezifischen Kenntnissen“ sind am häufigsten Projekte aus dem Themenbereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ vertreten. Das unterstreicht, dass in diesem Themenfeld schon seit vielen Jahren Förderprogramme die Arbeit unterstützen, dadurch Konzepte entwickelt werden konnten und in die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte Eingang finden konnten.³²

Tab. 2.4: Verteilung der Cluster auf die Themenfelder

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen	Islamistische Orientierungen und Handlungen	Linke Militanz	Gesamt
Cluster 1 (n=26)	37,5%	45,5%	83,3%	47,3%
Cluster 2 (n=15)	37,5%	27,3%	0,0%	27,3%
Cluster 3 (n=14)	25,0%	27,3%	16,7%	25,5%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55

Der Blick auf die Verteilung der Cluster nach dem Zeitpunkt des Projektstarts (Tab. 2.5) zeigt, dass wenige der neu gestarteten Projekten dem Cluster der „Pädagoginnen und Pädagogen mit themenfeldspezifischen Kenntnissen“ zugeordnet sind. Das kann ein Indiz für den bereits (in Fußnote 32) angesprochenen Fachkräftemangel sein bzw. mit der Schwierigkeit zusammenhängen, bei kürzeren Laufzeiten entsprechend umfassend qualifizierte neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gewinnen. Hingegen sind unter den neu gestarteten Projekten etwas mehr dem Cluster der „Berufserfahrenen im Themenfeld“ verortet.

Tab. 2.5: Verteilung der Cluster nach Projektstart

	Projektstart 2015/16	Projektstart 2017/18	Gesamt
Cluster 1 (n=26)	40,6%	56,5%	47,3%
Cluster 2 (n=15)	34,4%	17,4%	27,3%
Cluster 3 (n=25)	25,0%	26,1%	25,5%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55

32 Das impliziert allerdings nicht, dass dies auch durchgängig umgesetzt wurde und wird, sondern lediglich, dass die Möglichkeit für solche Spezialisierungen gegeben sind.

2.3 Zwischenfazit

Die jährlich stattfindende standardisierte Online-Befragung der Modellprojektträger ist ein wesentlicher Bestandteil des multimethodischen Evaluationsdesigns der wissenschaftlichen Begleitung. Sie dient dazu, einen Gesamtüberblick über viele Projektaktivitäten zu ermöglichen, Vergleiche zwischen den Themenfeldern anzustellen und zudem Entwicklungen über die verschiedenen Förderperioden nachzuzeichnen. Angesichts der guten Rücklaufquote von 94% der Monitoringfragebögen lassen sich fundierte Aussagen zu den Modellprojekten im Bereich der Radikalisierungsprävention treffen. Zunächst ist festzuhalten, dass die neu geförderten Modellprojekte sich hinsichtlich der Arbeitsfelder und Zielgruppen kaum von den bereits seit mehreren Jahren geförderten Projekten unterscheiden. Auch innerhalb der Projekte berichten die Teilnehmenden am Monitoring wenige Veränderungen bezüglich der Ausrichtung ihrer Arbeitsschwerpunkte. Über die Hälfte der befragten Projekte gibt an, keine Veränderungen seit Projektbeginn vorgenommen zu haben. Am häufigsten scheinen dabei die Projekte des Themenbereiches „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ die Umsetzungen der Projektinhalte und -randbedingungen angepasst zu haben.

Zwischen den Themenfeldern hingegen gibt es Unterschiede, die sich im Monitoring gezeigt haben. Im Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ geben die Projekte häufiger an, dass eines ihrer wichtigsten Arbeitsfelder „interkulturelle/interreligiöse Bildung/Diversity“ ist. Das spiegelt sich auch im Motiv der Arbeit mit der Zielgruppe der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wider, indem am häufigsten genannt wird: „weil sie von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind“. Für das Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ ist charakteristisch, dass hier mehr Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Projekten arbeiten, die pädagogisch qualifiziert sind. Häufiger als in den anderen Themenbereichen werden außerdem pädagogische Fachkräfte als Zielgruppe und Fachkräfteaus- und -weiterbildung als wichtigstes Arbeitsfeld benannt. In diesem Themengebiet kann auch häufiger auf bereits vorhandene Kontakte zu Zielgruppe zurückgegriffen werden. Im Vergleich zu den anderen beiden Themenbereichen scheinen die Projekte den Grund für die Auswahl der Zielgruppen stärker in gezielter Prävention zu sehen und geben seltener an, dass die (potenziellen) Teilnehmenden unauffällig sind.

Im Gesamtblick auf die Ergebnisse der Clusteranalyse finden sich drei Typen von Projekten hinsichtlich der Qualifikation der Projektumsetzenden. Zum einen gibt es die Projekte, in denen eher Berufserfahrene (im Themenfeld) im Themenfeld zu finden sind, denen es wichtig ist, ihre Lerninhalte zu vermitteln, gleichzeitig aber den Teilnehmenden Raum für das Entwickeln eigener Urteile einzuräumen. Diesem Cluster sind etwa die Hälfte der Projekte zugeordnet (zunehmender bei den neu gestarteten Projekten). Ein weiteres Cluster vereinigt die Projekte, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowohl pädagogisch qualifiziert sind als auch über Kenntnisse im Themenfeld, aber seltener über Berufserfahrung verfügen. In diesen Projekten wird

der Weitergabe der eigenen Positionen der Durchführenden stärkeres Gewicht beigemessen, aber es ist ihnen auch - wie im vorherigen Cluster - wichtig, den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausreichend Raum zu geben, eigene Urteile zu entwickeln. Im dritten Cluster werden die Projekte zusammengefasst, deren Mitarbeitende formal themenfeldspezifisch, aber seltener pädagogisch qualifiziert sind oder über Berufserfahrung verfügen. In diesem Cluster wird den Teilnehmenden zwar auch überwiegend Raum für die Entwicklung eigener Urteile gegeben, aber in einem geringeren Maße als in den beiden anderen Clustern. Außerdem wird dort die Vermittlung von Inhalten für wichtiger gehalten als die Orientierung an pädagogischen Prinzipien. Hinsichtlich der Verteilung in den Clustern zeigen sich themenfeldspezifische Unterschiede. Pädagogische Ausbildungen bzw. Studienabschlüsse kombiniert mit phänomenbezogener Expertise – also gewissermaßen die Idealkombination an Qualifikationen – finden sich am ehesten bei den Projekten aus dem Feld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“. In den Themenfeldern „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und „Linke Militanz“ dominieren hingegen Projektumsetzende, die v.a. Themenfeldexpertise durch einschlägige berufliche Vorerfahrungen mitbringen. Es lässt sich vermuten, dass die stärkere Professionalisierung im Bereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ stark damit zusammenhängt, dass schon seit vielen Jahren Präventionsprogramme angeboten werden und für die anderen Themenbereiche eine Angleichung erwartbar ist, wenn sich die Förderung verstetigt.

Außerdem weisen die Auswertungen des Monitorings (insbesondere der Clusteranalyse) darauf hin, dass die Qualifikationen der Mitarbeitenden in den Projekten höher sind, die mit Beginn des Programms starteten. Zu diesem Zeitpunkt war die Konkurrenz um qualifizierte Fachkräfte noch deutlich geringer und die Attraktivitätsmomente der Modellprojekte angesichts der langen Projektlaufzeiten deutlich höher.

3 Fragestellung und methodisches Vorgehen im Berichtszeitraum 2018

3.1 Forschungsleitende Fragestellung

Im Berichtszeitraum 2018 lag der Fokus unserer Evaluation, neben der kontinuierlichen, längsschnittlichen Fortführung des Monitorings zur Generierung eines quantifizierenden Überblicks (vgl. Kap. 2), auf einer Untersuchung von Modellprojekten, die im Feld der Prävention gegen Radikalisierungstendenzen mit Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen arbeiten. Ursprünglich konzentrierte sich die wB bei der diesjährigen Erhebung auf Modellprojekte, deren Zielgruppe junge Menschen sind und die im Bereich der selektiven und indizierten Prävention arbeiten. Voraussetzung war eine Präventionslogik, die konkrete Gefährdungen bei den Adressatinnen und Adressaten oder (erste) problematische Orientierungen und Zugehörigkeiten zum Ausgangspunkt der eigenen pädagogischen Arbeit macht. Einige Projekte lehnten jedoch – auch aus Gründen des Schutzes ihrer Adressatinnen und Adressaten – die vorgesehenen Erhebungsformen der teilnehmenden Beobachtung bzw. der Gruppendiskussionen mit den Teilnehmenden ab.³³

Zudem formulierten einige Projekte zwar Gefährdungsannahmen in Vorgesprächen, im Interview relativierten sich diese jedoch, sodass sich herausstellte, dass ihre Tätigkeiten eher im Bereich der Universalprävention liegen. Im Ergebnis des Berichtszeitraums wurden daher auch universalpräventive Angebote in das Sample aufgenommen. Die Modifizierung der ursprünglichen Auswahlkriterien hat zugleich aber den Vorteil, in Bezug auf die präventiven Ausrichtungen der Projekte, den tatsächlichen Verteilungen des Programmbereichs stärker zu entsprechen.

An dieses, mit verschiedenen qualitativ ausgerichteten Forschungsmethoden analysierte Sample von intensiv begleiteten Projekten wurden die eingangs bereits genannten drei zentralen Fragestellungen herangetragen:

- 1) Wie arbeiten Projekte der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen?
- 2) Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln und welche pädagogischen Grundhaltungen zeigen sich im Umgang mit den Adressierten?
- 3) Welche Wirkungen schreiben die teilnehmenden jungen Menschen den pädagogischen Angeboten zu?

Die erste Forschungsfrage widmet sich der spezifischen Arbeitsweise der

³³ Am häufigsten wurde befürchtet, dass die Erhebungssituation das Vertrauensverhältnis der Projekte zu ihren Adressatinnen und Adressaten negativ beeinflusst und so der Zugang zu diesen und damit die Grundlage der pädagogischen Arbeit gefährdet würde. Ebenso gab es nachvollziehbare Vorbehalte, ob nicht durch die Erhebung die Arbeitsatmosphäre derart verfälscht wird, dass gar keine typischen pädagogischen Situationen mehr beobachtet werden können.

Projekte. Im Ergebnis werden wesentliche im Programmbereich verbreitete Wirkmechanismen dargestellt. Letztere sind als analytische Abstraktion des Vorgehens zu verstehen, mit dem die Projekte ein oder mehrere Effekte bei den Adressierten erreichen wollen. Sie lassen sich als ein Kernelement pädagogischen Handelns verstehen, nämlich als das Mittel, über welches die Methoden und die Inhalte der Maßnahmen ihre angestrebten Wirkungen erreichen sollen. Im Sinne einer *Realist Evaluation* (vgl. Kap. 3.2) wird neben den zentralen Wirkmechanismen ebenfalls auf die Kontexte der Projekte fokussiert und deren konkretes pädagogisches Vorgehen dargestellt.

Mit der zweiten Forschungsfrage richten wir den Blick auf das professionelle Handeln im Programmbereich. Dabei betrachten wir zum einen, wie Fachkräfte ihr Handeln reflektieren, da Reflexivität ein zentrales Qualitätsmerkmal professioneller Sozialer Arbeit darstellt (vgl. Dewe 2009). Sie zeichnet sich u.a. durch die Kontextualisierung der eigenen Arbeit sowie durch ein Abschätzen der Folgen des eigenen pädagogischen Handelns und einem reflexiven Umgang mit Wissens- und Könnensdimensionen aus. Gesellschaftliche Einbettungen von Problemstellungen und die Berücksichtigung organisationsbezogener Strukturen sind hierbei für die Professionellen bedeutsam (vgl. Thole/Polutta 2011, S. 109f.). Zum anderen ist für die Einschätzung von fachlichem Handeln auch die pädagogische Grundhaltung der Projektumsetzenden von grundlegender Bedeutung (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 210ff.). Damit werden beispielsweise die Unterstützung der Autonomie der Adressierten, eine Ressourcenorientierung, Partizipation und ein lebensweltorientiertes Bildungsverständnis zu zentralen Analyse kategorien. Für die Einschätzung des professionellen Handelns im Programmbereich ist dabei das Zusammenspiel von pädagogischen Grundhaltungen und Reflexivität der Fachkräfte zentral.

Eine alleinige Ausrichtung an allgemeinen Professionalitätsmerkmalen Sozialer Arbeit stößt im Bereich der Modellprojekte jedoch an ihre Grenzen, da sich durch den präventiven Auftrag Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten ergeben, die Konsequenzen für die Betrachtung fachlichen Handelns haben. Davon ausgehend liegt ein besonderer Fokus der empirischen Analyse auf der Reflexion dieser Spannungsfelder und einem angemessenen Umgang damit.

Während sich die beiden ersten Problemstellungen der Arbeits- und Wirkungsweise der Projekte und der von der wissenschaftlichen Begleitung analysierten Fachlichkeit der Projektmitarbeitenden widmen, sind für die dritte Forschungsfrage zu Wirkungen die Aussagen der jugendlichen Teilnehmenden maßgeblich. Als Wirkungen werden im folgenden Bericht Veränderungen (Outcome und Impact) verstanden, die als Folge von pädagogischen Angeboten (Input) plausibel gemacht werden können. Die durch die Teilnehmenden artikulierten Wirkungsattributionen – als subjektiv plausible Zuschreibung von Wirkungen – liegen analytisch auf drei verschiedenen Ebenen (vgl. Stockmann 2006, S. 103f.): erstens handelt es sich hier um Veränderungen von Strukturen (adressierte Organisationen, Träger, Kooperationen), zweitens um Veränderung von Prozessen und drittens um Veränderungen bei den Adressatinnen und Adressaten selbst (Einstellungen, Fähigkeiten, Wissensbestände und Verhaltensweisen).

Da Adressatinnen und Adressaten mit ihrer (aktiven) Beteiligung am pädagogischen Prozess und der Übertragung des Gelernten in ihre Alltags- und Lebenspraxis (vgl. Klawe 2006, S. 2) einen großen Beitrag dazu leisten, die angestrebten Wirkungen zu erreichen, können sie die individuellen Bildungsprozesse auch in Interviews fundiert beschreiben. Auch führen sie aus ihrer Lebenswelt eigene Kriterien mit, wann Angebote „gut“ gewirkt haben (vgl. Beywl 2006, S. 31). Wir analysieren daher einerseits die Akzeptanz der Angebote und andererseits die retrospektiv zugeschriebenen Lernzuwächse und Wirkungen seitens der Adressierten. Die Akzeptanz der Angebote bezieht sich dabei auf die bewertende Beschreibung der Adressatinnen und Adressaten, die ihr Verhältnis zu den Umsetzenden, Projektzielen und pädagogischen Mitteln beinhaltet. Während wir bis dahin ausschließlich die Perspektive auf die erreichten Wirkungen bei Adressatinnen und Adressaten lenken, werden abschließend diese Ist-Aussagen über wahrgenommene Veränderungen zu den Wirkmechanismen und dem intendierten Wirkungssoll der Angebotsumsetzenden ins Verhältnis gesetzt.

Die drei Forschungsfragestellungen nach den Wirkmechanismen (1), der Professionalität der Projektumsetzenden (2) sowie den Wirkungen der pädagogischen Aktivitäten (3) werden zunächst voneinander getrennt in jeweils einem Kapitel dieses Zwischenberichtes ausführlich behandelt, um zuletzt innerhalb unseres Fazits aufeinander bezogen zu werden.

Die Unterkapitel des Berichtes beginnen in der Regel mit überblicksartigen Darstellungen zu den Themenfeldern. Partiiell werden – sofern Ergebnisse dazu aus dem Monitoring vorliegen – die spezifischen Fragestellungen der Unterkapitel aufgegriffen und weiter durch Ergebnisse aus den qualitativen Erhebungen vertieft.

3.2 Methodologie und methodisches Vorgehen der Evaluation des Programmbereichs E

Gegenstand der Begleitforschung im Programmbereich sind 74 Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention (Stand Juli 2018). Diese 74 geförderten Projekte zeichnen sich erstens durch ihren Anspruch auf Modellhaftigkeit aus. Sie haben den festgeschriebenen Auftrag „Feldexperimente“ durchzuführen, um exemplarisches Wissen für das jeweilige Handlungsfeld zu generieren und anderen zur Verfügung zu stellen (Dietzel/Troschke 1988, S. 14). Sie sollen somit bestehende Entwicklungsbedarfe der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) aufgreifen, neue pädagogische Strategien entwickeln, erproben, modifizieren und das daraus entstehende Umsetzungswissen in bestehende KJH-Strukturen (wieder) einspeisen, um zu deren Weiterentwicklung beizutragen. Kurzum: Für diesen Typus von Projekten sind die Anforderungen Innovation, Erprobung und Nachhaltigkeit sowie in ihren Aktivitäten der Bezug zur KJH zentral. Indem die MP in einem pädagogischen Experimentierraum agieren, arbeiten sie spezifisch an der Entwicklung und Erprobung

von Präventionsansätzen (ausführlicher dazu Greuel u.a. 2015, S. 22ff.).³⁴ Damit geht einher, dass Projekte mit diesem Charakter nur bedingt bzw. teilweise über langjährige stabile Projektkonzeptionen verfügen. Im Modus des Ausprobierens sind zum einen pädagogische Kenntnisse und Erfahrungen Grundvoraussetzungen für fundierte Erprobungen und fachliche Reflexionen der Arbeit. Zum anderen ist auch eine gewisse Bereitschaft zum Risiko und die Akzeptanz eines potenziellen Scheiterns notwendig. Das Scheitern erweist sich hierbei als wichtige Ressource für erfahrungsbasiertes Lernen, da es Innovationen, z.B. im Rahmen neuer Zielgruppenzugänge anregt und erzwingt.

Die geförderten Modellprojekte sind zweitens pädagogisch handelnde Präventionsprojekte. Das heißt, sie setzen pädagogische Angebote mit jungen Menschen bzw. mit ihrem sozialen Umfeld um, mit dem Ziel, (weitere) Radikalisierungsprozesse zu verhindern. Dabei ist zentral, dass die Projekte pädagogische Methoden nutzen und Hilfe zur individuellen Entwicklung anbieten, um damit zur selbstgesteuerten Welterschließung und Selbstreflexion beizutragen. Diese systematischen und zielgerichteten Lernprozesse verfolgen eine Veränderungsabsicht bei den Adressierten (vgl. Zinnecker 2000). Erziehungs- und Bildungsprozesse vollziehen sich dabei in interaktiven Prozessen der Kooperation und Koproduktion (vgl. Winkler 2006, S. 139). Für die hier beschriebenen Projekte werden die pädagogischen Prozesse also nicht nur durch die Fachkräfte, sondern auch von den Adressatinnen und Adressaten hergestellt. Sie sind Ko-Produzierende dieses Bildungs- und Sozialisationsprozesses und nehmen die Projektinhalte nicht konsumierend auf, sondern gestalten sie aktiv mit (vgl. Youniss 1994; Hurrelmann 2013, S. 86). Folgt man der Annahme – ursprünglich von Niklas Luhmann –, dass Erziehung und Bildung ein offener und rekursiver Prozess ist und „[g]erade die Unmöglichkeit einer Technologie der Erziehung (...) die Erziehung möglich macht“ (Biesta 2011, S. 102; vgl. Helsper 2006), dann sind die geförderten Projekte auf der Suche nach Regelmäßigkeiten im absichtsvollen Handeln und (un-)beabsichtigten Wirken bei den Adressierten.³⁵

Die Modellprojekte agieren drittens in einem spezifischen Kontext: Sie sind als pädagogische Präventionsprojekte auf die Verhinderung von unerwünschten Entwicklungen in der Zukunft ausgerichtet. Prävention wohnt ein „aktivistischer Negativismus“ (vgl. Bröckling 2017, S. 75) inne, bei dem die Veränderungsabsichten bei den Adressatinnen und Adressaten mit prognostischen Risikoabschätzungen einhergehen. Durch die Ausrichtung auf die Zukunft ist Prävention per se ein kontingentes Unterfangen, da nicht mit Sicherheit vorausgesagt werden kann, ob aktuelles pädagogisches Handeln

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

35 Antinomien der Moderne sind für die Arbeit der Modellprojekte kennzeichnend, wie etwa das Individualisierungsparadox, dass die Möglichkeiten der eigenverantwortlichen Lebensführung gleichzeitig Verantwortlichkeiten für die Risiken von Entscheidungen beinhaltet. Derartige Antinomien, die Auswirkungen etwa auf die Freiwilligkeit der Angebote haben, können von den Umsetzenden nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv behandelt werden (vgl. Messmer 2008; vgl. Kap. 5.1). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer reflexiven pädagogischen Haltung.

zukünftige Radikalisierungsprozesse verhindert. Dies ergibt sich notwendigerweise aus dem oben festgestellten Unterschied zwischen der Funktionsweise von Technologie und den Charakteristika menschlichen Denkens und Handelns, die zentrale Grundbedingungen für pädagogisches Handeln darstellen. Professionelles präventives Handeln ist daher von wissens- und erfahrungsbasierten pädagogischen Ableitungen gekennzeichnet, mit denen ausgehend von den Eigenschaften der Zielgruppe pädagogische Möglichkeiten und Ansatzpunkte abgewogen werden können. Prävention benötigt

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

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

Wissenschaftliche Begleitung als klärende Evaluation

Aus dem Erprobungs- und Modifikationsauftrag von Modellprojekten leitet sich für die wissenschaftliche Begleitung (wB) als Konsequenz ab, die eigenen formativen Anteile zu stärken. So realisieren wir als wB – im Sinn der Unterscheidung von Formen der Evaluation von John M. Owen und Patricia J. Rogers – eine Form der sogenannten „klärenden Evaluation“ (*Clarificative Evaluation*) (vgl. Owen/Rogers 1999, S. 42ff.). Diese Form der Evaluation konzentriert sich auf die Klärung der Programm- und Projektlogik(en). Hierbei werden die internen Strukturen und Arbeitsprozesse sowie Kontexte des Programmbereichs und der geförderten Projekte herausgearbeitet und zueinander ins Verhältnis gesetzt. Aufgrund unterschiedlicher Projekttypen und dem kontinuierlichen Aufstocken von Modellprojekten im Bereich der Radikalisierungsprävention in den letzten Jahren muss die wB eine gewisse inhaltliche Flexibilität aufweisen und die Begleitungen und Erhebungen an den je unterschiedlichen Entwicklungsstand der Projekte anpassen.

Aus dem Auftrag der Modellprojekte, gezielt Erfahrungswissen zu generieren und zu transferieren, ergibt sich zudem auch für uns als wissenschaftliche Begleitung der Anspruch, einen Beitrag zur fachlichen Reflexion der Handlungspraxis im Programmbereich zu leisten. Dazu gehört bspw. die Unterstützung bei der Konkretisierung lokaler Problem- und Zielbeschreibungen und die gemeinsame Reflexion pädagogischer Prämissen und Kontexte sowie angenommener Wirkmechanismen mit einzelnen Projekten. Gerade im wenig strukturierten Bereich der Radikalisierungsprävention – insbesondere mit seinen neueren Themenfeldern des demokratiefeindlichen und gewaltbereiten Islamismus und der linken Militanz – sind konzeptionelle Klärungen von Handlungspraxen und Wirkmechanismen während des gesamten Programmablaufs von Bedeutung.

Wir verfolgen zudem einen interaktiven, partnerschaftlichen Ansatz in der Begleitung der geförderten Modellprojekte und investieren in die Vertrauensarbeit mit den Projekten. In diesem Sinne verstehen wir uns als Projektpartner, der gemäß dem DeGEval-Standard sein Vorgehen und seine Bewertungskriterien transparent macht und seine Ergebnisse und begründeten Bewertungen den beteiligten Modellprojekten zur Verfügung stellt (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2016). Die wB ist als formative Evaluation an der Verbesserung der Projekt- und Programmpraxis ausgerichtet und speist bilanzierende Analysen zur Qualität der Implementierung, pädagogischen Erprobung und Umsetzung (sowie 2019 zur Nachhaltigkeit) während der Umsetzung des Programms in die Praxislandschaft ein. Sie schafft damit Reflexionsanlässe und verändert so die Projektpraxis (vgl. Univation 2016).

Wissenschaftliche Begleitung als Realist Evaluation

Wirkungsorientierung und das Streben nach handlungsleitendem Wissen sind berechtigte Anliegen und Erwartungen an Evaluationen. Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Verständnisses pädagogischen Handelns und dem Charakter der Modellprojekte als erprobende „Feldexperimente“ gehen wir nicht von standardisierten Praxen und klar vorhersagbaren, objektiven Wirkungen der pädagogischen Maßnahmen aus. Vielmehr nutzen wir die Perspektive der *Realist Evaluation* nach Pawson/Tilley 2004 und gehen von der Annahme aus, dass pädagogische Interventionen nur in einem konkreten politischen, sozialen, institutionellen und subjektbezogenen Kontext Wirkung bei den Adressatinnen und Adressaten erzeugen können. Dies schließt die Möglichkeit ein, dass gleiche Maßnahmen in unterschiedlichen Kontexten zu unterschiedlichen Wirkungen bei den Adressierten führen.

Wir halten es für nötig, nicht nur beobachtbare Veränderungen (Outcome) zu bestimmen, sondern auch die damit im Zusammenhang stehenden Kontexte und pädagogischen Wirkmechanismen. Diese Perspektive ist an pädagogische Professionalitätsdebatten geknüpft, die komplexe Bedingungen des pädagogischen Handelns berücksichtigen und die Reflexivität des professionellen pädagogischen Handelns in den Vordergrund stellen (vgl. Biesta 2011; Messmer 2008).

Anknüpfend hieran folgen wir dem Evaluationsparadigma der *realist evaluation*, die um die Frage kreist: Wie wirkt ein Projekt bzw. der Programmbereich für wen, unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang? Auf der Basis unserer Erhebungen und Auswertungen werden dazu die pädagogisch-präventiven Wirkmechanismen herausgearbeitet, die als Annahmen der Projektumsetzenden die Aktivitäten der Projekte strukturieren. Vorsichtig und kritisch gehen wir dagegen mit kausal zuschreibenden und weitreichenden Aussagen über präventive und deradikalisierende Wirkungen um. Bei solchen individuellen bzw. auf Peergroups bezogenen Veränderungen konkreter Handlungspraxen und Einstellungen handelt es sich um einen länger andauernden Prozess, der aktiv von den Subjekten angeeignet werden muss, um seine volle Wirksamkeit entfalten zu können. Während der Projektdurchführung bzw. im unmittelbaren Anschluss an einzelne Aktivitäten mit den Teilnehmenden sind daher empirisch belastbare Aussagen zum Erfolg im Sinne

einer veränderten Handlungsbefähigung bzw. einer aktiven Realitätsverarbeitung der Beteiligten nicht möglich (vgl. Grundmann 2016; Hurrelmann 2013, S. 86).

Stattdessen untersuchen wir die individuelle Relevanz und Resonanz der pädagogischen Angebote, indem Adressatinnen und Adressaten die gemeinsamen Projektaktivitäten beschreiben und innerhalb ihrer Peergroups bzw. ihres Klassenverbandes einschätzen. Parallel wurden unterschiedliche individuelle Wahrnehmungen und Beteiligungen an den pädagogischen Situationen in den Vordergrund der Befragungen und Beobachtungen gestellt und damit der Koproduktion von pädagogischen Prozessen seitens der Jugendlichen in der Wirkdynamik Rechnung getragen.

Auf der Seite der Umsetzenden identifizierten wir bei den geförderten Modellprojekten in der Vergangenheit mitunter simplifizierende, optimistische Präventions- und Wirkungsannahmen. Hier unterstützen wir als klärende Evaluation die geförderten Modellprojekte in der Beschreibung und kritischen Reflexion ihrer Präventionslogik und regen handlungsfeldübergreifenden Austausch zu den präventiven Herausforderungen an.

Wir verwenden im Folgenden den Wirkungsbegriff, um vor allem adressatenbezogene, unmittelbare Veränderungen und Effekte zu beschreiben, haben jedoch ein kritisches Wirkungsverständnis: Wir weisen die kausale Eindeutigkeit zwischen Angebot und Wirkung sowie die Konstruktion einer messbaren Objektivität pädagogischer Settings zurück. Uns ist bewusst, dass die beabsichtigten Veränderungen in längerfristige individuelle Prozesse der politischen Sozialisation eingebunden sind und pädagogische Maßnahmen vor dem Hintergrund verschiedener Sozialisationsinstanzen einen Beitrag zur Prävention – neben vielen weiteren – leisten. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass Wirkungen nur bedingt mit randomisierten Verfahren messbar sind und um methodenkombinierende Verfahren der *Mixed Methods* ergänzt und vor allem mit qualitativen, rekonstruktiv angelegten Verfahren kontextsensibel analysiert werden sollten.

3.3 Methodische Anlage und Ausrichtung des Zwischenberichtes

Der Kern des diesjährigen Forschungsdesigns besteht in einer Triangulation von Interviews mit Projektumsetzenden, Gruppendiskussionen mit teilnehmenden Jugendlichen, ethnografischen Beobachtungen konkreter pädagogischer Aktivitäten und einem randständigen Einbezug konzeptioneller Materialien der Modellprojekte, z.B. aus Interessenbekundungen. Ziel dieser Kombination verschiedener Untersuchungsansätze ist ein mehrdimensionales Analyseergebnis, in dem Forschungsgegenstände so miteinander verbunden werden, dass sie einander ergänzen (vgl. Brake 2011; Flick 2015). Dieser Komplementaritätsansatz integriert verschiedene Untersuchungsmethoden und kann so den komplexen, eingangs beschriebenen Fragestellungen gerecht werden.

Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen und Teilnehmende Beobachtung – qualitatives Forschungssetting

Ziele und Erkenntnisinteresse

Im Zentrum des diesjährigen Forschungsdesigns mit qualitativer Ausrichtung stand die Triangulation von offenen, leitfadengestützten Interviews mit Projektumsetzenden. Diese wurden in einen Bezug zu Gruppendiskussionen mit Jugendlichen gesetzt, die für einen Teil des intensiv begleiteten Samples durchgeführt werden konnten. Eine weitere Ausdifferenzierung dieses Materials erfolgte durch teilnehmende Beobachtungen, sodass die erzählten und von den pädagogischen Fachkräften und Teilnehmenden selbst gestalteten Praxen durch Ethnografien noch differenzierter beschrieben und rekonstruiert werden konnten. Zur Verknüpfung der verschiedenen qualitativen Methoden orientieren wir uns an der *Grounded Theory* als Forschungslogik, deren Fokus auf einer möglichst umfassenden und vielfältigen Datenbasis über den Einzelfall liegt, der hier durch das jeweils untersuchte Modellprojekt repräsentiert wird (vgl. Glaser/Strauss 1998; Glaser 1974).

Erfasst und ausgewertet wurden die in den Interviews mit den Projektumsetzenden und den Gruppendiskussionen mit den jungen Menschen erzählten Handlungspraxen mit einem wissenssoziologischen Ansatz in einer praxeologischen Ausrichtung. Zentral für dieses Vorgehen war hierbei das Verfahren der *Dokumentarischen Methode* im Sinne von Mannheim 1923; Bohnsack u.a. 2013 sowie Nohl 2017. Mit diesem rekonstruktiven Forschungsdesign ist es zum einen möglich, handlungsleitendes Wissen zu analysieren, das durch spontane Aktivitäten zum Ausdruck kommt und den Agierenden teilweise nicht bewusst ist. Dieses atheoretische, habituelle Wissen kann aus Erzählungen und Beschreibungen in einem intensiven Interpretations- und Deutungsprozess herausgearbeitet werden. Diesem konjunktiven Erfahrungsraum der Befragten stehen zum anderen kommunikative Erfahrungen gegenüber, die oft argumentativ, z.B. in Form von Einstellungen, Werthaltungen, Handlungsabsichten und -einschätzungen problemlos zum Ausdruck gebracht werden können (vgl. Bohnsack 2011, S. 40ff.). Intensiv analysiert wurden von uns vor allem dieser konjunktive Erfahrungsraum, während Formen habituellen Wissens aus Ressourcengründen eher nachrangig behandelt wurden.

Die in den Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen thematisierten Projektaktivitäten wurden in Einzelfällen mit einer teilnehmenden Beobachtung trianguliert, die sich an der Ethnomethodologie von Garfinkel/Schüttelz 2017 orientiert, welche ebenfalls auf der Dokumentarischen Interpretation im Sinne Mannheims basiert (vgl. Bergmann 2015, S. 54). Die ethnografischen Protokolle dienen in diesem Zusammenhang dazu, die unmittelbaren Erzeugungspraxen sozialer Wirklichkeit in der Projektumsetzung erfassen zu können (vgl. Lüders 2011, S. 390). Sie ergänzen die Rekonstruktionen der o.g. Materialien um eine weitere Perspektive und werden von uns im Rahmen der Interpretationen der Einzel- und Gruppengespräche als weitere Erkenntnisquellen hinzugezogen.

Datenerhebung

Im Modellprojektbereich E arbeiten insgesamt 18 Projekte mit Jugendlichen, die sich der indizierten oder selektiven Prävention widmen. Nur diese Projekte arbeiten in einem Gegenstandsbereich, der für den Kern unseres Berichts relevant ist. Dieser Kern musste jedoch, wie bereits erwähnt (siehe Kap. 3.1), letztlich ausgeweitet werden, so dass auch schließlich auch einige Projekte der universellen Prävention in das Sample aufgenommen wurden. Erhebungen fanden bei einer Auswahl aus diesen Projekten statt: Von den insgesamt acht im Bereich der Rechtsextremismus-Prävention tätigen führten wir bei vier Projekten qualitative Befragungen und Beobachtungen durch, wobei u.U. mehrere Projektbausteine einzelner Träger berücksichtigt wurden und ein Projekt zu Beginn und am Ende einer längerfristigen pädagogischen Aktivität besucht wurde. Von den auf dem Gebiet der Prävention des demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Islamismus tätigen acht Projekten, die sich an eine jugendliche Zielgruppe wenden, erhoben wir in sechs Einrichtungen Interviews, Gruppendiskussionen und ethnografische Protokolle. Im Themenbereich, der sich der Prävention von Linker Militanz widmet, untersuchten wir von den vier Trägern, die mit Jugendlichen arbeiten (bzw. dies anstreben) insgesamt zwei verschiedene Angebote.

Mit der Auswahl unseres Untersuchungssamples strebten wir ein möglichst aussagekräftiges Abbild der Diversität und Vielfältigkeit von Projektansätzen an, indem wir eine große Bandbreite verschiedener Formate und Ansätze berücksichtigen. Die Untersuchung von kurz- und langzeitpädagogischen Projekten im inner- und außerschulischen Bereich mit Teilnehmenden unterschiedlichen Alters aus groß- und kleinstädtischen sowie ländlichen Milieus in verschiedenen Bundesländern verfolgt das Ziel, mit dieser Auswahl einer theoretischen Sättigung des Samples im Sinne der *Grounded Theory* möglichst nahe zu kommen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 182). Die dort zugrundeliegende Annahme bezüglich des Forschungsfeldes geht davon aus, dass die Verschiedenheit der o.g. Existenzbedingungen der Projekte und die Unterschiedlichkeit ihrer Umsetzungsideen und -ideale durch eine gezielte Auswahl, wie sie hier kurz beschrieben wurde, besonders gut abgebildet werden kann.

Vor Ort führten ein oder zwei Mitarbeitende der wissenschaftlichen Begleitung zuerst ein leitfadengestütztes Interview mit den Projektumsetzenden, die mit der jeweiligen Zielgruppe arbeiten. Hier handelte es sich in der Regel um ein bis zwei Fachkräfte, wobei mitunter auch Beschäftigte des Trägers teilnahmen, die eine Koordinierungsfunktion innehaben. Methodisch folgten wir bei diesen Befragungen Vorstellungen von Experteninterviews, die eigenständige Themensetzungen, Relevanzfestlegungen und eine selbst strukturierte erzählerische Ausgestaltung durch die Fachkräfte zulassen und damit deren pädagogisches Selbstverständnis offenlegt. Die Offenheit, die die erlebten Handlungspraxen und deren Bewertung durch die Befragten in den Mittelpunkt rückt, ermöglicht im weiteren Forschungsverlauf eine komparative Analyse mittels der *Dokumentarischen Methode* (vgl. Nohl/Radvan 2010, S. 160ff.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 123f.; Meuser/Nagel 2011, S. 57f.).

Ausgehend von den Interviews, die vorbereitend auf die Adressatenbefragungen auch das Ziel verfolgen, eine Vertrauensbeziehung aufzubauen bzw. zu stärken, konnten mit zehn Gruppen von Jugendlichen Diskussionen durchgeführt werden, die zumeist im Anschluss an eine Projektaktivität stattfanden, die von uns ethnografiert wurde. Die Jugendgruppen sind, je nach Maßnahmenkontext, recht unterschiedlich und reichen von Schulklassen mit bis zu 18 Teilnehmenden über interessengeleitete Gruppen, die als Cliques oder Freundesgruppen langfristig ihre Freizeit miteinander verbringen. Unsere Befragung richtete sich in erster Linie auf das kollektive Erleben des Modellprojektangebotes, das die Jugendlichen ausgehend von ihrem gemeinsamen Erfahrungsraum in der Gruppendiskussion darstellen (vgl. Bohnsack 2014, S. 110). Durch das Anknüpfen an die gerade stattgefundenene Handlungspraxis ist es den Befragten möglich, eine unmittelbare Wirkung zu beschreiben und in ein Verhältnis zur Gruppe und eigenen (Vor-)Erfahrungen zu setzen. Ziel dieser Erhebungen ist ein möglichst selbstläufiger Diskurs hoher interaktiver Dichte, in dem gemeinsam geteilte, kollektive Orientierungen zum Ausdruck gebracht werden, die im Auswertungsprozess Basis einer dokumentarischen Interpretation sein können (vgl. Schäffer 2011, S. 76; Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010, S. 267ff.).

Im Zentrum unseres ethnografischen Untersuchungsteils standen ein bis zwei, oft mehrstündige teilnehmende Beobachtungen von typischen Projektaktivitäten, die von uns protokolliert wurden. Diese dichten Beschreibungen zielten auf das pädagogische und räumliche Setting als fachliche und örtlich gegebene Ausgangssituation, Interaktionspraxen zwischen Professionellen und Teilnehmenden, den internen Praxen der Jugendgruppen und den Handlungsverschränkungen verschiedener Fachkräfte und anwesender Kooperationspartner. Dabei berücksichtigten wir, dass unsere Beobachtungen – aufgrund der sehr begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit und des Umstandes, dass es sich bei solchen Protokollen jeweils um, wenn auch methodisch abgesicherte, Interpretationen sozialer Wirklichkeit handelt – in erster Linie dazu dienen, in Kombination mit den Interviews und Gruppendiskussionen das dort Gehörte besser verstehen und den Forschungsgegenstand noch differenzierter beschreiben zu können (vgl. Lüders 2011, S. 152).

Durch eine zeitnahe Triangulation aller dieser Erhebungen vor Ort in unmittelbarer Forschungspraxis konnten direkte Bezüge zwischen den Ethnografien und Befragungen hergestellt werden, indem zum Beobachteten unsererseits nachgefragt wurde bzw. die Erzählenden selbst darauf eingingen. Auf diese Weise ist eine enge Verschränkung der unterschiedlichen Methoden bereits auf der Ebene der Erhebungen gewährleistet, die forschungspraktisch in der Datenauswertung fortgeführt wurde.

Datenaufbereitung und -auswertung

Nahezu zeitgleich mit der Erhebung der ersten Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen und Ethnografien begannen wir mit der sukzessiven Auswertung des jeweils vollständig verschriftlichten Materials. Wir arbeiteten hierfür in Kleingruppen, denen in der Regel drei Mitarbeitende der wissenschaftlichen Begleitung angehörten. Eine themenfeldspezifische Zuständig-

keit wurde dabei von vornherein aufgehoben, um so gegenstandsübergreifende Aspekte besser in den Blick zu bekommen. Die Zusammensetzung der Interpretationsgruppen wurde fallbezogen stabil gehalten, wechselte jedoch für die Bearbeitung der verschiedenen Interviews und Gruppendiskussionen, um so einen möglichst umfassenden Kenntnisstand in die komparative Analyse im Sinne der *Dokumentarischen Methode* einzubringen. Während des Rekonstruktionsprozesses wurden die Erkenntnisse aus den Beobachtungen jeweils zusätzlich an das verschriftlichte Material herangetragen, um dies mit einer weiteren Perspektive innerhalb der dokumentarischen Interpretation anzureichern.

Auf diese Weise werteten wir empirisches Material von insgesamt zwölf Projekten aus. Im Bereich der Rechtsextremismusprävention umfassten unsere Auswertungen fünf Leitfadeninterviews mit Projektumsetzenden, fünf teilnehmenden Beobachtungen sowie fünf Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Im Feld der Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientierten Islamismus konnten ebenfalls fünf verschiedene Interviews mit Fachkräften rekonstruiert werden, zusätzlich analysierten wir vier ethnografische Protokolle sowie vier Gruppendiskussionen. Im Themenfeld „Linke Militanz“ wurden je ein Interview mit Projektumsetzenden, ein Beobachtungsprotokoll und eine Gruppendiskussion mit Teilnehmenden an einer Diskussionsveranstaltung analysiert. Insgesamt umfassten unsere Auswertungen somit elf Leitfadeninterviews sowie jeweils zehn ethnografische Protokolle und Gruppendiskussionen.

Tab. 3.1: Erhobenes empirisches Material im qualitativen Sample

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen	Islamistische Orientierungen und Handlungen	Linke Militanz
Leitfadengestützte, offene Interviews	5	5	1
Gruppendiskussionen	5	4	1
Teilnehmende Beobachtungen	5	4	1

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Zur Rekonstruktion und komparativen Analyse des empirischen Materials werteten wir neben der Eingangssequenz weitere Bestandteile der verschriftlichten Interviews und Gruppendiskussionen aus, die zur Beantwortung unserer Fragestellungen (siehe Abschnitt 3.1) besonders relevant erschienen. Die Auswahl dieser Passagen orientierte sich dabei an gemeinsam entwickelten, thematischen Codes, deren Inhalte eingangs in der Beschreibung und Ausdifferenzierung unserer drei Leitfragen benannt wurden. Sie bieten eine Orientierungshilfe und strukturieren als sensibilisierende Konzepte im Sinne der *Grounded Theory* die Auswahl des Interpretationsmaterials (vgl. Glaser 1978).

Unsere gemeinsame sequenzanalytische Auswertung folgt dem Vorgehen der *Dokumentarischen Methode*: Im Anschluss an die Themenbenennung folgt eine formulierende sowie reflektierende Interpretation, die protokolliert werden (vgl. Bohnsack 2014, S. 136ff.). Herausgearbeitete Orientierungen der Befragten, d.h., die Art und Weise, wie sie ein Thema behandeln und reflektieren, werden fallintern und -übergreifend mit anderen Textpassagen verglichen (vgl. Bohnsack 2010). Über minimale und maximale Kontraste strukturieren sich im Rahmen dieser komparativen Analyse sukzessive typische Bezugnahmen auf unsere drei Fragestellungen.

4 Pädagogische Praxis der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen

Das folgende Kapitel widmet sich der pädagogischen Praxis der Modellprojekte im Bereich Präventions- und Distanzierungsarbeit, um hierdurch die erste Leitfrage der diesjährigen Erhebung „Wie arbeiten Projekte der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen?“ darzulegen (siehe zu den drei Leitfragen auch Kap. 3.1). Im Sinne einer Realist Evaluation (vgl. Kapitel 3.2) wird auf Kontexte und Wirkmechanismen der Projekte fokussiert, um deren pädagogisches Vorgehen darzustellen und diese im Handlungsfeld vergleichbar zu machen.

Den Beginn macht eine Typologie der pädagogischen Praxis der Sample-Projekte. Diese Typologie wurde im Rahmen der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode vorwiegend auf Grundlage der Interpretationen der Interviews mit Projektumsetzenden erarbeitet. Ziel der Typisierung war es, die Projektpraxis anhand markanter Merkmale so zu beschreiben, dass eine über die einzelnen Projekte hinausgehende Grundorientierung möglich wird. Auf Grundlage der Interpretationen der Projektinterviews haben wir dazu verschiedene Dimensionen der pädagogischen Strategien der Projekte herausgearbeitet und zueinander ins Verhältnis gesetzt. In einem mehrteiligen, immer wieder auf das Material schauenden rekonstruktiven Prozesses konnten wir herausarbeiten, dass die Wirkmechanismen der Projektangebote einen geeigneten Ausgangspunkt für eine analytisch verdichtete Beschreibung der pädagogischen Praxis bieten.

Herausgearbeitete Orientierungen der Projektumsetzenden wurden dabei stark abstrahiert, um eine strukturierende Analyse von typischen Arbeitsweisen der Mitarbeitenden darstellen zu können. Die hier vorzustellende Systematisierung der untersuchten Projekte verlässt infolgedessen die Ebene der Beschreibung von Rekonstruktionsprozessen im Sinne der Dokumentarischen Methode vorübergehend, um das Sample der befragten Projekte in einem differenzierten Überblick darstellen zu können. Im später folgenden Kapitel 5 zu pädagogischen Grundhaltungen der Projektdurchführenden stehen demgegenüber wieder stärker individuelle und kollektive Orientierungen der Befragten, auch bezogen auf ihre fachliche Reflexivität, im Zentrum.

Der Begriff des „Wirkmechanismus“ stammt aus der *Realist Evaluation*, er wird in der Literatur nicht immer konsistent verwendet (vgl. Steckhan 2018, S. 186). Festhalten lässt sich aber, dass es sich hier um theoretische Modelle handelt, die beschreiben, warum bzw. wodurch bestimmte Wirkungen eintreten. Den umgesetzten pädagogischen Angeboten und dem konkreten Agieren der Fachkräfte liegen eigene Vorstellungen darüber zugrunde, wie welche Wirkungen erzielt werden (können). In unserer Darstellung nähern wir uns den Wirkmechanismen darüber an, dass wir diese Wirkvorstellungen explizieren. Es handelt sich also um die analytische Abstraktion des Vorgehens, mit dem die Projekte bzw. Projektumsetzenden ein oder mehrere Effekte bei

den Adressierten erreichen wollen. Sie lassen sich als ein Kernelement pädagogischen Handelns verstehen, nämlich als das Mittel, über welches die Methoden und die Inhalte der Maßnahmen ihre angestrebten Wirkungen erreichen sollen.

Grundsätzlich gehen wir dabei davon aus, dass pädagogischer Arbeit immer eine Zielorientierung zugrunde liegt, also eine Wirkung bei ihren Adressatinnen und Adressaten erreichen soll. Mit Blick auf die Praxis der Radikalisierungsprävention geht es uns dabei in erster Linie um die jeweils angestrebten Wirkungen auf der Ebene der präventiven Dimension, also z.B. der Stärkung gegen die Attraktivität extremistischer Gruppen und Ideologien oder die Distanzierung von diesen.

Die Vorstellungen über Wirkmechanismen werden aus Aussagen der Projektumsetzenden und den teilnehmenden Beobachtungen bei pädagogisch gelagerten Projektaktivitäten rekonstruiert. Zur Verdeutlichung: Es geht nicht um den Mechanismus, der eine wahrgenommene Wirkung erklärt, sondern es geht um den Mechanismus, der in der Sicht der Projektmitarbeitenden zur angestrebten Wirkung führen soll, wobei offenbleibt, ob diese tatsächlich eintritt.

Zumindest in diesem Kapitel dient die Rekonstruktion der Wirkmechanismen nicht der Untersuchung von Wirkungen der pädagogischen Projektarbeit (vergleiche dazu Kapitel 6 dieses Berichts), sondern sie zielt auf die Typisierung der pädagogischen Praxis und ihrer tieferen Beschreibung ab. Dazu werden die Kontexte, innerhalb derer die Projekte agieren, beschrieben, sowie die konkreten Umsetzungen pädagogischer Praxis nachgezeichnet. Hierbei wird auf entscheidende Kontextfaktoren hingewiesen, die eine Unterscheidung, aber auch Gemeinsamkeiten der pädagogischen Praxis erkennbar machen.

Als wB haben wir uns bei der diesjährigen Erhebung auf Modellprojekte konzentriert, deren Zielgruppe junge Menschen sind und die im Bereich der gezielten Prävention arbeiten. Voraussetzung war also eine Präventionslogik, die konkrete Gefährdungen bei den Adressatinnen und Adressaten oder (erste) problematische Orientierungen und Zugehörigkeiten zum Ausgangspunkt der eigenen pädagogischen Arbeit machen. Diese Fokussierung lag unseres Erachtens nahe, weil entsprechende Angebote der programmatischen Ausrichtung des Programmbereichs besonders entsprechen (vgl. Greuel u.a. 2015, S. 111–113). Es zeigte sich jedoch, dass insbesondere die vorgesehenen Erhebungsformen, wie teilnehmende Beobachtung bzw. Gruppendiskussion mit den Teilnehmenden gerade bei diesen Angeboten schwierig umzusetzen waren bzw. von den Projekten aus nachvollziehbaren Gründen abgelehnt wurden.³⁶ Zudem formulierten einige Projekte zwar Gefährdungsannahmen in Vorgesprächen, die sich jedoch im Interview relativierten und für uns als relativ allgemeine Annahmen im Bereich der Universalprävention lagen. Im

36 Am häufigsten wurde befürchtet, dass die Erhebungssituation das Vertrauensverhältnis der Projekte zu ihren Adressatinnen und Adressaten negativ beeinflusst und so der Zugang zu diesen und damit die Grundlage der pädagogischen Arbeit gefährdet würde, oder die Arbeitsatmosphäre derart verfälscht wird, dass gar keine typischen pädagogischen Situationen mehr beobachtet werden könnten.

Ergebnis haben wir somit auch universalpräventive Angebote in unser Sample aufgenommen. Diese Veränderung der ursprünglichen Auswahlkriterien hat zugleich aber den Vorteil, in Bezug auf die präventiven Ausrichtungen der Projekte, den tatsächlichen Verteilungen des Programmbereichs stärker zu entsprechen.

Die in diesem Kapitel herangezogenen Daten zur Analyse der untersuchten Modellprojekte wurden auf unterschiedliche Art generiert:

Hauptsächlich wurden hierfür die qualitativen Erhebungen ausgewertet, welche auf Befragungen der Projektleitenden und Projektumsetzenden basieren sowie Gruppeninterviews mit Teilnehmenden (vgl. Kap. Leitfadenterviews). Das Sample umfasst elf Modellprojekte, davon sechs im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“³⁷, vier im Bereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“³⁸ sowie ein Projekt im Themenfeld „Linke Militanz“³⁹. Ergänzt wird das qualitative Material durch ein quantitatives Monitoring⁴⁰, um einen Überblick über das Feld der Radikalisierungsprävention zu bekommen und die Sampleprojekte einzuordnen. Dabei ist zu ergänzen, dass ein Projektträger in verschiedenen Städten unterschiedliche pädagogische Strategien umsetzt. Zur besseren Beschreibung der unterschiedlichen Wirkmechanismen und pädagogischen Umsetzungen im qualitativen Sample werden die jeweiligen Projektstränge als Einzelprojekte untersucht und ausgewertet. Im Monitoring hat der Projektträger jedoch nur als Ganzes die Möglichkeit, den Fragebogen zu beantworten. Daher sprechen wir im qualitativen Sample von elf Projekten, im quantitativen Sample von zehn Projekten.

Nun zu den übergreifenden Einordnungen des Samples aus den Monitoringangaben: Bezogen auf die Kontexte, in denen Maßnahmen durchgeführt werden, gaben die ausgewählten Sampleprojekte zu 100% (zehn Projekte) an, im nicht-institutionellen, außerschulischen Kontext ihre Maßnahmen umzusetzen. 60% (sechs Projekte) arbeiten zusätzlich im institutionellen, schuli-

37 In diesem Themenfeld begleiten wir auch mehrere Modellprojekte, die mehrere unterschiedlich gelagerte Projektmodule aufweisen. Mit dem Fokus auf gezieltere Prävention mit jungen Menschen, fokussieren wir i.d.R. auf jene Projektstränge, die bei den Adressatinnen und Adressaten von konkreten Gefährdungen oder (ersten) problematischen Einstellungen ausgehen.

38 Das Modellprojekt Dakar im Themenfeld Rechtsextremismus hat sowohl eine langzeitpädagogische (Dakar 1) als auch eine kurzzeitpädagogische (Dakar 2) Maßnahme mit jeweils verschiedenen Wirkmechanismen, weshalb wir das Projekt zur genaueren qualitativen Beschreibung als zwei Projekte darstellen (siehe Abb. 6.1). Gezählt wird es in monitoringbezogenen Angaben nichtsdestotrotz als ein Modellprojekt, weil es als ein Projekt mit unterschiedlichen Modulen beantragt wurde.

39 Es wurden im Themenbereich „Linke Militanz“ zwei Sampleprojekte begleitet. Da das Projekt Linköping aber (noch) nicht mit der anvisierten Zielgruppe pädagogisch arbeitet, findet es in diesem Kapitel keine weitere Erwähnung bei der qualitativen Auswertung.

40 Die in diesem Kapitel herangezogenen Monitoring-Ergebnisse spiegeln die Sampleprojekte wider. Monitoring-Daten über den gesamten Programmbereich finden sich im Kapitel 2.

schen Kontext (siehe Tab. D 16 und Tab. D 17 im Anhang).⁴¹ Bei der Laufzeit der einzelnen Maßnahmen ist zu erkennen, dass sich 80% (acht Projekte) auf kurzfristige Angebote fokussieren, d.h. sie sind kürzer als zehn Einzelsitzungen und unter drei Monaten Laufzeitdauer. 70% (sieben Projekte) setzen jedoch auf Langzeitangebote. Eine mögliche doppelte Zählung einzelner Sampleprojekte ergibt sich daraus, dass sie sowohl kurz- als auch langzeitpädagogische Ansätze erproben (siehe Tab. D 18 und Tab. D 19 im Anhang).

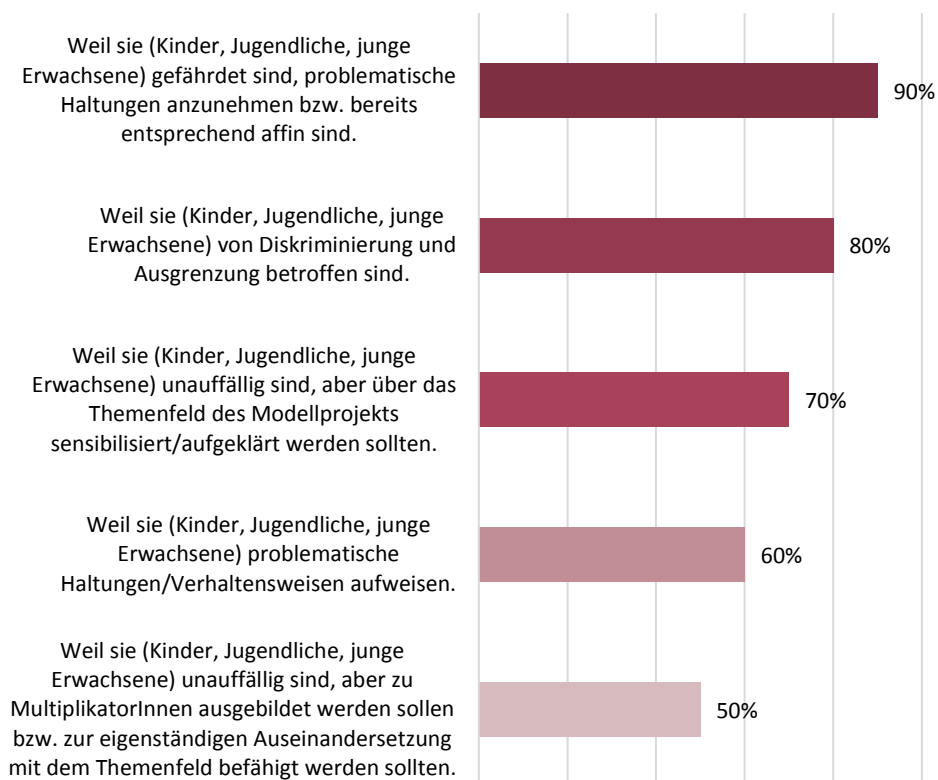
Auch bei der Frage nach dem Präventionsansatz⁴² der Modellprojekte war eine Mehrfachnennung möglich. 60% (sechs Projekte) geben an, dass ihre Zielgruppe problematische Haltungen oder Verhaltensweisen aufweisen, sie sind also tendenziell in der indizierten Prävention zu verorten, 90% (neun Projekte) verstehen ihre Zielgruppen gegenüber problematischen Haltungen oder Verhaltensweisen als gefährdet oder affin, was für eine Praxis im Bereich der selektiven Prävention spricht. 70% (sieben Projekte) versuchen über einen universellen Ansatz eine große Breite an Teilnehmende in eine Maßnahme einzubinden.⁴³

41 Während hier alle Maßnahmen der Projekte abgefragt wurden, fokussiert die in den folgenden Abschnitten dargestellte, qualitative Untersuchung teilweise auf die für die Beantwortung der Forschungsfragen zentralen Arbeitsschwerpunkte. Im Anhang sind neben den Daten der Projekte des intensiv begleiteten Samples auch die für alle Projekte, die mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten und am Monitoring teilgenommen haben.

42 Gefragt wurde in der Monitoring-Datenerhebung nach verschiedenen Gründen, weshalb die Projekte junge Menschen als Zielgruppe ausgewählt haben. Eine Zustimmung zu „weil sie unauffällig sind, aber über das Themenfeld des Modellprojekts sensibilisiert/aufgeklärt werden sollten“ und „weil sie unauffällig sind, aber zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet werden sollen bzw. zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld befähigt werden sollten“ wurde als universalpräventive Annahme gewertet. Eine selektive Präventionsannahme wurde durch Zustimmung zum Item „weil sie gefährdet sind, problematische Haltungen anzunehmen bzw. bereits entsprechend affin sind“ erfasst, indizierte Annahmen über „weil sie problematische Haltungen/Verhaltensweisen aufweisen“ (siehe dazu Tab. D 10 im Anhang).

43 Im Anhang sind zum Vergleich die Daten für alle Projekte aufgeführt, die mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten und am Monitoring teilgenommen haben (Abb. D 3 und Tab. D 10 im Anhang)

Abb. 4.1: Gründe der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe der Projekte des intensiv begleiteten Samples



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (N=10, Mehrfachnennungen möglich)

Wie bereits in den letzten Berichten beschrieben, arbeiten viele Projekte generell mit ungenauen Gefährdungsannahmen. (vgl. Greuel u.a. 2016, S. 37f.; Figlestahler u.a. 2017, S. 217). In den Abstufungen des Monitorings neigen die Projekte zu einer umfassenderen Gefährdungszuschreibung, als sich das im qualitativen Interviewmaterial zeigte. Hier relativieren sich diese Zuschreibungen teilweise.

Nach dieser ersten Hinführung zum Sample wird im Folgenden der Fokus auf die qualitativ erarbeiteten Daten und empirischen Erkenntnisse gelegt.

4.1 Typisierung anhand von Wirkmechanismen pädagogischer Radikalisierungsprävention

Wie weiter oben bereits ausgeführt, soll nun eine Typologie der pädagogischen Praxis der Radikalisierungsprävention dargestellt werden, anhand derer anschließend diese Projektpraxis selbst dargestellt werden soll. Grundlage der Typologie sind die Wirkvorstellungen der Projekte, wie sie von uns auf Grundlage der formulierenden Interpretation der Interviews mit Projektumsetzenden rekonstruiert wurden. Die Wirkmechanismen, wie sie hier beschrieben werden, speisen sich somit aus dem Reden der Projektmitarbeitenden.

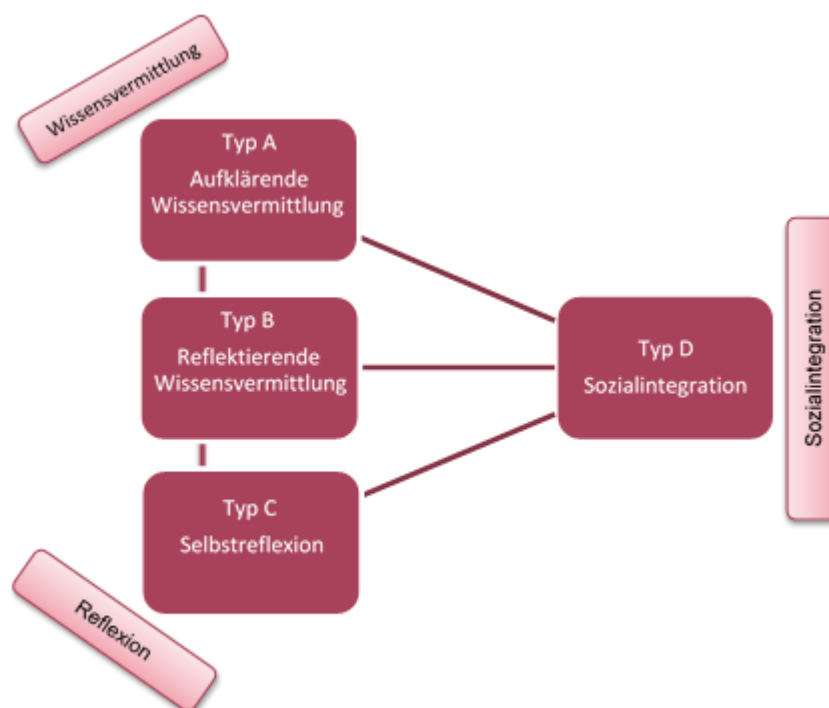
den über ihre Arbeit und sind entsprechend von deren Annahmen und Perspektiven geprägt. Ergänzt wurde dies durch die über teilnehmende Beobachtung dokumentierte Praxis sowie durch die Befragungen von Adressatinnen und Adressaten der Angebote.

Der Begriff des *Wirkmechanismus* beschreibt in unserer Darstellung, über welches Mittel ein Programm oder eine Intervention einen Effekt herstellen möchte, also Was, Wie und Wodurch dieser erreicht werden soll. Es handelt sich somit um den Kern pädagogischen Handelns, in dem Methode und Inhalt des Angebots festgeschrieben sind. Die Analyse des Wirkmechanismus will nicht alle vorzufindenden Komponenten eines Projektes oder einzelner Angebote beschreiben, sondern vielmehr die dahinterliegende (Wirk-)Logik offenlegen und explizieren. Dabei werden die teilweise in der Praxis stärker verschränkten Wirkannahmen auf ihren Kern reduziert.

Viele Projekte gehen unterschiedliche Wege, um an ihr Ziel zu kommen. Die Wirkmechanismen sind meist verdeckt und selbst den Projektmitarbeitenden und Durchführenden nicht immer klar. Dies liegt an der Grundstruktur von Wirkungsmechanismen, welche den Charakter stark analytischer Verdichtungen haben und sich eher interpretativ und nicht logisch deduktiv erarbeiten lassen (vgl. Haunberger/Baumgartner 2017, S. 138). Sie manifestieren sich in unseren Interviews meist in Form von Vorannahmen und Plausibilisierungen, Bilanzierungen finden teilweise eher unterschwellig statt. Eine Analyse der Wirkmechanismen ist also eine anspruchsvolle Aufgabe, die aber zugleich auch die Chance birgt, einen genaueren Blick auf die angestrebten Ziele und Wirkungen der einzelnen Projekte und ihren tatsächlichen Umsetzungen zu legen, um in einem nächsten Schritt das mögliche Auseinanderfallen zwischen Anspruch und Wirklichkeit beschreiben zu können.

Ausgehend von der Rekonstruktion der Wirkmechanismen der Projektpraxis wurde im vorliegenden Bericht eine Typologie der pädagogischen Projektpraxis im Feld der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen entwickelt. Diese Typologie haben wir in einem mehrteiligen rekonstruktiven Analyseprozess erarbeitet, in dem wir Grunddimensionen der präventiv-pädagogischen Ausrichtung der Projekte auf Basis der Interpretationen vergleichend betrachteten. Dazu wurde für die Sampleprojekte u.a. versucht, die (möglicherweise) *latenten* Wirkmechanismen – mit Hilfe der dokumentarischen Methode – aus den Interviews mit Projektmitarbeitenden zu explizieren, teilweise ergänzt um die Materialien der teilnehmenden Beobachtungen und der Adressatinnen- und Adressatenbefragung. Nach einer genaueren Analyse des Samples sind vier unterschiedliche Wirkmechanismen – *aufklärend wissensvermittelnd*, *reflektierend wissensvermittelnd*, *selbstreflektierend* und *sozial-integrativ* – sichtbar geworden.

Abb. 4.2: Typologie der Wirkmechanismen



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Diese vier aus dem empirischen Material rekonstruierten Wirkmechanismen liegen der im folgenden ausgeführten Typologie zugrunde. Dabei zeigt sich, dass Projekte mit demselben Wirkmechanismus auch Gemeinsamkeiten in Hinblick auf andere Grunddimensionen ihrer pädagogischen Arbeit (Zielgruppe, Methode, Setting etc.) aufweisen. Zugleich lassen sich charakteristische Unterschiede zwischen Projekten mit unterschiedlichen Wirkmechanismen ausmachen.

Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, durch welche Charakteristika die jeweiligen Wirkmechanismen gekennzeichnet sind. In einem weiteren Schritt wird das Sample anhand der vier unterschiedlichen Typen aufgefächert und die Praxis der Projekte näher beschreiben.

4.1.1 Typ A: Aufklärende Wissensvermittlung

Der wissensvermittelnde Wirkmechanismus konzentriert sich auf die Veränderung von bestimmten Wissensbeständen der Adressatinnen und Adressanten. Wissen meint hier, die „implizite oder explizite geistige (oder leibliche) Fähigkeit, sich zu etwas in Beziehung zu setzen, bzw. es in seinem Wesen zu bestimmten“ (Böhm/Seichter 2017, S. 506).

Bei Projekten, die sich auf eine wissensvermittelnde kognitive Ebene konzentrieren, steht die Prävention mit Inhalten im Vordergrund. Dahinter liegt u.a. die präventiv geleitete Vorstellung, dass die Adressierten zu wenige oder falsche Informationen über ihre politische Umwelt haben. Mit Hilfe einer Wissensvermittlung, die maßgeblich über die kognitive Ebene verläuft, sollen ihre jeweiligen Wissensbestände aufgebaut werden. Durch dieses Vorgehen

soll Erstens eine Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, wie extremistische Gruppen oder demokratische Werte und Einstellungen bei den Adressatinnen und Adressaten angeregt werden. Im zweiten Schritt soll dieses Wissen beispielsweise dazu führen, dass sich die Einordnungskompetenz verbessert, bestehende eigene Wissensbestände hinterfragt und/oder aktiviert werden und/oder demokratische Grundwerte und Empathie angeregt werden, um extremistische, demokratiefeindliche Einstellungen und Handlungen abzuwenden. Die vermittelten Wissensbestände sollen ein positives Bewusstsein für Demokratie schaffen und Schutz vor radikalisierenden Entwicklungstendenzen bieten.

Bei der *aufklärenden* Wissensvermittlung geht es hauptsächlich um eine Vermittlung von Wissen zu bestimmten Sachverhalten, z.B. zu extremistischen Gruppen, aber auch zu demokratiepolitischen Inhalten. Zentral bei dieser Wissensvermittlung ist die einseitige Vermittlungsart. Meist gehen die Projektmitarbeitenden davon aus, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen etwas nicht wissen oder „falsches“ Wissen haben und sie Aufklärungsarbeit leisten müssen. Diese helfe dann den Teilnehmenden eine eigene Meinung zu entwickeln und bestimmte Verhaltensweisen (nicht) anzunehmen, da sie nun über Wissen zu möglichen Konsequenzen oder alternativen Handlungsmöglichkeiten verfügen. Meist handelt es sich bei den Angeboten um starre Konzepte, die – unabhängig von der Gruppe – überall gleich angeboten werden.

4.1.2 Typ B: Reflektierende Wissensvermittlung

Beim Typ der *reflektierenden* Wissensvermittlung steht im Vordergrund, dass durch und mit dem vermittelnden Wissen Überlegungen über das eigene Handeln oder Einstellungen und auch (Vor-)Wissen angeregt werden sollen. Reflexion ist die Hinwendung des Subjekts auf seine eigene Wahrnehmung und Haltung. Sie bedeutet Nachdenken und Überlegen, wobei sich die Aufmerksamkeit hier nicht abstrakt auf das ganze Subjekt richtet, sondern thematisch auf zuvor im Rahmen der pädagogischen Arbeit vermittelte Wissensbestände begrenzt ist (beispielsweise zu Verhaltensweisen in Konfliktsituationen). Diese Wissensgrundlage kann bspw. kognitiv oder über im Rahmen des pädagogischen Angebots eröffnete Erfahrungsräume vermittelt werden. Die eingesetzten Inhalte dienen nicht in erster Linie dazu die Teilnehmenden über bestimmte Fakten aufzuklären, sondern haben vielmehr die Funktion, selbstreflexive Prozesse zu initiieren bzw. zu unterstützen. Letztlich sollen durch diese Reflexion Einstellungen, Haltungen und mögliche (Vor-)Wissensbestände der Teilnehmenden verändert werden.

4.1.3 Typ C: Selbstreflexion

Reflexion ist die Hinwendung des Subjekts auf seine eigene Wahrnehmung und Haltung. Sie bedeutet Nachdenken und Überlegen, wobei sich die Aufmerksamkeit auf das Subjekt selbst und seine Handlungen und Einstellungen richtet. In der Praxis finden sich Ansätze die, zum Beispiel über Gesprächs-

kreise, eine selbstbezogene Reflexion der Teilnehmenden über bestimmte allgemeine Themen, z.B. Religion oder demokratische Grundwerte, anregen möchten. In der zugrundeliegenden Präventionsannahme wird bei dem selbstreflektierenden Typ beispielsweise davon ausgegangen, dass die Adressierten zu wenig gefestigte Identitäten und eine mangelnde Kompetenz ihrer Problembewältigung aufweisen und daher anfällig für Radikalisierungsprozesse sein können. Die Adressatinnen und Adressaten setzen sich mit ihren eigenen Lebensentwürfen und Konflikterfahrungen auseinander und reflektieren ihre jeweiligen Umgangsweisen im Hinblick auf dahinterliegende Werte und Haltungen.

In Abgrenzung zu aufklärend wissensvermittelnden Ansätzen stehen bei diesem Wirkmechanismus die eigenen Erfahrungen oder Handlungen, nicht nur das Wissen der Subjekte, im Fokus. Im Gegensatz zu reflektierenden wissensvermittelnden Ansätzen werden beim Typ Selbstreflexion die reflektierten Identitätsanteile und bisherigen persönlichen Entwicklungen der Adressatinnen und Adressaten zentral. Zwar wird ähnlich dem reflektierenden wissensvermittelnden Typ durch die Projekte über inhaltliche Themen gesprochen, im Vordergrund steht aber nicht allein die Vermittlung und Reflexion dieser Inhalte, sondern der Fokus liegt auf den identitätsrelevanten Bezügen der Teilnehmenden. Über einen (kritisch reflexiven) Austausch bezüglich eigener subjektiver Wahrnehmungs- und Einstellungsmuster – so die (implizite) Annahme der Modellprojekte – sollen diese verändert, die Persönlichkeit gestärkt und so ein Beitrag zur Prävention geleistet werden. Auch im Austausch mit anderen Menschen, ihren (subjektiven) Erfahrungen (v.a. konflikthafter Situationen) soll die eigene Reflexion angeregt und ggf. Verhalten (in Zukunft) sowohl in, als auch außerhalb der Gruppe verändert werden.

Bei der Selbstreflexion spielen biografische Aspekte der individuellen Kompetenzen/Erfahrungen der Teilnehmenden eine Rolle, aber besonders bei Gruppenangeboten auch das Verhältnis zwischen Individuum und Gruppe. Sowohl das Individuum soll durch den Gruppenkontext zur Reflexion angestoßen werden, als auch die Gruppe als solche und das individuelle Handeln in ihr bearbeitet werden.

4.1.4 Typ D: Sozialintegration

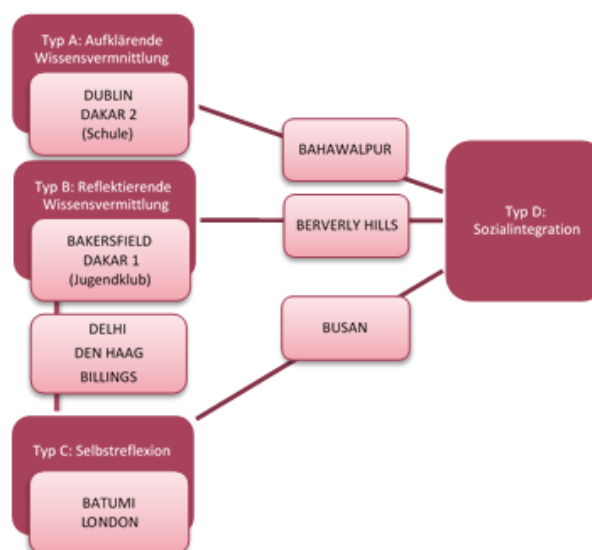
Sozialintegrativ meint Ansätze, die ähnlich wie selbstreflektierende, besonders an den subjektiven Erfahrungen, aber noch mehr an den Lebensumständen der Teilnehmenden ansetzen. Hier soll jedoch nicht (ausschließlich) eine Einstellungs- und Handlungsänderung durch Reflexion erreicht werden, sondern stärker auf die Bedürfnisse und/oder Einschränkungen v.a. in struktureller Hinsicht der Teilnehmenden geachtet werden. Im Fokus stehen die Integration in gesellschaftliche Strukturen und eine (Rück-)Gewinnung der integrationsfördernden Handlungspraxis der Adressatinnen und Adressaten. Dahinter steckt die präventive Logik, mit einer erfolgreichen (Re-)Integration in struktureller Hinsicht (Schulabschluss, Ausbildungsplatz) eine Radikalisierung abzuwenden oder zu verhindern. Die hier zugeordneten Angebote gehen ähnlich wie Projekte der Distanzierungs- bzw. Ausstiegsarbeit vor (vgl.

Hohnstein/Greuel 2015). Im Vordergrund steht dabei die strukturelle Stärkung des Individuums in der Gesellschaft und die erhoffte Herauslösung aus – oder die Verhinderung einer Hinwendung zu – extremistischen Strukturen. Die soziale Integration ist dabei nicht nur auf die Bewältigung individueller Lebensläufe beschränkt. Auch die Integration in eine Gemeinschaft – als sinnstiftendes Element – wird von den Projekten mit diesem Ansatz forciert.

4.2 Pädagogische Praxis entlang ihrer Wirkmechanismen

Im Feld der Radikalisierungsprävention – in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – lassen sich unterschiedliche Wirkmechanismen explizieren. Im Folgenden werden die jeweiligen Projekte mit ihren pädagogischen Ansätzen ausgehend von den aus den Interviews zu ihrer pädagogischen Praxis rekonstruierten Wirkmechanismen dargestellt. Diese Typologie der Wirkmechanismen dient dabei einer groben Gliederung und analytischen Abstraktion des Feldes. Hierbei ist zu beachten, dass das hier skizzierte Feld der Modellprojekte im Rahmen dieses Projektberichts nur recht allgemein beschrieben werden kann. Zuerst werden die einzelnen Projekte und ihre Arbeit kurz vorgestellt, im Anschluss Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert und abschließend Anmerkungen zu den Kontextbedingungen vorgestellt. Obwohl Projekte einem gemeinsamen Typ zugeordnet werden, weisen sie teils starke Differenzen auf. Anzumerken bleibt, dass viele Projekte unterschiedliche Strategien und Ansätze verfolgen. Dabei ist nicht auszuschließen, dass mehrere Wirkzusammenhänge nebeneinander existieren und auch von den Projekten gleichzeitig verfolgt werden. In diesen Fällen haben wir nur die primären und für die untersuchten Projektangebote charakteristischen Wirkmechanismen betrachtet.

Abb. 4.3: Wirkmechanismen der Modellprojekte



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

4.2.1 Pädagogische Praxis im Typ A (Aufklärende Wissensvermittlung)

Projekte dieses Typs gehen von Wissensdefiziten bei den Adressierten aus und vermitteln als Schutzfaktor vor Radikalisierung daher primär Wissen.

Bei den Ansätzen, die einer aufklärenden Wissensvermittlung zuzuordnen sind, finden sich die Projekte Dakar⁴⁴ und Dublin, die beide im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ gefördert werden.

Das Angebot von Dakar 2 richtet sich an Schulkassen aus Mittel- und Förderschulen, die hauptsächlich in strukturschwachen Gebieten einer Großstadt angesiedelt sind. Das Projekt geht mit einem vorgefertigten Projekttag von fünf Stunden an die Schulen. Die Klassen der Jahrgangsstufen 8 und 9 durchlaufen ein Navigationsspiel, das unterschiedliche Orte stadtpolitischer und demokratischer Beteiligung aufzeigen soll. Die Jugendlichen müssen an mehreren Stationen, die sich verstreut im Stadtteil befinden, verschiedene Aufgaben – wie ihre wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten an demokratischen Prozessen zu nennen – erledigen.

44 Dakar arbeitet mit zwei unterschiedliche Projektbausteinen, die zwar inhaltlich demokratiepolitisch und zum Teil auch vorurteilssensibilisierend vorgehen, aber unterschiedliche Wirkzusammenhänge aufweisen. Hier ist das Workshopangebot an Schulen gemeint, das Langzeitangebot in einem offenen Kinder- und Jugendklub verfolgt eher einen reflektierenden wissensvermittelnden Ansatz (vgl. Kap. 4.2.2).

Im Vordergrund des Projekttages stehen die Vermittlung von Möglichkeiten demokratischer Beteiligung, Kinderrechte, Stadtentwicklung und Ehrenamt. Dabei geht das Projekt aufklärend wissensvermittelnd vor: die individuellen Lebensrealitäten der Jugendlichen, wie der familiäre Hintergrund (Einkommen, Bücher im Haushalt, Streit mit den Eltern) oder die Möglichkeiten der Mitbestimmung innerhalb der Familie werden zwar in die Stationen miteinbezogen, aber nur implizit mit den Themen demokratischer Beteiligung und Mitbestimmung verbunden. Das Projekt versucht, die Lebenswelt der Jugendlichen einzubeziehen, folgt dann aber stark den angefertigten Stationen, die auch zeitlich eng aufeinander abgestimmt sind und wenig Zeit für eigene Inhalte und mögliche Reflexion der Jugendlichen bieten. Die Wirklogik des Projekttages folgt der Vorstellung, Kindern und Jugendlichen Orte (Stadtteil, Schule, Familie) zu zeigen, an denen sie mitentscheiden können bzw. bereits mitentschieden haben. Damit will das Projekt Demokratie „Nachzeichnen, (...) [vom] Kleinen bis zum Großen (...)“ (Dakar 2018 I: Z. 197–199) und den Jugendlichen vermitteln, dass es sich lohnen kann, sich einzubringen.

Das Projekt Dublin bietet ebenfalls Workshops im Schulkontext an. Mit einem Aussteiger aus der neonazistischen Szene und einem ausgebildeten Sozialarbeiter geht das Projekt für vier Stunden in allgemeinbildende Schulklassen der Jahrgangsstufen 9 und 10. Den Jugendlichen wird vorher nicht berichtet, dass es sich um einen Szeneaussteiger handelt, vielmehr müssen sie zunächst die Biografien der beiden Mitarbeiter erraten. Durch die Methode des (verdeckten) Einführens des Aussteigers sollen „erstmal Jugendliche mit ihren eigenen Vorurteilen (...) konfrontiert [werden], dass Jugendliche oder alle Menschen auf der Welt Vorurteile haben“ (Dublin 2018 I: Z. 116, 89–91) sowie Interesse am Thema geweckt werden. Die lebensnahe Erzählung seines Ein- als auch Ausstiegsprozesses vermittelt den Jugendlichen Wissen über die Szene und soll so aufzeigen, dass das „Gemeinschaftsgefühl, (...), was ja [für] Jugendliche auch verlockend klingt, (...) dass das alles mehr Schein ist als Sein“ (Dublin 2018 I: Z. 123–214).

Auch hier wird – ähnlich zu Dakar – versucht, Jugendlichen ein interessantes Angebot zu bieten, mit dem aufklärendes Wissen vermittelt werden soll. Die beiden Projekte antizipieren in ihrer Konzeption, dass Aufklärung für junge Menschen lebensweltlich und interessant gestaltet werden muss.

Beiden ist gemeinsam, dass eine weitere Einbindung der Jugendlichen bezüglich eigener Inhalte, Interessen und auch das Sammeln von eigenen Erfahrungen nicht geleistet werden kann. Eine (angeleitete) Reflexion des Wissens und somit eine weitere Überführung in die Welt der Jugendlichen findet sich nur sehr partiell und wird Ihnen am Ende des Angebots (hauptsächlich) selbst überlassen. Beachtet man die Gefährdungsannahmen der Projekte wird deutlich, dass potenziell alle Jugendlichen als gefährdet angesehen werden, in extremistische Strukturen abzurutschen (Dublin) oder demokratiepolitische Wissensdefizite (Dakar) aufweisen. Daraus ergibt sich eine präventiv universelle Arbeitsweise. Auch den Kontext der Institution Schule verknüpfen beide Projekte mit einem universell präventiven, wissensvermittelnden und kurzzeitigen Ansatz. Die Arbeit im institutionellen Setting Schule ermöglicht es zwar, viele Jugendliche auf einmal zu erreichen, die kurzzeitpädagogischen

Angebote – auch bedingt durch die engen schulischen Vorgaben – bieten aber den Jugendlichen wenig Raum für eigene Reflexion, denn vordergründig geht es den Projekten um Wissenstransfer.

Lediglich in ihrer präventiven Dimension unterscheiden sich die Projekte. Während Dakar über die Vermittlung eines positiven und lebensnahen Demokratiebezugs defizitäre demokratische Einstellungen bei Jugendlichen abzubauen will, kann das Vorgehen Dublins eher als Warnhinweis vor dem Abrutschen in extremistische Szenen verstanden werden. Interessanterweise ähneln sie sich dann wieder im Ziel ihres Angebotes; beiden geht es um eine Vermittlung eines positiven Demokratieverständnisses.

4.2.2 Pädagogische Praxis im Typ B (Reflektierende Wissensvermittlung)

Projekten dieses Typs geht es ebenfalls um eine Wissensvermittlung. Die eingesetzten Inhalte dienen aber nicht nur der Aufklärung, vielmehr soll das Wissen die Adressatinnen und Adressaten vor allem zu Reflexionsprozessen anregen. Die Reflexion steht somit im Zentrum des Mechanismus. Das Wissen hat stärker exemplarischen Charakter und wird teilweise erfahrungsbasiert innerhalb des Angebots vermittelt.

Das Projekt Dakar 1 hat neben Projekttagen an Schulen auch ein langzeitpädagogisches Angebot in einem Jugendklub. Hier kann ein weniger aufklärender und stärker reflektierender wissensvermittelnder Ansatz beobachtet werden. Über ein Computerspiel, welches ein Belohnungssystem integriert hat, werden den Jugendlichen demokratiepolitische (z.B. Partizipationsmöglichkeiten), aber auch vorurteilssensible Themen nähergebracht. Ähnlich dem Schulprojekt wird über die Ebene einer spielerischen Umsetzung versucht, das Interesse der Jugendlichen zu wecken. Aber im Gegensatz zu den Projekttagen werden die meist über spielintegrierte Aufgaben vermittelten Informationen anschließend an eine lebensweltliche Reflexion gebunden. Für erfüllte Aufgaben erhalten die Jugendlichen Punkte und werden auf einem *Highscore* gerankt. Im Anschluss leitet die Projektmitarbeiterin eine „Offline“-Runde ein, in der die gerade erspielten Inhalte gemeinsam besprochen und in der Gruppe reflexiv bearbeitet werden. Gerade hier wird das vorher vermittelte Wissen genutzt, um Brücken in die Realität der Jugendlichen zu bauen. Themen, die die Jugendlichen beschäftigen, werden offen angesprochen und in den Reflexionsrunden thematisiert und bearbeitet. Hierfür ist ein starkes Vertrauensverhältnis zwischen Projektumsetzenden und den Teilnehmenden notwendig. Dieses Vertrauensverhältnis ließ sich auch im Projektbesuch durch die wB beobachten. Mit dieser Vorgehensweise möchte das Projekt eine „Verbindung Lebenswelt – Politik – Gesellschaft“ (Dakar 2018 I: Z. 206) herstellen.⁴⁵

45 Es ist aber fraglich, wie das Belohnungs- und Wettbewerbssystem mit den für das Projekt relevanten Partizipations- und Beteiligungsthemen fruchtbar verbunden werden kann. In den Interviews mit den Adressatinnen und Adressaten zeigt sich beispielsweise ein Interesse an dem Wettbewerb untereinander, anstatt der angestrebten Wissensinhalte.

Das Projekt versucht in den Möglichkeiten der Offenen Kinder- und Jugendhilfe zu agieren und für die Zielgruppe attraktiv zu sein, was angesichts des freiwilligen Charakters der Teilnahme und der hohen Fluktuation von jungen Menschen in den Einrichtungen naheliegt.⁴⁶ Das Spiel und das damit verknüpfte Belohnungssystem soll die Jugendlichen an das Angebot heranführen; die präventiven Inhalte kommen „sozusagen von hinten“ (Dakar 2018 I: Z. 210). So sollen auch Jugendliche erreicht werden, die eher demokratiefremd sind und sich nicht bereits für die Themen interessieren, die das Projekt vermitteln will.

Auch das Projekt Bakersfield, im Bereich der demokratiefeindlichen „islamistischen Orientierungen und Handlungen“ tätig, setzt bei seiner Wissensvermittlung auf eine spielerische Komponente. In einem mehrstündigen Projekttag an Schulen werden Klassen in Kleingruppen aufgeteilt und müssen sich mit unterschiedlichen Moraldilemmata auseinandersetzen und zu einer gemeinsamen Lösung finden. Dabei wird dem erfolgreichsten Team eine Belohnung zugesprochen. Das Spiel versucht dabei Mechanismen einer Radikalisierung zu verdeutlichen, indem die angelegten Moraldilemmata Gerechtigkeitsfragen aufwerfen, die Gruppenerlebnisse und Gemeinschaftserfahrungen stiften. Der bewusst angelegte, mal autoritäre, mal kumpelhafte Führungsstil der Projektmitarbeiter soll dabei die charismatische Willkür in radikalen Szenen ausdrücken. Nach Ende des Spiels wird den Jugendlichen der versprochene Gewinn nicht ausgehändigt, vielmehr erhalten die Projektdurchführenden die Belohnung. Dies soll den Jugendlichen das Gefühl vermitteln, was „am Ende der Ideologisierung“ (Bakersfield 2018 I: Z. 674) aus Sicht des Projekts steht: eine Enttäuschung. Diese Vorgehensweise beschreibt das Projekt mit dem aus der Medizin abgeleiteten Begriff *Immunsierung*:

„Die müssen praktisch – nicht nur darüber geredet werden – sie müssen einmal erlebt haben, wie diese Radikalisierung verläuft, wie sie sich anfühlt, auf einem ganz kleinen Niveau, um dann enttäuscht zu werden, also mal kurz, dass es denen wehtut, damit so eine Art Immunsierung passiert“ (Bakersfield 2018 I: Z. 816–821).

In einer anschließenden Reflexion wird über die gemachten Erfahrungen während der Spielsituation gesprochen. Innerhalb des Gesprächs weisen die Projektdurchführenden erstmals auf den Begriff der Radikalisierung und ihrem Vorhaben der Radikalisierungsprävention hin. Der Reflexion folgt ein sicherheitsbehördlicher Vortrag über verschiedene Formen des Extremismus.

In der Auswertung und Analyse dieser Praxis zeigt sich, dass das Projekt in seinem Angebot zwar zwei unterschiedliche Arten der Wissensvermittlung

46 Dies zeigt sich auch in der Arbeitserfahrung des Projekts: War bei der Konzeption noch eingeplant mit jungen Menschen zu arbeiten, die problematische rechte Verhaltens- und Einstellungen aufweisen, sind diese Jugendlichen vor Projektstart bereits nicht mehr im Jugendklub. Aktuell arbeitet das Projekt mit Jugendlichen, die regelmäßig in den Jugendklub kommen – diese haben zum Teil einen Migrationshintergrund.

kombiniert: Die Spielsituation und die anschließende Reflexion ist wissensvermittelnd-reflektierend, der sicherheitsbehördliche Vortrag dient stärker einer aufklärerischen Vermittlung. Aber in der Handlungslogik dominiert der von ihnen entworfene, wissensvermittelnd-reflektierende Baustein.

Auch fällt – ähnlich dem wissensvermittelnd-aufklärenden Typ – die Reflexion mit der Schulkasse eher kurz aus und bezieht sich hauptsächlich auf die Erfahrungen, die sie konkret im Spiel gemacht haben. Eine lebensweltliche Einbeziehung und Übertragung wird den Jugendlichen im Anschluss an das Angebot selbst überlassen.

Sowohl Dakar, als auch Bakersfield gehen mit ihren Angeboten universell präventiv vor und setzen auch eine allgemeine Gefährdungsannahme voraus, ohne dass die Adressatinnen und Adressaten konkret im sozialen Umfeld Radikalisierungsrisiken ausgesetzt sind. Bezogen auf eine Zielebene behält Bakersfield seinen „immunisierenden“ Charakter. Dakar geht es dagegen um ein Erleben demokratischer Partizipation und die Sensibilisierung von Vorurteilen.

Der wissensvermittelnd-reflektierende Typ verfolgt das Ziel mit unterschiedlichen Methoden, indem Wissen kombiniert und mit den innerhalb des Projektes gesammelten Erfahrungen der Adressatinnen und Adressaten, ihren Bedürfnissen und Vorstellungen für eine Reflexion genutzt werden soll. Beide hier vorliegenden Projekte versuchen mit einer attraktiven und spannenden Spielumgebung (Computerspiel, Entscheidungsspiel) stärker die Lebensrealität der Jugendlichen zu erreichen und somit präventive Inhalte zu setzen. Hierbei scheint aber, gerade bei Bakersfield, der konzeptionelle Anspruch einer reflektierenden Wissensvermittlung stark aufklärerisch umgesetzt zu werden.

4.2.3 Typenkombination BC: Pädagogische Praxis sowohl im Typ der reflektierenden Wissensvermittlung als auch im Typ der Selbstreflexion

Im Feld der Reflexion, sowohl über die vom Projekt eingebrachten Wissensbestände als auch über die eigene Biografie oder Identität, finden sich die Projekte Den Haag, Delhi und Billings. Dabei adressieren diese sowohl Wissensdefizite, stärken aber auch die Persönlichkeit und beziehen sich auf persönliche Erfahrungen und Haltungen der Adressatinnen und Adressaten.

In mehrteiligen wöchentlich stattfindenden Workshopangeboten adressiert das Projekt Den Haag, aus dem Bereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“, junge Menschen im schulischen und außerschulischen Bereich. Dabei liegen meist keine konkreten Anlässe vor, einige Teilnehmende weisen aber durchaus rechte Einstellungen auf.

Im Gegensatz zu vielen anderen Projekten setzt Den Haag nicht ausschließlich auf Methoden der politischen Bildung, sondern geht ganzheitlicher vor. Die Themen, die meist auch erst durch die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen auftauchen, werden aufgegriffen und mit unterschiedlichen – u.a. assoziativen künstlerischen – Methoden bearbeitet.

Während der Beobachtung durch die wB werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert in stiller Einzelarbeit ein Bild zu vorher gewählten Begriffen wie

Gleichheit, Freiheit, Würde, Akzeptanz zu malen. In einer anschließenden Reflexion werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Bildern gesucht und der Bogen zu den Themen (wieder) hergestellt. Diese Vorgehensweise ist sehr zielgruppenorientiert, partizipativ und lässt den jungen Menschen Raum, ihre „eigene Meinung hervorzubringen: Das bin ich und ich kann dazu stehen“ (Den Haag 2018 I: Z. 222f.) Durch eine reflexive Auseinandersetzung mit Vorstellungen, Wünschen, aber auch eigenen Grenzen soll den Jugendlichen erst Selbstwahrnehmung und -stärke vermittelt werden. Diese wird in einem zweiten Schritt über den Austausch mit Anderen und die Rückführung zu abstrakteren Themen wie Partizipation, Respekt und Empathie von einer individuellen Perspektive gelöst. Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass durch eine Selbsterkenntnis und die Auseinandersetzung mit eigenen Grenzen in Abhängigkeit zu anderen keine persönliche Abwertung und ein möglicher Ausschluss notwendig wird. Interessant sind hierfür die biografischen (Ausschluss-)Erfahrungen der Adressatinnen und Adressaten. Diese werden – innerhalb des Projekts – immer wieder mit demokratischen Werten verknüpft und so eine Sensibilisierung und Achtsamkeit gegenüber anderen Lebensentwürfen entwickelt. Durch die künstlerischen Angebote des Projekts wird versucht, einen nachhaltigen Einfluss in der Lebenswelt der Jugendliche zu erreichen. So werden am Ende des Angebots Gegenstände mit den Jugendlichen gebastelt, die diese behalten dürfen, die aber auch weitere Verwendung im Träger finden.

Bezüglich der für die Präventionsziele relevanten Eigenschaften der Zielgruppe zielt das Projekt auf junge Menschen ab, die zwar selbst nicht rechtsextrem sind, aber in Hinblick auf die Ausprägung rechtsextremer Haltungen oder die Zugehörigkeit zu rechtsextremen Gruppen ein erhöhtes Risiko aufweisen (selektive Prävention). In der beobachteten Gruppe äußerten sich die jungen Erwachsenen abwertend gegenüber Geflüchteten. Auch wird durch die Projektmitarbeitende beschrieben, dass einige Personen Kontakte zu Reichsbürgern besitzen. Unserer Meinung nach ist anzunehmen, dass das Projekt mit seinem Fokus auf Selbsterkenntnis und -erfahrung und weniger der Thematisierung ideologischer Elemente von Rechtsextremismus, gut in Gruppen funktioniert, in denen rechtsextreme Orientierungen und Haltungen nur schwach vorhanden sind.

Ebenfalls im Bereich der Rechtsextremismusprävention ist auch Delhi im Schul- und Klassenkontext aktiv. Im Gegensatz zu Den Haag geht das Projekt dabei konkret in Schulklassen, die aufgrund problematischer Äußerungen oder rechtsextrem eingestellter Schülerinnen und/oder Schüler durch Lehrerinnen oder Lehrer oder die Schulsozialarbeit an das Projekt vermittelt werden. In mehrteiligen Workshops, die meist über zwei Schulstunden während der Schulzeit stattfinden, versucht das Projekt mit wissensvermittelnden und selbstreflektierenden Ansätzen zu einem höheren „Reflexionsvermögen, dass die Leute mehr über sich nachdenken, dass ihnen bestimmte Phänomenbereiche [im Rechtsextremismus] nun vertrauter sind (Delhi 2018 I: Z. 586–588)“ zu gelangen. Die Schülerinnen und Schüler, die keine rechten Meinungen und Einstellungen vertreten, sollen gestärkt werden, dadurch sollen

„Menschen, die es gewohnt sind vielleicht auch in einem Umfeld von Gleichgesinnten, dass die sich mit Widerspruch auseinandersetzen müssen, der (...) aus

(...) dem Peer-Bereich kommt. Ich möchte, dass sie am Ende sich, (...) ein bisschen selbstwirksam gefühlt haben auf einer Ebene, die eine Alternative bieten könnte zu [einer] Gruppierung oder Szene“ (Delhi 2018 I: Z. 519–525).

Dabei ist den Projektmitarbeitenden wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler (abwertende) Begriffe, die vorher in der Klasse selbstverständlich verwendet wurden, überdenken und die Teilnehmenden dazu befähigt werden, eigene Urteile zu fällen. Die dahinterliegende Wirklogik verfolgt das Ziel, einerseits nicht rechte Schülerinnen und Schüler in ihrem Widerstand zu stärken und andererseits gleichzeitig direkt auf die rechten Schülerinnen oder Schüler einzuwirken. Am Ende des Angebots soll neben der Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und Einstellungen auch ein besseres Klassenklima hergestellt werden. Mit dieser Vorgehensweise erreicht das Projekt sowohl junge Menschen, die selbst nicht rechtsextrem sind, aber in Hinblick auf die Ausprägung rechtsextremer Haltungen oder die Zugehörigkeit zu rechtsextremen Gruppen ein erhöhtes Risiko aufweisen, als auch junge Menschen, die bereits erste problematische ideologische Haltungen ausgeprägt haben, ohne dass jedoch umfassende Weltbilder verinnerlicht sind.

Die Workshops verfolgen – auch aufgrund dieser Herausforderung – zwar einen gewissen Plan, sind aber sehr partizipativ und offen gestaltet. Die unterschiedlichen Methoden – wie Positionierungsspiele zu fiktiven oder erlebten Situationen – sind der politischen Bildung entlehnt und dienen der Gesprächsöffnung. Die artikulierten Einstellungen, Werte und Begriffe der jungen Menschen werden in gemeinsamen Reflexionsrunden bearbeitet. Die Projektmitarbeitenden versuchen, bei problematischen Äußerungen Widerstand zu erzeugen und alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Ebenfalls im Schulkontext, aber im Bereich der demokratiefeindlichen „islamistischen Orientierungen und Handlungen“, ist Billings tätig. Ähnlich wie Delhi ist das Projekt auch länger mit einer Gruppe an einer Schule aktiv, jedoch über einen deutlich größeren Zeitraum, von einem bis zu drei Jahren. Das Angebot richtet sich vorwiegend an Jugendliche mit Migrationshintergrund aus einem benachteiligten Stadtteil, die im Hinblick auf die Hinwendung zu gewaltorientierten islamistischen Gruppen oder Ideologien vor allem sozialräumlich gefährdet sind. Im Fokus des Projektes steht dabei die Arbeit mit Jugendgruppen. Das Projekt kombiniert für seine „inhaltliche Jugendarbeit“ (Billings 2017 I: Z. 323) Ansätze der offenen Jugendarbeit (Sportangebote, Freizeitfahrten, etc.) mit einer thematischen Auseinandersetzung zu religiösen Diskursen, aber auch gesellschaftspolitischen Themen, die in der Lebensrealität der Jugendlichen eine Rolle spielen. Durch die Angebote der Offenen Jugendarbeit – wie Sportangebote, Schulcafé, Angebote von Freizeitfahrten – wird versucht, einen Zugang zu den Gruppen herzustellen. Besteht ein Kontakt, wird in wöchentlich stattfindenden Gesprächskreisen innerhalb eines Schulcafés über Themen gesprochen, die teilweise von den Mitarbeitenden des Projekts eingebracht werden, aber auch von den Jugendlichen selbst kommen. Bei der Themenauswahl orientiert sich das Projekt auch an gesellschaftspolitischen Ereignissen (wie dem Putschversuch in der Türkei), die die Jugendlichen, unter anderem auch in sozialen Medien, diskutieren.

Innerhalb des Projekts wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich auszutauschen und eine eigene Meinung zu entwickeln. Ähnlich wie Den Haag legt das Projekt sehr viel Wert auf die Persönlichkeiten der Jugendlichen und ihre Entwicklung – „Jeder ist und jede ist besonders“ (Billings 2017 I: Z. 555). Die Herstellung und Stärkung von persönlichen Beziehungen bildet die Grundlage, um mit den politischen Einstellungen und Haltungen der Jugendlichen zu arbeiten und Werte, wie ein demokratisches Gesellschaftsverständnis und die Wertschätzung von Vielfalt, zu vermitteln.

Dabei geht es dem Projekt nicht um eine reine Wissensvermittlung, sondern um eine gemeinsame und gleichwertige Diskussion von Positionen. Neben den Gesprächsangeboten organisiert das Projekt ebenso längere Freizeitfahrten, dabei wird auch hier ein Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit religiösen und politischen Themen gelegt.

Auch Billings kombiniert – ähnlich wie Delhi und Den Haag – eine Wissensvermittlung mit einer starken Selbstreflexion der Jugendlichen. Bei allen Projekten spielt neben der Auseinandersetzung mit Sachverhalten – wie demokratische Grundwerte, religiöse Diskurse und politische Themen – die Lebenswelt der Jugendlichen eine zentrale Rolle. Gerade die Einbeziehung dieser macht eine (angeleitete) Selbstreflexion erst möglich. Dabei geschieht die Selbstreflexion durchaus unterschiedlich – ganzheitlich, künstlerisch (Den Haag), über Methoden der politischen Bildung im Klassenkontext (Delhi) und die Kombination aus Freizeitangeboten und Gesprächskreisen (Billings). Gemeinsam ist aber die (angeleitete) Erfahrung, die auch durch die vermittelten Wissensinhalte produziert wird. Es wird deutlich, dass der wissensvermittelnde Anteil mit dem der Selbstreflexion zu einem Wirkmechanismus verschmilzt. Die Projekte agieren dabei alle in dem Versuch, auf Augenhöhe mit den Adressatinnen und Adressaten zu sein und bauen – auch in Abhängigkeit von der Länge des Angebots – ein Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen wie deren Umfeld auf. Alle Projekte versuchen, nachhaltige Strukturen in der Lebensrealität der Jugendlichen zu verankern.

4.2.4 Pädagogische Praxis im Typ C (Selbstreflexion)

Projekte dieses Typs beziehen sich auf persönliche Erfahrungen und Haltungen der Adressatinnen und Adressaten und reflektieren Identitätsanteile und bisherige persönliche Entwicklungen. Beispielsweise schreiben sie den Adressatinnen und Adressaten nicht gefestigte Identitäten bzw. mangelnde Bewältigungskompetenz von Problemen zu.

Diesem Typus sind die Projekte London und Batumi zuzuordnen. Das Projekt London aus dem Themenfeld „Linke Militanz“ thematisiert in Gruppenworkshops und Einzelinterviews Identitätsfragen bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Durch vom Projekt eingebrachte Thesen zu den Themengebieten Heimat, Religion, Sexualität und Politik und darauf aufbauende Darstellungen von Identitätskonflikten soll die Zielgruppe innerhalb der Maßnahme Handlungskompetenzen entwickeln, um zukünftige Identitätsfragen besser zu meistern. Zusätzlich sollen die Adressatinnen und Adressaten zu Reflexionen über ihre eigenen Identitäten angeregt werden und

dadurch die eigene Identität stärken, was mit einer Klärung der eigenen Herkunftsbezüge einhergeht. Insgesamt geht es hier um das Vorgehen und die Erfahrungen der einzelnen Person, die individuell über ihre Identität reflektieren soll. Zugleich sollen Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe dargestellt und ähnliche Prozesse bei allen Teilnehmenden angeregt werden.

Das Projekt Batumi aus dem Themenfeld demokratiefeindliche „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ schafft ein psychosoziales Beratungsangebot, das sich vorwiegend an junge neu zugewanderte Männer mit unterschiedlichen Problemlagen richtet. Diese werden aufsuchend oder über Institutionen angesprochen und zu Einzelberatungsgesprächen eingeladen. Ziel der Beratung ist es hier, das Selbstwertgefühl der Klienten zu stärken und sie darin zu unterstützen, schon vorhandene Ressourcen zu nutzen, damit sie lernen, ihre Ziele mit einem „positiven Weg“ (Batumi 2018 I: Z. 367) zu erreichen. Die Klienten sollen so in die Lage versetzt werden, ihre Probleme zu erkennen und selbstständig Lösungen zu entwickeln.

Die Beratung reagiert auf Probleme wie Suizidalität, Gewalt, Familie, Konflikte, Probleme, Einsamkeit oder Ausgeschlossenheit, also „alle Probleme, die oft zu Radikalisierungsprozessen führen“ (Batumi 2018 I: Z. 540f.). Das Projekt geht dabei von der These aus, dass Radikalisierung ein Irrweg auf der Suche nach der eigenen Identität darstellt. Zugewanderte muslimische junge Männer seien dafür besonders anfällig, weil sie die Identität entweder in ihrem Heimatland gelassen haben oder sie hier verloren hätten (Batumi 2018 I: Z. 575). Entsprechend stellt die Reflexion der eigenen Identität ein Schlüsselement der Arbeit dar.

Die beiden Projekte vereint, dass sie mit migrantischen Zielgruppen einen Ansatz verfolgen, bei dem persönliche Krisen und Identitätsfragen im Vordergrund stehen. Damit wollen sie die Identität und das Selbstwertgefühl der Adressatinnen und Adressaten stärken.

Die beiden Projekte erscheinen dennoch grundsätzlich unterschiedlich, was sehr mit den sich unterscheidenden Formaten und der jeweiligen präventiven Ausrichtung zusammenhängt: London adressiert in seinen kurzzeitpädagogischen Gruppengesprächen junge Menschen jenseits konkreter Radikalisierungsgefährdungen (universelle Prävention). Über eine gestärkte Identität soll ihnen ein besserer Umgang mit möglicher künftiger Diskriminierung vermittelt werden. Batumi hingegen macht konkrete Problemlagen aus, die sich aus der Lebenssituation der Klienten ergeben und versucht, diese durch eine Stärkung der Identität in einem längeren individuellen Beratungsprozess (an der Grenze von Kurz- zu Langzeitpädagogik) zu bearbeiten. Schwerpunktmäßig liegt das Projekt dabei im Bereich der selektiven Prävention.

Beide Projekte versuchen ihre Zielgruppen niedrigschwellig anzusprechen. Batumi setzt dabei beispielsweise auf die herkunftsbezogene Ähnlichkeit der Projektmitarbeitenden zu den schwer erreichbaren Zielgruppen. Dazu gehört auch, dass die Berater dezidiert Menschen mit Migrations- oder Fluchterfahrung sind, die vom Träger zu Beratern fortgebildet wurden. Sie sprechen die Muttersprache der Adressaten und werden als religiöse Muslime mit z.T. vertiefter Islamkenntnis von den Klienten „dann auch ernst genom-

men“ (Batumi 2018 I: Z. 800f.). Ähnlichkeit der Berater zu den Adressatinnen und Adressaten wird hier als Gelingensbedingung für die Beratung hervorgehoben.

Die Projekte verfolgen mit dem selbstreflektierenden Typ des Wirkmechanismus unterschiedliche präventive Strategien in unterschiedlichen Kontexten. Sie setzen dabei aber jeweils an spezifischen Herausforderungen der Identitätsbildung an, denen sich junge Musliminnen und Muslime mit Migrationserfahrung oder Migrationshintergrund in der deutschen Gesellschaft stellen.

4.2.5 Typenkombinationen BD und CD: Pädagogische Praxis sowohl im Typ der Sozialintegration als auch im Typ der reflektierenden Wissensvermittlung oder der Selbstreflexion

Projekte dieser Typenkombinationen versuchen die strukturelle und gemeinschaftliche Integration zu befördern und Reflexionsprozesse anzustoßen, die sich entweder auf vermitteltes Wissen oder auf das Leben der Teilnehmenden beziehen. Beide Projekte sind im Themenfeld der demokratiefeindlichen „islamistischen Orientierungen und Handlungen“ verortet und bieten verschiedenen gelagerte Angebote für unterschiedliche Zielgruppen, wobei im Folgenden die Angebote der indizierten und selektiven Prävention im Fokus stehen sollen.

Das Projekt Beverly Hills ist aus einer Initiative junger Musliminnen und Muslime entstanden, die soziale Angebote für junge Menschen im Sozialraum bieten. Das Projekt macht Distanzierungsarbeit, die sich an junge Mitläuferinnen und/oder Mitläufer aus islamistisch-extremistischen Szenen richtet und es interveniert im Falle von Radikalisierungsgefährdungen im Sozialraum.

Das Projekt Busan bietet Gesprächskreise für junge Menschen in einer Moscheegemeinde an. In diesen kann religiös gerahmt über Themen der Teilnehmenden gesprochen werden. Außerdem macht das Projekt Distanzierungsarbeit als Einzelfallberatung. Der Zugang zu den Adressatinnen und Adressaten der Distanzierungsarbeit wird dabei teils aufsuchend im Gebetsraum der Gemeinde realisiert.

Gemeinsam ist den Projekten ein Wirkmechanismus des sozialintegrativen Typs. Für beide Projekte ist die Integration in Gemeinschaft ein zentrales Element der Präventionslogik: Busan beispielsweise geht von der Annahme aus, dass die Adressatinnen und Adressaten eine Gemeinde brauchen, in der sie sich „binden“ (Busan 2017 I: Z. 238) und „wohlfühlen“ (ebd., Z 239) können, da sie sonst „orientierungslos“ (ebd., Z. 612) werden und diese Gemeinschaft bei Extremisten finden würden und entsprechend „verloren“ (ebd., Z. 240) wären. Daher sollen junge Menschen in einer Form der Gemeinschaft, in einer Moscheegemeinde oder im Netzwerk des Projekts gebunden werden.

Beide Projekte greifen zur Integration in Gemeinschaftszusammenhänge primär auf Angebote im Bereich der Jugendarbeit zurück, die vom Projekt

selbst umgesetzt werden. So vermittelt Busan eine Klientin aus der Distanzierungsarbeit in dieses Angebot, damit sie parallel zur sozialarbeiterischen Unterstützung in Einzelfallbetreuung „Vergemeinschaftungsformen“ (ebd., Z. 1082) findet. Bei Beverly Hills zielt die Arbeit darauf ab, die Adressatinnen und Adressaten in das ehrenamtliche Netzwerk des Trägers zu integrieren, in dem sie in eine Gemeinschaft von Peers mit ähnlichen Erfahrungshintergründen eingebunden werden sollen. Hier sollen sie Vorbilder finden, die ihnen als „positiver Freundeskreis“ (Beverly Hills 2018 I, Z. 3280) den Weg zu einem „guten und positiven Lebensweg“ (ebd., Z. 3289) weisen. Zugleich werden über die Gemeinschaft Ressourcen zur Bewältigung unterschiedlichster Problemlagen zugänglich gemacht.

Das Projekt Beverly Hills geht über diese gemeinschaftsbezogene Sozialintegration hinaus, denn es will einen Beitrag zur strukturellen Integration in die Gesellschaft und ihre Institutionen leisten. Dazu unterstützt das Projekt junge Menschen in der Berufsorientierung oder durch Hausaufgabenhilfen. Dahinter steht die Annahme, dass sie gegen Radikalisierung gestärkt werden, denn „wenn sie ein besseres Leben haben, entwickeln sie (...) eine lebensbejahende Einstellung“ (Beverly Hills 2018 I: Z. 1635–1637). Beverly Hills unterstützt dazu die Adressatinnen und Adressaten ihrer Distanzierungsarbeit in ihren lebensweltlichen Problemlagen. Mit dieser Absicht verbringt das Projekt, auch mit Unterstützung durch Ehrenamtliche, Freizeit mit den Beratungsnehmenden oder hilft bei der Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge (Schule, Beruf), z.B. mit Nachhilfe.

Beide Projekte haben einen ebenso relevanten zweiten Wirkmechanismus, der im Bereich der Reflexion zu verorten ist. Hier unterscheiden sich die Strategien der Projekte jedoch:

Beverly Hills ist hier eher dem Typ der reflektierenden Wissensvermittlung zuzuordnen. Ein Schlüsselement der Arbeit des Projekts ist die Dekonstruktion extremistischer Narrative. Dazu werden im Beratungsprozess Anekdoten erzählt, die eine i.d.R. moralische Botschaft vermitteln. Diese Anekdoten stammen häufig aus individuellen Erfahrungen oder aus der islamischen Tradition und werden in Bezug auf lebensweltliche Fragen und Probleme der Adressierten erzählt. Sie sollen dabei die Beratungsnehmenden zu einer Reflexion über ihre Vorstellungen und ihr Verhalten anregen und so extremistische Narrative dekonstruieren. Über dieses weitgehend religiös gerahmte Bildungsprogramm soll jungen Menschen die Loslösung von der extremistischen Ideologie und der Weg zu einer besseren Lebensführung ermöglicht werden. In diesem Sinne passt das Projekt zum Typ der wissensvermittelnden Reflexion. In der Praxis finden sich dabei auch Anleihen in Richtung des aufklärend wissensvermittelnden Typs: Einerseits wird angenommen, dass die Adressatinnen und Adressaten Wissensdefizite in Bezug auf den Islam haben und diese Defizite sie anfällig für Radikalisierung machen. Andererseits wird häufig von einer gewissen Evidenz der Beispielgeschichten ausgegangen, sodass diese mitunter auch ohne größere Reflexion als „Gegenargumente“ extremistische Narrative widerlegen.

Das Projekt Busan verbindet die Sozialintegration stärker mit dem Wirkmechanismus des Typs der Selbstreflexion. Die Angebote des Projekts ent-

halten Kurzvorträge und Diskussionen, in denen religiöse Themen mit Alltagsthemen verbunden werden, die sich in der Lebenswelt der Teilnehmenden als Problem darstellen. Dieser Austausch soll die Teilnehmenden zur Reflexion über die eigene Lebensführung, Fehlverhalten und alternative Möglichkeiten anregen. Dabei geht es um eine „theologische Selbstfindung“ (Busan 2016 I: Z. 1045) und einen „biografischen Reflexionsprozess“ (ebd., Z. 1046). Dieses Vorgehen passt zum selbstreflektierenden Typ.

Beide Projekte richten sich dabei vor allem an religiöse muslimische junge Menschen in migrantisch geprägten Stadtteilen von Ballungszentren. Ihre Angebote sind vor allem in trügereigenen Räumlichkeiten und in Moscheen niedrigschwellig erreichbar und Zugänge werden teilweise über Peers vermittelt. Vertrauen schaffen dabei lebensweltliche Gemeinsamkeiten von Adressatinnen und Adressaten mit den Projektmitarbeitenden, die jeweils noch relativ jung, muslimisch und im Sozialraum verwurzelt sind. Je nach Fall richten die Projekte ihr Vorgehen auf die selektive oder die indizierte Prävention aus.

Die konkrete pädagogische Arbeit läuft bei beiden Projekten in langzeitpädagogischen Formaten, einerseits der individuellen Distanzierungsberatung und andererseits (und schwerpunktmäßig bei Busan) über Gesprächskreise lebensweltlichen Themen der Adressierten. Methodisch liegt der Schwerpunkt der Arbeit in lebensweltbezogener religiöser Bildung, die zur Reflexion anregen soll. Dabei wird vereinzelt auch auf Elemente politisch-bildender Arbeit zurückgegriffen. Ermöglicht wird dieses Vorgehen mit den gewünschten Zielgruppen dabei erst durch eine umfangreiche Beziehungsarbeit, die teilweise im Bereich allgemeiner Jugendarbeit zu verorten ist.

4.2.6 Typenkombination AD: Pädagogische Praxis sowohl im Typ der Sozialintegration als auch im Typ der aufklärenden Wissensvermittlung

Das Projekt Bahawalpur ist sowohl dem Typus der aufklärenden Wissensvermittlung als auch einem sozialintegrativen Typ von Wirkmechanismus zuzuordnen. Das Projekt geht von Wissensdefiziten und Defiziten in der Sozialintegration bei den Adressatinnen und Adressaten aus. Das Angebot ist langzeitpädagogisch und wird in einer Moscheegemeinde umgesetzt, in deren Umfeld sich wahabitische und teils salafistische Netzwerke befinden. Es handelt sich also um ein Projekt der selektiven Prävention. Die Teilnehmenden sollen in einer Mischung aus politischer und religiöser Bildung „lernen, sich gegen radikale Tendenzen stark zu machen“ (Bahawalpur 2017 I: Z. 147f.). Dazu vermittelt das Projekt einerseits Wissen zu gesellschaftspolitischen Themen, etwa zum politischen System in Deutschland oder zu Bedingungen und Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe. Hierzu zählt auch die „Vermittlung von sozialen Kompetenzen“ (Bahawalpur 2017 I: Z. 203) wozu das Projekt beispielsweise auch „Pünktlichkeit“ zählt. Zurückgegriffen wird dabei sowohl auf klassische Elemente der Politischen Bildung, als auch auf die Vermittlung theologischer Erklärungen. Die Teilnehmenden sollen „in ihrem Glauben geschult sein, selbstbewusste Muslime sein, um ihren Glauben wissen und dann nichts Falsches mit reinmengen“ (Bahawalpur 2017 I: Z. 211–213).

Lässt man die religiöse Perspektive der Arbeit einmal außen vor, dann ähnelt die gesellschaftspolitische Wissensvermittlung bei Bahawalpur den anderen Projekten der aufklärenden Wissensvermittlung, insbesondere der Vermittlung eines positiven und lebensnahen Demokratiebezugs im Projekt Dakar.

Im Unterschied zu den Projekten des rein aufklärend wissensvermittelnden Typs soll das Wissen, im Projekt Bahawalpur die Teilnehmenden besonders zur gesellschaftlichen Teilhabe motivieren. Die muslimischen Jugendlichen sollen sich „als Teil der Gemeinschaft fühlen“ (Bahawalpur 2017 I: Z. 275–277) und sich nicht vor dem Hintergrund von Diskriminierungsbedrohung in „eine Opferrolle (...) begeben“ (Bahawalpur 2016 I: Z. 330). Sie sollen sich als aktiven Teil der Gesellschaft begreifen, indem sie beispielsweise wissen, dass man „selber was dazu beitragen kann, dass man nicht ausgegrenzt wird von außen. Dass man sich selber mit einbringen muss“ (Bahawalpur 2017 I: Z. 242–244). Dazu unterstützt das Projekt bspw. soziales Engagement der Teilnehmenden und schafft auf diesem Weg zentrale Voraussetzungen auch für Anerkennungserfahrungen.

Zugleich zielt das Angebot darauf ab, dass die jungen Teilnehmenden im Laufe der Zeit als (religiöse) Jugendgruppe eine Gemeinschaft bilden, „in der man sich gegenseitig helfen kann“ (Bahawalpur 2017 I: Z. 153f.) und in der vertrauensvolle Gespräche untereinander möglich sind. Sowohl in der gesellschaftlichen Integration als auch in der Einbindung in Gruppenzusammenhänge zeigt sich der sozialintegrative Wirkmechanismus-Typus des Projekts.

4.3 Zwischenfazit

Im voranstehenden Kapitel wurden die Erkenntnisse zur ersten Leitfrage der diesjährigen Erhebung „Wie arbeiten Projekte der gezielten Prävention mit jungen Menschen?“ dargestellt. Dabei standen zunächst die Wirkmechanismen und Kontexte der Projekte im Fokus. Um die pädagogische Praxis der Projekte der Radikalisierungsprävention zu beschreiben, haben wir auf die theoretische Perspektive der Wirkmechanismen aus dem Konzept der *Realist Evaluation* zurückgegriffen. In unserer Darstellung beschreiben Wirkmechanismen dabei die analytische Abstraktion des Vorgehens, mit dem die Projekte ein oder mehrere Effekte bei den Adressierten erreichen wollen. Sie lassen sich als ein Kernelement pädagogischen Handelns verstehen, nämlich als das Mittel, über welches die Methoden und die Inhalte der Maßnahmen ihre angestrebten Wirkungen erreichen sollen.

Durch einen mehrstufigen rekonstruktiven Auswertungsprozess des vorliegenden Materials (Interviews mit Projektmitarbeitenden, z.T. ergänzt um teilnehmende Beobachtungen und Adressatenbefragungen) war es möglich verschiedene Typen zu bilden. Ausgehend von diesen Typen haben wir analytisch verdichtet Grunddimensionen der pädagogischen Praxis, sowie ihre relevanten Kontextbedingungen und die ihr zugrundeliegenden Präventionsannahmen dargestellt.

Erkenntnisse aus der Typologie

Die Analyse zeigt, dass den vielfältigen Vorgehensweisen der Projekte im wesentlichen vier Wirkmechanismen zugrunde liegen. Unterschieden werden können die Mechanismen der aufklärenden Wissensvermittlung, der reflektierenden Wissensvermittlung, Selbstreflexion und der Sozialintegration. Im wissensvermittelnd aufklärenden Typ steht die Vermittlung von Wissen, dem präventive Wirkung für Radikalisierungsprozesse zugeschrieben wird, im Vordergrund. Dabei handelt es sich um feststehende Wissensbestände, die ähnlich einem Sender-Empfänger-Modell vom Projekt an die Zielgruppe weitergegeben wurden. Im reflexiv wissensvermittelnden Typ soll sich die (präventive) Wirkung in der Reflexion über das kognitiv oder auch als Erfahrung in einer spielerischen Situation vermittelte Wissen entfalten. Auch im Typ der Selbstreflexion ist Reflexion zentral. Diese bezieht sich hier aber auf die eigenen Erfahrungen, Handlungen oder Wissensbestände der Teilnehmenden. Deren Identität und Biografie nimmt dabei eine wesentliche Rolle ein. Diesem Wirkmechanismus liegt in einer Variante ein kritisch reflexiver Austausch über Themen zugrunde, die im präventiven Gegenstandsbereich liegen, z.B. über demokratische Grundwerte. In einer anderen Variante steht hingegen die alltagsunterstützende Beratung im Vordergrund, um persönliche Krisen zu vermeiden, die wiederum Risiken für Radikalisierungen darstellen können. Ziel des Typs der Sozialintegration ist die Förderung der strukturellen und gemeinschaftlichen Integration der Zielgruppe. Hiermit sollen Gefährdungsmomente für Radikalisierungen bei der Zielgruppe abgemildert werden, die aus Desintegration erwachsen können.

Die in der Analyse betrachteten Projekte verfolgen entweder einzelne der dargestellten Wirkmechanismen oder kombinieren sie. Im Zuge der Typenbildung nach den Wirkmechanismen können spezifische Strategien und Ansätze der Modellprojekte identifiziert werden. So kann die Praxis der pädagogischen Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen anhand dieser Typen dargestellt und ergänzend deren Kontexte beschrieben werden. Als entscheidende Kontextfaktoren erwiesen sich dabei die Dauer der pädagogischen Angebote sowie das Setting institutionell (bspw. schulische) vs. nicht-institutionell (bspw. Jugendklub oder Trägerräumlichkeiten), in dem dieses stattfindet. Dabei fällt auf, dass (zumindest in dem von uns betrachteten Sample) die Projekte eines Typus meistens in ähnlichen Kontexten arbeiten.

Aufgrund der ohnehin bestehenden Unterschiedlichkeit der Projektanlagen werden in den herausgearbeiteten Typen keine komplexen Wirkketten und Rückwirkungseffekte der verschiedenen Wirkmechanismen, v.a. bei den Typenkombinationen berücksichtigt. Vielmehr sind lineare Modelle herausgearbeitet worden, die in gewisser Hinsicht idealtypische Veränderungsmodelle darstellen. Sie dienen dazu, die unterschiedlichen Angebote der Radikalisierungsprävention grundsätzlich zu sortieren und in der pädagogischen Komplexität deutlich zu reduzieren. Zusätzlich leistet die Analyse einen wichtigen Beitrag zur Klärung von präventiven Wirkungsannahmen im Feld.

Pädagogische Praxis in den Themenfeldern

Mit Blick auf die drei thematischen Schwerpunkte des Programmbereichs, also rechtsextreme Orientierungen und Handlungen, demokratiefeindliche islamistische Orientierungen und Handlungen und linke Militanz, lassen sich aus unserer Typologie und aus der dargestellten pädagogischen Projektpraxis einige Ergebnisse festhalten. So fällt auf, dass (zumindest in unserem Sample) nur Projekte der Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem Islamismus sozialintegrative Wirkmechanismen verfolgen. Sozialintegrative Arbeit ist zwar grundsätzlich in der Rechtsextremismus-Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit verbreitet (vgl. Hohnstein/Greuel 2015, S. 93ff.), findet hier jedoch primär nicht im Bereich der Modellprojekte statt (sondern z.B. in den Ausstiegsberatungen der Landesdemokratiezentren). Die Projekte im Feld der Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem Islamismus spiegeln wider, dass hier entsprechende Vorgehensweisen erst in der Erprobung sind bzw. kaum Fördermöglichkeiten außerhalb des Modellprojektbereichs existieren. Bezogen auf das Setting adressieren diese Projekte ihre Zielgruppen häufig über Moscheegemeinden und Sozialräume.

Die von uns beobachteten Rechtsextremismusprojekte arbeiten häufig in der Schule und sprechen in diesem institutionellen Kontext hauptsächlich Zielgruppen an, die nicht unmittelbar gefährdet sind rechtsextreme Orientierungen und Handlungen auszuprägen. Im Vergleich zu den anderen Themenfeldern fällt auf, dass die Projekte (im Sample) im Bereich der Rechtsextremismusprävention stärker auf eine Wissensvermittlung setzen.

Das Projekt im Themenfeld linke Militanz verfolgt eine phänomenübergreifende Strategie. Dabei wird eine Zielgruppe ohne konkrete Radikalisierungsgefährdung angesprochen, bei der linke Militanz im Kontext verschiedenster Themen aufgegriffen wird. Ein ähnliches Vorgehen findet in einem Projekt zu demokratiefeindlichem Islamismus statt, wo Hintergründe zu linker Militanz im Zusammenhang von extremistischen Haltungen allgemein vorgetragen werden.

Übergreifend über die Themenfelder wird deutlich, dass Angebote der selektiven und indizierten Prävention eher in längerfristigen Formaten umgesetzt werden. Diese Projekte haben außerdem einen eher reflektierenden Charakter. Wesentliche Grundlage für die Arbeit mit konkret gefährdeten und affinen Zielgruppen sind ein Vertrauensaufbau und eine gute Arbeitsbeziehung. Diese muss von den Projekten i.d.R. erst aufgebaut werden.

5 Rekonstruktion der pädagogischen Grundhaltungen und fachlichen Reflexivität der Fachkräfte

Das folgende Kapitel widmet sich der pädagogischen Praxis der Modellprojekte aus einer anderen Perspektive. Sie beantwortet die zweite Leitfrage der diesjährigen Erhebung „Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln und welche pädagogischen Grundhaltungen zeigen sich im Umgang mit den Adressierten?“ Das pädagogische Handeln ins Verhältnis zu fachlichen Anforderungen zu setzen, ist ein zentrales Thema der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs, da in der Evaluation von pädagogischen Prozessen, die später in angrenzende Strukturen übertragen werden sollen, die Auseinandersetzung mit Qualität und Fachlichkeit eingeschrieben ist. Darüber hinaus ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, die fachliche Weiterentwicklung des Programmbereichs anzuregen.

Auf die Frage nach der Professionalität pädagogischen Handelns gibt es vielfältige Zugänge und Antworten, aus diesem Grund nehmen wir zunächst eine theoretische Einbettung vor. Daran anschließend stellen wir eine Typologie vor, die auf einer komparativen Analyse qualitativer Daten basiert. Darin rekonstruieren wir zum einen unterschiedliche pädagogische Grundhaltungen der Fachkräfte und zeigen zum anderen verschiedene Arten der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns auf.

5.1 Pädagogische Grundhaltung und Reflexivität als Merkmale von Fachlichkeit – Theoretische Einbettung

Im Folgenden werden wir zunächst unter Rückgriff auf theoretische Überlegungen darstellen, mit welchem Zuschnitt wir die Fachlichkeit von Modellprojekten im Sinne einer professionellen Handlungskompetenz (Polutta 2018, S. 244) untersuchen.⁴⁷ Zentrale Kategorien für professionelles Handeln sind dabei zum einen die (pädagogische) Grundhaltung der Fachkräfte⁴⁸ und zum anderen deren Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft.

47 Damit klammern wir die Diskurse um die Frage, ob und inwieweit Pädagogik bzw. Soziale Arbeit als Profession betrachtet werden kann bzw. inwiefern sie als professionalisierungsbedürftig gilt (vgl. z.B. Merten 2017; Helsper 2012) aus unseren Betrachtungen aus.

48 Bei der Analyse von professionellem Handeln gilt es zu beachten, dass Professionalität nicht nur als individuelle Kompetenz bzw. Eigenschaft von Personen gedacht werden kann (Scherr 2018, S. 9; Müller 2005, S. 744). Vielmehr ist „Professionalität auf ermöglichende Organisationsstrukturen angewiesen“ (Scherr 2018, S. 10).

Eine pädagogische Grundhaltung bietet Orientierung für das fachliche Handeln und schlägt sich auf verschiedenen Handlungsebenen nieder. Da pädagogisches Handeln immer eine Interaktionsbeziehung zwischen Erziehenden und „Zöglingen“ darstellt und diese Beziehung den Kern von Pädagogik ausmacht, wird die fachliche Haltung vor allem im Verhältnis zur Zielgruppe sichtbar. Entsprechend liegen auch die Konkretisierungen, die Becker-Lenz und Müller vornehmen, wenn sie den professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit beschreiben (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 202), in erster Linie auf der Ebene des Verhältnisses zur Zielgruppe. So wird in Bezug auf Zielvorstellungen formuliert, dass die eigene Arbeit vorrangig der Unterstützung von Menschen und Bildungsprozessen dienen soll. Leitendes Ziel dabei ist, Autonomie und/oder Integrität zu fördern bzw. wiederherzustellen. Für den Arbeitsprozess bedeutet dies, dass das Prinzip der Freiwilligkeit leitend und eine eigeninteressierte Mitwirkung des Adressierten notwendig ist. Dabei sind möglichst große Beteiligungsgrade zu gewähren, die letztlich auch dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ folgen. Die Fachkräfte sind damit einerseits in ihrem Handeln stets den Adressierten verpflichtet. Zugleich liegt ihrer Arbeit aber stets auch ein gesellschaftlicher Auftrag zugrunde und sie sind dazu angehalten, das (mitunter widersprüchliche) Doppelmandat aus Hilfe und Kontrolle gleichermaßen zu berücksichtigen (ebd., S. 212ff.). Insgesamt zeigt sich damit eine Haltung, die die Bedürfnisse und Interessen der Adressierten achtet. In dieser Hinsicht fand in den letzten Jahrzehnten ein deutlicher Paradigmenwechsel der Prinzipien pädagogischer Arbeit statt. Das in pädagogischen Konstellationen grundsätzlich angelegte hierarchische Verhältnis zwischen Erziehenden bzw. Bildenden und „Zöglingen“ wurde vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) verstärkt infrage gestellt. In diesem Zuge wurde versucht, Erziehungs- und Bildungsprozesse demokratischer zu gestalten und die Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung aufzulösen bzw. zu vermindern. Einen wesentlichen Meilenstein stellte dabei das Konzept der „Lebensweltorientierung“ dar, das von Hans Thiersch Ende der 1970er Jahre entwickelt wurde (vgl. Thiersch 1993). Die von Becker-Lenz und Müller angeführten Merkmale einer fachlichen Grundhaltung waren hier bereits enthalten: Als übergreifende Zielstellung der Arbeit gelten reflexive mündige Subjekte, die ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben führen. Vor diesem Hintergrund ist es fachlicher Anspruch, pädagogische Prozesse als Bildungsprozesse anzulegen, deren Zielhorizonte weitgehend offen sind und nur dem Hauptziel der Mündigkeit bzw. Autonomie im Sinne Kants folgen. Entsprechend sind die Adressierten möglichst weitgehend zu beteiligen und die Zusammenarbeit erfolgt vorrangig im Modus der dialogischen Aushandlung, die an den Perspektiven der Subjekte orientiert ist. Letztlich fand das Paradigma der Lebensweltorientierung auch Eingang in das neu formulierte SGB VIII, das 1990/1991 in Kraft trat und das Jugendwohlfahrtsgesetz ablöste. Für die KJH wurde hier der Anspruch formuliert, Kinder und Jugendliche „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen“ (§8, Abs. 1) zu beteiligen. Auch die Handlungs- und Strukturmaximen der KJH, die im Achten Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 1990) als Standards definiert werden, folgen letztlich dem Streben,

die Interessen und Bedürfnisse der in der pädagogischen Beziehung macht-schwächeren Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen systematisch zu berücksichtigen und anzuerkennen.

Die hier beschriebene Haltung bietet zwar einen ideellen Bezugspunkt für professionelles Handeln, konkrete pädagogische Situationen sind jedoch stets von Kontextbedingungen abhängig. In der Realität sind es gerade diese Kontextbedingungen, die z.B. die Beteiligungsmöglichkeiten der Zielgruppe systematisch verringern, sodass es im Resultat eher darum geht, die Zielgruppen *angesichts gegebener Rahmenbedingungen möglichst intensiv* zu beteiligen. Die wissenschaftliche Begleitung folgt damit Positionen, die darauf verweisen, dass im Bereich von Sozialer Arbeit⁴⁹ professionelles Handeln der Fachkräfte durch Unsicherheiten herausgefordert ist. In vielen Situationen können keine standardisierten Vorgehensweisen angewendet werden, sondern Praktikerinnen und Praktiker müssen das passende Vorgehen vor dem Hintergrund des eigenen (auch wissenschaftlichen) Wissens und Könnens situationsspezifisch und subjektbezogen abwägen (vgl. Dewe 2009, S. 90; Becker-Lenz/Müller 2009, S. 200). Ansätze reflexiver Professionalität (vgl. Dewe 2009; Thole/Pollutta 2011; Messmer 2008) verweisen vor diesem Hintergrund auf die Komplexität und Kontingenz von pädagogischen Situationen, die in „ihren konkreten Ausprägungen sichtbar und analytisch nachvollziehbar gemacht werden müssen“ (Messmer 2008, S. 179). Entsprechend sind für seine Analyse u.a. die Vielschichtigkeit und Divergenz von Kontextbedingungen angemessen zu berücksichtigen.⁵⁰

Eine wesentliche Kontextbedingung für die von uns begleiteten Modellprojekte ist die spezifische präventive Rahmung der pädagogischen Arbeit. Die Projekte im Programmbereich „Radikalisierungsprävention“ führen immer auch eine präventive Zielstellung mit und intendieren, präventive Effekte bei den Zielgruppen zu erzeugen. Diese Rahmung erzeugt spezifische fachliche Spannungen zu der oben beschriebenen Grundhaltung, welche die Autono-

49 Wir verwenden den Begriff Soziale Arbeit in Anlehnung an Müller hier als übergreifenden Sammelbegriff für berufliche Tätigkeiten im sozialen Feld (vgl. Müller 2005). Unter dieser Bezeichnung fassen wir damit alle im weitesten Sinne pädagogischen Tätigkeiten im Bereich der Radikalisierungsprävention, die im Einzelnen je nach Projektausrichtung z.B. stärker sozialarbeiterisch oder politisch-bildnerisch ausgerichtet sein können.

50 In der Fachdiskussion zur Extremismusprävention gibt es erste Versuche, Qualitätsstandards für die Interventions- und Präventionsarbeit (vgl. Köhler 2016) bzw. Thesen für eine „Gute Praxis in der Extremismusprävention“ (Weilnböck/Uhlmann 2018) zu formulieren. Hier handelt es sich um wertvolle Bündelungen, um einerseits Fachdiskussionen anzuregen und andererseits Orientierungshilfen für Praktikerinnen und Praktiker im Feld zu bieten. Jedoch reichen diese Zusammenstellungen, die in ihrer Logik einer Checkliste mit abzuhakenden Punkten folgen, nicht aus, um die Professionalität pädagogischen Handelns im Feld der Radikalisierungsprävention zu analysieren, das sich unter Rückgriff auf spezifisches Wissen situationsgebunden auf den jeweiligen Fall beziehen und über eine professionelle Haltung verfügen sollte. Anders ausgedrückt: erst durch den Einbezug des Fachwissens der Praktikerinnen und Praktiker kann die Problematik von Top-Down-Implementierungen vermieden bzw. zumindest eingeschränkt werden, die dann entweder die Logik der Praxis gar nicht treffen, und/oder in der Praxis nicht auf entsprechende Akzeptanz treffen.

mie des pädagogischen Gegenübers achtet und an Formen dialogischer Aushandlung orientiert ist. Unter präventiven Vorzeichen sind beispielsweise feste Zielsetzungen der Angebote, nämlich Prävention, festgeschrieben. Der Raum für Bildungsprozesse, deren Zielhorizonte weitgehend offen sind und die mit dem Ziel der Mündigkeit verknüpft sind, reduziert sich entsprechend. Die Weltaneignung wird nun nicht mehr v.a. den Individuen überlassen und auch das Paradigma, möglichst wenig normativ zu werten, ist kaum noch tragfähig: Im präventiv gerahmten Handeln werden Normierungen zentral. Es wird von einer Problemannahme ausgegangen (die sich allein auf das präventive Ziel bezieht), pädagogische Gegenmaßnahmen werden mit Bezug darauf konzipiert und sollen einen präventiven Zweck erfüllen. Dialogische Aushandlungen von Problemdeutungen und (pädagogischen) Lösungen finden hier schwer einen Platz. Vielmehr ist der präventionslogischen Pädagogik inhärent, dass entsprechende Angebote unabdingbar sind und im Grunde nicht mehr Gegenstand von Aushandlungen sein können.

Dies dürfte unmittelbare Auswirkungen auf den Aspekt von Hierarchien zwischen Fachkräften und Zielgruppen haben, denn allein die Einschätzungen der Fachkräfte sind entscheidend. Eine Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe ist dabei schwer in umfassendem Maße aufrechtzuerhalten. Ungeprüft bleibt tendenziell, inwiefern die präventiven Ziele der pädagogischen Arbeit überhaupt im (antizipierten) Interesse der Subjekte liegen oder ob hier gesellschaftliche Normierungen durchgesetzt werden, die nicht nur weit über das Subjekt hinausreichen, sondern unter Umständen dessen Interessen zuwiderlaufen (z.B., wenn subjektiv produktive Ordnungsmuster in Form von Vorurteilen durch pädagogische Einwirkung ersatzlos zerstört werden). Der Umgang mit dem potenziellen Widerspruch zwischen einem öffentlichen Auftrag (Kontrolle) und der Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Adressierten (Hilfe) bildet ein grundsätzliches Spannungsfeld pädagogischer Interaktionen. Im Bereich der Prävention gestaltet es sich besonders zugespitzt und Fachkräfte stehen damit vor der Herausforderung, diese Spannungsverhältnisse zwischen der Durchsetzung gesellschaftlicher Normierung einerseits und einer Lebensweltorientierung andererseits auszubalancieren und die Konsequenzen der präventiven Rahmung ihrer Arbeit zu reflektieren.

Über die grundsätzliche Frage hinaus, ob die Angebote überhaupt im Interesse der Zielgruppe liegen, sind Aushandlungen bzw. große Partizipationsräume in präventiv ausgerichteten Angeboten generell schwer aufrechtzuerhalten. Mitbestimmungsmöglichkeiten über den inhaltlichen oder auch methodischen Zuschnitt von Angeboten zu eröffnen, gefährdet vielmehr immer auch die mit Blick auf präventive Zielstellungen konzipierten Abläufe und didaktische Grund- und Feinkonzeptionen. Das bedeutet, dass in Bezug auf die Unterscheidung von Partizipationsniveaus nach Stange (2009, S. 15ff.) zentrale Entscheidungs- und Selbstbestimmungsrechte über die Anlage der präventiven Angebote weitgehend ausgeschlossen sind. Ermöglicht werden kann lediglich die Mitwirkung am Willensbildungs- und Entscheidungsprozess innerhalb der Angebote. Teilweise ist dies aber auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielgruppe differenzierter zu betrachten. Wo mit Adres-

satinnen und Adressaten gearbeitet wird, die durch problematische Haltungen/Verhaltensweisen auffallen und mit denen aus diesem Grund präventiv gearbeitet wird, dürfen Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht dazu führen, dass die Zielgruppe zentrale präventive Inhalte von Angeboten (z.B. inhaltlich-ideologische Auseinandersetzungen) abwählt und nur von den in ihren Augen angenehmen Angebotsteilen profitiert. Hier sind Zielkorridore so eng, dass sich die Einflussmöglichkeiten der Zielgruppe unterordnen und nur in dem Maße gegeben werden (können), soweit sie die Zielstellungen des Angebots nicht gefährden.

Zusammenfassend kann also konstatiert werden, dass es sich bei der Radikalisierungsprävention um ein besonderes Feld Sozialer Arbeit handelt, in dem der Umgang mit spezifischen Spannungsfeldern zu den fachlichen Herausforderungen zählt. Als Anforderung an Fachlichkeit im Handlungsfeld lässt sich daher formulieren, dass neben die oben beschriebene pädagogische Grundhaltung eine Reflexion der eigenen Handlungspraxis treten muss, die ein Bewusstsein für solche Widersprüche schärft und das Abwägen unterschiedlicher Umgangsweisen kennzeichnet. So ist es denkbar, dass Fachkräfte in diesem Feld z.B. Einschränkungen im Bereich der Partizipation der Adressierten vornehmen, um ihren präventiven Auftrag zu erfüllen. Für professionelles Handeln wäre es in einem solchen Fall ausschlaggebend, mögliche Einschränkungen der Beteiligung zu reflektieren und für den konkreten Fall abzuwägen. Das heißt unter Rückgriff auf Erfahrung und Wissen einzuschätzen, inwiefern das gerechtfertigt ist, um z.B. längerfristig eine Radikalisierung zu verhindern und sich auch im Klaren darüber zu sein, welche pädagogischen „Kosten“ damit verbunden sind und ob damit längerfristig die Selbstständigkeit der Adressierten gewährleistet werden kann.

In der folgenden komparativen Analyse anhand der qualitativen Daten unterscheiden wir die beiden Ebenen a) pädagogische Grundhaltungen und b) Reflexivität. Dabei handelt es sich um eine analytische Trennung, da Reflexivität auch Teil einer pädagogischen Haltung sein kann und wie wir zeigen werden, für eine Beurteilung des professionellen Handelns im Bereich der Radikalisierungsprävention das Zusammenspiel dieser beiden Dimensionen zentral ist.

5.2 Komparative Analyse der Grundhaltungen und Reflexivität in der pädagogischen Praxis

Die folgende Analyse stützt sich in erster Linie auf leitfadengestützte Interviews mit Projektumsetzenden⁵¹, in einigen Fällen auch Projektleitenden. Zum Teil fließen auch Ergebnisse aus teilnehmenden Beobachtungen ein. Die Auswertung fand in Interpretationsgruppen statt und erfolgte nach den Prinzipien der dokumentarischen Methode. Durch einen permanenten Vergleich wurde anhand minimaler und maximaler Kontraste eine Typologie herausgearbeitet, die sich auf die beiden Dimensionen pädagogische Grundhaltungen und Reflexion des pädagogischen Handelns bezieht.⁵²

Dieser intensive Auswertungsprozess erzeugt im Ergebnis Analyseresultate, die durch eine stark verdichtete Darstellung gekennzeichnet sind. Für die herausgearbeiteten Erkenntnisdimensionen steht oft eine Vielzahl von Belegstellen, die im Verlauf der gemeinsamen Interpretation unter Einbezug der ethnografischen Protokolle sukzessive ein Gesamtbild ergeben, welches hier nur verkürzt darstellbar ist. Aus diesem Grund sind die Zitate in der folgenden Darstellung zum Teil exemplarisch und stehen stellvertretend für die gesamte Analyse. Anliegen dieses Kapitels ist es nicht, ein abschließendes Urteil über das professionelle Handeln einzelner Modellprojekte, zu bilden, sondern Aussagen zur Fachlichkeit des gesamten Programmbereichs zu treffen, mit Blick auf den Umgang mit Spannungsfeldern, Herausforderungen und Weiterentwicklungsbedarfen.

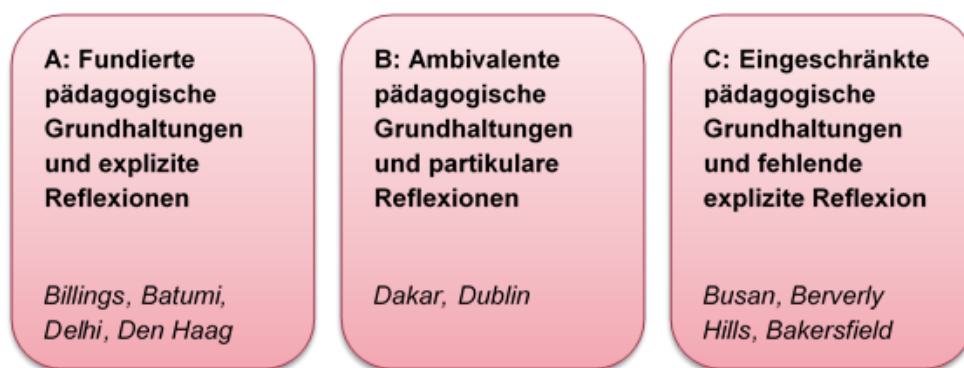
Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den von uns intensiv begleiteten Projekten, sodass wir drei verschiedene *Typen (A bis C)* rekonstruieren konnten, anhand derer graduelle Abstufungen der pädagogischen Haltungen und Reflexionen der eigenen Praxis sichtbar werden. Dabei sind keine eindeutigen, themenfeldspezifischen Unterschiede in unserer Typologie festzustellen. So finden sich mit Billings und Batumi zwei Projekte des Themenfeldes „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, die intensiv über ihre Praxis reflektieren und eine Haltung gegenüber den Adressierten vertreten, die durch Anerkennung, Offenheit und eine starke Lebensweltorientierung gekennzeichnet ist. Dies trifft darüber hinaus mit Delhi und Den Haag für zwei Modellprojekte aus dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ zu. Diese bilden gemeinsam den *Typ A: „Fundierte pädagogische Grundhaltungen und explizite Reflexionen“*. Daneben kristallisierte sich der *Typ B „Ambivalente pädagogische Grundhaltungen und partikulare Reflexionen“* heraus, bestehend aus den Projekten Dakar und Dublin, die beide im Themenfeld

51 Die Typenbildung basiert auf neun Projekten aus dem Sample der intensiv begleiteten Projekte aus den Themenfeldern Rechtsextremismus und demokratiefeindlicher Islamismus. Nicht alle Projekte des Samples konnten Berücksichtigung finden, da sie entweder (noch) keine pädagogische Arbeit umsetzen oder weil Erhebungen erst so spät möglich waren, dass sie nicht mehr in die berichtsrelevante Auswertung einfließen konnten (siehe Kap. 3.3).

52 Diese Typenbildung ist unabhängig von der Typologie zu den Wirkmechanismen, da es sich hier um eine eigenständige Fragestellung handelt. Darüber hinaus zeigt die empirische Analyse auch, dass Fachlichkeit nicht von Wirkmechanismen abhängt.

„Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ gefördert werden. Die pädagogischen Haltungen der Projektumsetzenden können als ambivalent bezeichnet werden und die Reflexivität ist hier weniger intensiv ausgeprägt. Der Typ C „Eingeschränkte pädagogische Grundhaltungen und fehlende explizite Reflexion“ schließlich besteht aus drei Projekten, die im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ angesiedelt sind. Kennzeichnend ist hier ein hierarchisches Beziehungsverständnis, das an der Vermittlung feststehender Inhalte ansetzt. Die Projekte orientieren sich weniger an der Unterstützung der Selbständigkeit der jungen Menschen, mit denen sie arbeiten. Ein explizites Nachdenken über mögliche Spannungsfelder oder eine Begründung des Vorgehens mit Rückgriff auf fachliche Prinzipien findet hier im Rahmen der Interviews kaum statt.

Abb. 5.1: Typologie der Grundhaltungen und Reflexivität in der pädagogischen Praxis



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

5.2.1 Typ A: Fundierte pädagogische Grundhaltungen und explizite Reflexionen

Dieser Typ umfasst vier Projekte und mit Den Haag, Delhi, Batumi, Billings, je zwei Projekte aus dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“.

Betrachtet man die typinternen Gemeinsamkeiten, so ist es für die pädagogischen Haltungen dieser Projekte charakteristisch, dass sie versuchen, den Adressatinnen und Adressaten auf Augenhöhe zu begegnen, deren Autonomie zu unterstützen und die Umsetzung von pädagogischen Aktivitäten partizipativ zu gestalten. Damit richten sich die hier beschriebenen Projekte v.a. an den Leitprinzipien der Sozialen Arbeit aus und – das ist wesentlich für diesen Typus – reflektieren zusätzlich das eigene pädagogische Vorgehen. Darüber hinaus schätzen sie die Folgen ihres fachlichen Handelns ab. Sie setzen sich mit dem für das Handlungsfeld typischen Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Prävention auseinander und haben ein Bewusstsein für die eigenen (Wirk-)Grenzen des pädagogischen Tuns. Sie thematisieren spezifische Herausforderungen im beruflichen Alltag und sondieren fortwährend zukunftsbezogene Weiterentwicklungen der Angebote.

Pädagogische Grundhaltungen

Die Projekte des Typs A zielen auf die Eigenständigkeit, Autonomie und Handlungsfähigkeit der jungen Menschen und beziehen sich damit zentral auf Grundkategorien von Sozialer Arbeit. So orientiert sich beispielsweise Billings zentral an den Ressourcen der jungen Menschen und betont, dass es interessanter ist,

„mit denen auch daran zu arbeiten, (...) was kann man Positives, welche Kompetenzen haben wir als Gruppe, aber auch im Einzelnen, um dem [Hass und der Abgrenzung, Anm. d. wB] entgegen zu wirken. Also, auf was arbeiten wir eigentlich hin. Eigentlich Grundfrage der Pädagogik. Was ist unser Menschenbild oder wo wollt ihr hin? Und da ist es, find ich, total spannend, dass die genuine akzeptierende Jugendarbeit sowieso so Lebensbewältigungs-Kompetenz stärkt, die Jugendlichen halt unterstützt bei Studium, Arbeitsplatzsuche“ (Billings 2017 I: Z. 420–424).

In diesem Zitat wird deutlich, dass sich das Projekt zum einen deutlich in den pädagogischen Fachdebatten verorten und den eigenen Ansatz spezifizieren kann. Dem Projekt ist es wichtig, sich in der Präventionsarbeit an den Kompetenzen und Stärken der Adressierten(-gruppen) zu orientieren sowie das eigene Handeln auf eine autonome Lebensbewältigung auszurichten. Indem die jungen Menschen in ihrer Sozialintegration unterstützt werden, sollen sich ihre eigenen Verwirklichungschancen in der Gesellschaft erhöhen. Betrachtet man die gesamte Textstelle, so wird hier zum anderen auch auf Präventionsfragen Bezug genommen. Es geht den Projektdurchführenden auf der Zielebene darum, mit Gruppenarbeit dazu beizutragen, Ausgrenzungserfahrungen und Identitätskonflikte zu thematisieren und damit ideologische Abgrenzungsnarrative und entsprechende Ansprachen durch radikale Akteure nicht so schnell anschlussfähig zu machen bzw. diesen „entgegen zu wirken“.

In dem Projekt Batumi drückt sich in der Beschreibung des Ziels und des Verlaufs der Beratung die zugrundeliegende Haltung der Mitarbeitenden aus:

„Und dann ist es das Ziel, die Menschen sozusagen zu unterstützen, zu helfen, zu begleiten, aber auch unabhängig von der Beratung machen, sodass sie selbst eigenständig ihren Weg finden. Und dann gibt es einen Konsens zwischen Klient und Berater. Das heißt, Klient und Berater beobachten beide eine Verbesserung der Symptome, Klient und Berater einigen sich darauf, wie viel Gespräche er noch braucht und wann er wiederkommen will oder vielleicht nicht mehr kommt“ (Batumi 2018 I: Z. 381–387).

Das Projekt arbeitet auf die Unterstützung bei der (Wieder-)Herstellung der Selbständigkeit der Adressierten hin und legt Wert darauf, dass Verlauf und Abschluss der Beratung in einem Ko-Produktionsprozess ausgehandelt werden.

Im Mittelpunkt aller Projekte dieses Typs steht die aktive Aneignung der angebotenen Inhalte durch die adressierten Subjekte. Die pädagogischen Ziele bestehen also darin, sich mit Demokratie und extremistischen Phänomenen auseinanderzusetzen, eigene Urteile zu bilden und bisherige Annahmen und Wissensbestände zu hinterfragen. Ein Projekt bezeichnet diese Art Ziele als „so politische Bildungsgrundsachen“ (Delhi 2018 II: Z. 516f.) und

untersetzt sie mit einer Orientierung am Beutelsbacher Konsens. Mit dieser Zielsetzung geht einher, dass sich die Projektumsetzenden die Adressatinnen und Adressaten als aktive Subjekte vorstellen, welche an der Herstellung der pädagogischen Situation zentral beteiligt sind. So ist für die Mitarbeiterin im Projekt Den Haag besonders wichtig, den Teilnehmenden eine Wahlfreiheit innerhalb verschiedener Angebote zu ermöglichen und dadurch eine Aufgeschlossenheit der jungen Menschen für neue Perspektiven zu erzeugen. Sich selbst sieht sie dabei in einer Rolle als zurückhaltende Moderatorin, die einen gelungenen Projekttag dementsprechend folgendermaßen beschreibt:

„ich mache das so ein bisschen daran fest, dass nicht nur ich die ganze Zeit geredet habe, sondern dass vor allem und ganz viel die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen gesprochen haben, dass Themen von denen selbst kamen, dass ich es auch geschafft habe, Themen so anzustoßen, dass sie sich verselbstständigen“ (Den Haag 2018 I: Z. 602–605).

Hier drückt sich ein gleichwertiges Beziehungsverständnis aus, indem Entwicklungen bei den Zielgruppen initiiert werden und nicht vermeintlich richtige Antworten und Wege seitens der Umsetzenden vorgedacht sind. Vielmehr sollen die jungen Menschen – wie in den anderen Projekten dieses Typs auch – selbst ihre lebensweltlich relevanten Themen setzen und selbstläufig untereinander diskutieren. Allerdings ist dies für sich allein genommen kein ausreichendes Merkmal für professionelles Handeln. Die Projektumsetzenden müssen darüber hinaus auch dafür Sorge tragen, dass z.B. mögliche Diskussionsverläufe dem Präventionsziel nicht entgegenlaufen bzw. die inhaltlichen Auseinandersetzungen nicht beliebig werden. Dies wird in der folgenden Beschreibung deutlich.

Sowohl bei Delhi als auch Den Haag⁵³ zeigt sich in den teilnehmenden Beobachtungen zunächst, dass die bereits dargestellte Partizipationsorientierung auch in der pädagogischen Praxis eine Entsprechung hat. Die Jugendlichen bekommen abseits der groben Themensetzungen (z.B. zu „Vorurteilen“ oder „Deeskalation und couragiertem Handeln“) viel Gelegenheit, sich selbst und ihre Alltagserfahrungen in die Projektangebote einzubringen. Systematisch werden von den Projektmitarbeitenden eigene Positionierungen der Jugendlichen angeregt und Themen unmittelbar auf die Lebenswelt bezogen. Bei Den Haag gelingt ein ausgewogenes Verhältnis zwischen (größtmöglicher) Partizipation einerseits und thematischen Setzungen sowie inhaltlichen Interventionen andererseits. Abstrakte und längere Inputs zu den jeweiligen Themen gibt es dagegen nicht. Pädagogische Momente erzeugt das Projekt vielmehr in der direkten Interaktion mit den Teilnehmenden. Im Projekt Delhi wird ebenso stark partizipativ gearbeitet und die Mitarbeitenden schildern u.a. ohne pädagogischen Zeigefinger, wie sie sich selbst in bestimmten Situationen verhalten. Allerdings kann in diesem Projekt auch eine Schattenseite von starker Lebensweltorientierung und Partizipation beobachtet werden. Das gemeinsame Gespräch mit den Teilnehmenden zum präventiv gerahmten Thema wirkt

53 Teilnehmende Beobachtungen wurden bei Billings und Batumi nicht erhoben.

„an vielen Stellen sehr zerfasert. Die einzelnen Gesprächsstränge kommen und gehen. Es scheint, dass die Projektmitarbeitenden hier kein klares Konzept im Hinterkopf haben. Sie nehmen die Assoziationen der Teilnehmenden unmittelbar auf und weisen nichts zurück oder wahren einen roten Faden“ (Delhi 2018 B: S. 4).

Thematische Setzungen und Reglementierungen, die einen präventiven Kern bewahren oder geschaffen hätten, gibt es also kaum. Demgegenüber haben die Wortmeldungen der Teilnehmenden Priorität und es entsteht der Eindruck einer gewissen Beliebigkeit, die über die gesetzten Themenblöcke hinweggeht. An diesem Projektbeispiel wird deutlich, dass große Partizipationsmöglichkeiten zwar einer Grundhaltung im Sinne der Grundprinzipien Sozialer Arbeit entsprechen, gleichzeitig werden jedoch die fachlichen Anforderungen, die aus dem präventiven Zuschnitt des Projekts bzw. Programmberichts resultieren, unterlaufen und den doppelten Ansprüchen im Handlungsfeld nicht gerecht.⁵⁴ Dieses ambivalente Bild bestätigt sich auch mit Blick auf die Akzeptanz des Angebots und die beschriebenen Wirkungen seitens der Adressatinnen und Adressaten (vgl. Kap. 6).

Neben diesen bereits aufgeführten Leitprinzipien der KJH findet sich im Kontext der Präventionsarbeit mit jungen Menschen bei allen Projekten des Typ A ein übergreifendes Bemühen, stigmatisierungsärmer zu arbeiten. Dazu gehört v.a. bei den Bildungsprojekten eine differenzierende Auseinandersetzung damit, welche Problemhaushalte beispielsweise Lehrkräfte Jugendlichen zuschreiben. Ebenso besteht eine Sensibilität für die Unterscheidung im Auftreten der jungen Menschen. In einem Projekt zeigt sich diese Herangehensweise besonders darin, dass die Umsetzenden problematische Äußerungen deutlich von jugendtypischen Provokationen unterscheiden. So verstehen die Umsetzenden in einem Projekt der universellen Prävention die Aussage eines Schülers, Fan von Pierre Vogel⁵⁵ zu sein, als bewusste Provokation des Jugendlichen. Sie nehmen in der pädagogischen Situation die provokativen Inszenierungen von Szenenähe zum Anlass für eine Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Relevanzen von derartigen Akteuren. Die Fachkräfte erhalten sich dabei eine fragende Haltung und spiegeln das Thema in die Klasse zurück: „wir haben darüber gesprochen, ist es problematisch oder nicht. Wie findet ihr Pierre Vogel“ (Billings 2017 I: Z. 81f.). Damit wird die Aussage des Jungen zwar ernst genommen, die von ihm angestrebte Provokation läuft aber ins Leere. Die Umsetzenden nehmen dabei keine hierarchische Position

54 Gleichzeitig ist jedoch anzumerken, dass das beobachtete Angebot standardmäßig in schulischen Settings stattfindet. Nach Aussage der Projektmitarbeitenden sind die großen Beteiligungsmöglichkeiten und der weitgehend hierarchiefreie Rahmen des Angebots zentrale Attraktivitätsmomente und gewissermaßen das Eingangstor zu den Schülerinnen und Schülern. Insofern ist anzunehmen, dass deutlich reduzierte Beteiligungsmöglichkeiten und stärkere Themensetzungen theoretisch zwar stärker präventive Effekte zur Folge haben könnten, andererseits aber grundsätzlich den Zugang zu den Jugendlichen erschweren würden.

55 Pierre Vogel ist ein salafistischer Prediger, der durch seine jugendgerechte Sprache für einige junge Menschen attraktiv ist und durch biografische Erzählungen über frühere Verfehlungen authentisch für die Hinwendung zu rigideren, religiösen Lebensstilen motiviert. Er war Mitglied der jetzt verbotenen Organisation „Einladung zum Paradies“.

ein und verurteilen die Sympathiebekundung nicht als radikal oder problematisch. Vielmehr stellen sie diese Position demütigungsfrei zur Diskussion und nutzen das relativierende und diversifizierende Potenzial der Gruppe.⁵⁶ Auch gehört zur akzeptierenden Haltung des Projekts, dass es einzelne Jugendliche mit problematischen Haltungen sind – in einem Fall mit antisemitischen Positionen –, deren Teilnahme eine besondere Relevanz zugeschrieben wird (Billings 2018 I: Z. 470–480). Dem Projekt ist bewusst, dass nicht jede antisemitische Äußerung mit islamistischen Tendenzen zusammenhängt und sie sehen durch die Teilnahme v.a. die Chance, gemeinsame, hierarchiearme Diskussionen zu generieren und hierüber auch solche Positionen zu hinterfragen.

Reflexionen des pädagogischen Handelns

Neben den beschriebenen pädagogischen Grundhaltungen ist diesen vier Projekten zudem gemein, dass sie Spannungsfelder zwischen Bildung und Prävention, ihre Wirkungsvorstellungen und ihre eigenen pädagogischen Grenzen (auch entlang fachlicher Kriterien) abwägen. Dabei beachten nicht alle Projekte jede dieser Ebenen. Aber das insgesamt hohe Maß, eigene Praxis zu hinterfragen und ins Verhältnis zu unterschiedlichen Anforderungen zu stellen, ist eine relevante Differenz zu den anderen noch folgenden Typen (B und C).

Auseinandersetzungen mit den pädagogisch-präventiven Spannungsfeldern finden sich in einigen Projekten. In einem Projekt findet sich eine sehr ausführliche Auseinandersetzung mit der Stigmatisierungsproblematik von Prävention. Dabei ist dem Projekt bewusst, dass Prävention grundsätzlich eine kontingente Perspektive mit Blick auf die Zukunft eingeschrieben ist und sie zugleich stigmatisierende Effekte haben kann. Das Projekt kann von außen kommende Gefährdungszuschreibung an die Teilnehmenden, beispielsweise seitens der Medien, nicht steuern. Vor diesem Hintergrund beschreibt das Projekt folgende Abwägungen und Handlungsstrategien:

„Wir würden gerne eine Dokumentation über unsere letzte Auslandsreise machen, aber wer weiß, also vielleicht in drei Jahren tauchen die dann auf, und da wird ein Projekt-Bericht gelesen, da liest jemand ‚Ah, ok, das ist doch hier meine Auszubildende oder meine Studentin, und die war da bei dem Projekt dabei, das war Radikalisierungsprävention‘. Also man muss, wir versuchen das immer so ein bisschen vorzudenken, dass wir die [Teilnehmenden, Anm. d. wB] auch schützen, also dass sie jetzt nicht überall auftauchen und so. (...) Also, ich habe auch schon Empfehlungen geschrieben für die [Teilnehmenden, Anm. d. wB], weil paar haben sich für Stipendien-Programme jetzt beworben, weil sie Geld brauchen fürs Studium, Unterstützung. Da habe ich auch den Projektnamen ‚Hasna‘ drunter geschrieben. Wir haben das auch thematisiert, die eine hat sich für ein FSJ in Palästina oder in Israel beworben, das ist vielleicht nicht so gut, wenn da ‚Hasna‘ steht und haben gesagt ‚Na, dann schreiben wir bei Dir keine

56 Diese Umgangsweise wird von den Umsetzenden als eine pädagogische „Technik“ beschrieben, die darauf abzielt, dynamische Situationen zu nutzen und im beruflichen Alltag gelernt werden kann.

Empfehlung, weil da machst Du es lieber über die Schule'. (...) Aber bei der anderen, für [politische Stiftung] habe ich was [aus dem Projekt, Anm. d. wB] geschrieben“ (Billings 2018 I: Z. 695–710).

In dieser Textstelle zeigt sich, dass sich die Projektumsetzenden – gerade auch im Bereich der universellen Prävention – der negativen Lesarten und Zuschreibungen von außen bewusst sind. Sie passen daraufhin ihre Strategie der Öffentlichkeitsarbeit und den Umgang mit Empfehlungsschreiben für die Teilnehmenden an. Aus Sicht des Projekts braucht es im Bereich der Radikalisierungsprävention eine Folgenabschätzung und diese notwendige Reflexion des eigenen Handelns drückt sich im Text gerade mit dem abgebrochenen Satz aus „man muss/etwas vordenken“.

In den hier beschriebenen Projekten ist dies die stärkste Reflexion von Implikationen der Radikalisierungsprävention. Gefragt nach den Grenzziehungen in den pädagogischen Situationen selbst, antwortet das Projekt zunächst, dass sie keine Grenzen haben und kommt darüber jedoch ins Nachdenken.

„Nee. Ja, manchmal, man muss halt manchmal begrenzen, weil es halt, wie es so ist, dann ufert es aus oder es wird durcheinander oder chaotisch oder verschwörungstheoretisch, so. (...) Also wenn sowas kommt, wenn's ganz klar in ne absurde oder ne verschwörungstheoretische Ecke geht, dann würd ich sagen, dann versuchen wir aber zu differenzieren und dann auch nicht abzubrechen, sondern immer dann (PM2: Sondern darüber zu diskutieren), dann auch genau dann dran zu bleiben. Eigentlich sollte es keine Grenzen geben, weil Grenzen werden ihnen ja thematisch genug gesetzt“ (Billings 2017 I: Z. 1203–1215).

In dieser Textstelle wird deutlich, dass in dem Projekt zwischen verschiedenen Situationen differenziert wird, einerseits jenen in denen es um mangelnde Stringenz und Disziplin im Gespräch geht, die begrenzt werden „müssen“. Andererseits ist es dem Projekt wichtig, gerade auch verschwörungstheoretische Erklärungen zu diskutieren und derartige Themen nicht auszuschließen. Hintergrund für diese Haltung ist die Wahrnehmung, dass die Jugendlichen selten frei über derartige Themen reden können. Andere pädagogische Herausforderungen in der konkreten Umsetzung – wie etwa auch die Setzung präventionsrelevanter Inhalte – beschreiben die vier Projekte dieses Typs kaum.

Trotzdem lassen sich bei allen Projekten vor allem allgemeine pädagogische Reflexionen auf der unmittelbaren Interaktionsebene zwischen den Professionellen und den Jugendlichen beobachten. Diese Abwägungen beziehen sich spezifisch auf die pädagogischen Formate. So reflektieren beispielsweise die Pädagoginnen von Delhi, dass sie auf unbedachte oder problematische – etwas sexistische – Äußerungen von Teilnehmenden nicht eingehen können, da in einem Schulklassenformat keine Möglichkeit besteht, alle Zwischenrufe Einzelner zu berücksichtigen und zugleich mit einer Gruppe zu diskutieren.

Fachliche Reflexionen, die auf anderer Ebene liegen, beziehen sich beispielsweise auf Wirkungserwartungen. Diese sind bei diesen Projekten stark an (settingabhängigen) pädagogischen Möglichkeiten ausgerichtet. So formulieren die Umsetzenden eher, dass sie einen Beitrag zur Auseinandersetzung leisten oder einen „ganz kleine[n] zarte[n] Samen“ (Delhi 2018 I: Z. 562)

säen. Eingelagert in solche zurückhaltenden Wirkungsvorstellungen ist ggf. ein Bewusstsein für die Vielzahl von und im Jugendalter primär wirksamen Sozialisationseinflüssen.

Zur Auseinandersetzung mit eigenen fachlichen Grenzen gehört es, relevante Verweisstrukturen zu kennen, wenn andere fachliche (Spezial-)Kompetenzen gefragt sind als die eigenen. In drei der beschriebenen Projekte gibt es hierzu klare Grenzziehungen: Batumi beispielsweise kooperiert mit einem Krankenhaus, wenn sie psychische Notsituation bei ihren geflüchteten Adressatinnen und Adressaten ausmachen. Auch Delhi verweist im Fall teilnehmender „harte[r] Neonazis“ (Delhi 2018 I2: Z. 695) an einen Verein der Ausstiegsarbeit weiter bzw. versucht passende Individuelleistungen der KJH mit dem Jugendamt zu finden. Dies ermöglicht es ihnen, sich auf ihr eigenes Gruppenangebot sowie ihre Kompetenzen zu konzentrieren und im Bedarfsfall an fachkundige Kolleginnen und Kollegen abzugeben. Bei Billings sind wiederum im eigenen Träger weitere Spezialangebote angesiedelt, die mit radikalisierten Jugendlichen arbeiten und einzelfallbezogene Bedarfe auffangen können.

In einem anderen Projekt wird der Beutelsbacher Konsens als fachliche Referenz für das eigene Handeln angeführt. Zentral sei das Überwältigungsverbot und die Orientierung an Kontroversen. Die Umsetzende beschreibt, dass sie als nicht ausgebildete, aber berufserfahrene Pädagogin viele Fachtexte liest. Sie nimmt eigene pädagogische Defizite aufgrund des fehlenden Studiums wahr und versucht, auf dem beschriebenen Weg Kompetenzen eigenmächtig aufzubauen. In der Analyse von Fachtexten beobachtet sie wiederum ein real bestehendes Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis:

„da entstehen schon viele Texte aus so Elfenbeinturm-Konstellationen heraus, darüber, was politische Bildung ist und was der Beutelsbacher Konsens will und kann und so und es entsteht aber dann, es gibt schon so ein relativ großes Theorie-Praxis-Auseinanderfallen, habe ich den Eindruck. Aber ich lese trotzdem viel und Vieles davon hat mir auch geholfen aber, ich habe den Eindruck, bevor man es dann ausprobiert, ist es einfach auch nur ein Text“ (Delhi 2018 I: Z. 485–491).

Hier dokumentiert sich, dass die Pädagogin bemüht ist, wissenschaftliche Texte zu fachlichen Anforderungen an die politische Bildungsarbeit mit eigenem Erfahrungswissen ins Verhältnis zu setzen. Sie verspricht sich dadurch eine bessere Orientierungshilfe im pädagogischen Alltag.

Schließlich wird in einem Projekt, unabhängig von Prävention und Wirkungen, eine reflexive Routine deutlich. Das Projekt finanziert selbstverständlich für die Mitarbeitenden eine regelmäßige, professionelle Supervision.

„Das ist die Strategie unserer Geschäftsführerin, die das als sehr wichtig erachtet, dass, wenn man sich selbst um die Menschen kümmert, dass man selbst gut versorgt sein muss. Dass man immer wieder über die eigene Arbeit reflektiert: Wie habe ich beraten.“ (Batumi 2018 I: Z. 1768–1771).

Hier zeigt sich, dass der organisationsbezogene Rahmen ein wichtiger Kontext fachlichen Handelns darstellt, wenn durch den Träger z.B. Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Praxis bereitgestellt werden.

5.2.2 Typ B: Ambivalente pädagogische Grundhaltungen und partikulare Reflexionen

Im Vergleich der pädagogischen Grundhaltungen und der Reflexion des pädagogischen Handelns lässt sich für die betrachteten Modellprojekte ein zweiter Typ herausarbeiten, dem die Projekte Dakar und Dublin zugeordnet werden können. Die Fachkräfte legen hier, wie Typ A, Wert auf die Beteiligung der Adressierten, eröffnen jedoch in geringerem Maße Partizipationsräume für junge Menschen. Darüber hinaus zeigt sich hier ebenfalls eine Ressourcenorientierung, die im Vergleich zu Typ A jedoch auch Einschränkungen erfährt. Die Projekte dieses Typs reflektieren ihr eigenes Handeln und benennen auch Grenzen, binden dies aber weniger an fachliche Prinzipien zurück. Schließlich zeigen sich hier auch weniger präventionsbezogene Reflexionen als bei Typ A.

Pädagogische Grundhaltungen

Der Blick auf die eigenen Zielgruppen ist im Typ B insgesamt weniger ressourcenorientiert als im Typ A. Das Projekt Dakar hat eine eher defizitorientierte Perspektive, wenn die Adressierten als laut und mit geringer Kommunikationspraxis ausgestattet beschrieben werden:

„Also ich kriege die auch nicht in jedem Moment ruhig, das gar nicht. Aber es ist auch total wichtig, dass die mal sprechen. Also, das machen die nämlich überhaupt nicht, auch nicht untereinander. Und das ist nicht mal milieuspezifisch, glaube ich“ (Dakar 2018 I: Z. 212–214).

Gleichzeitig nimmt die Projektmitarbeiterin eine wertschätzende Haltung gegenüber den Jugendlichen ein und schildert plastisch deren eigenständiges und aktives Engagement innerhalb einer gemeinsamen Aktivität zur sozial-räumlichen Aneignung des unmittelbaren Umfeldes: „die haben sich dann überlegt, also wirklich mit so einer Metaplan-Diskussion: Was muss man denn kennen, welche Orte sind wichtig?“ (Dakar 2018 I: Z. 20f.).

Die Mitarbeitenden des Projekts Dublin beschreiben dagegen die diskursiven Fähigkeiten der jungen Menschen im Projekt als eingeschränkt. Hier erfolgt im Gegensatz zu Dakar eine Unterscheidung, die einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern eher schablonenhaft ein geringeres Vermögen partizipativer Teilhabe an gesellschaftspolitischen Entscheidungsprozessen unterstellt. Durch die Zuschreibung einer leichten Verführbarkeit gegenüber undemokratischen Argumentationen drückt sich darüber hinaus eine recht unspezifische Gefährdungsannahme aus, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

„Also mit Gymnasiasten kann man mal sowas machen, dass die dann auch im Jugendhilfeausschuss irgendwie in so einem Plan, da auch sich positionieren und vielleicht auch was sagen, aber bei denen, die nicht so ein hohes, eine hohe Schulbildung da drin sind, die anstehen oder auf dem Weg sind, es ist halt ungleich schwieriger, die sind für die einfachen Lösungen zu haben“ (Dublin 2018 I: Z. 694–698).

Die Darstellung eines Teils der adressierten jungen Menschen ist davon geprägt, dass sie von den Projektumsetzenden weniger handlungskompetent dargestellt werden als dies im Typ A der Fall ist. Ihnen wird zwar ebenfalls

Offenheit und Interesse gegenüber ihrer Umwelt attestiert, zugleich erfolgt jedoch eine Beschreibung der Teilnehmenden, die ihnen teilweise eine geringere Kommunikationskompetenz und Beteiligungsbereitschaft bzw. ein reduziertes kognitives Vermögen attestiert. Diese Sicht auf die Adressierten dokumentiert sich im gesamten Interview und wird kaum weiterführend reflektiert. So gibt es etwa keine Erzählungen zu Überlegungen, wie mit denjenigen gearbeitet werden könnte, die für dieses Format scheinbar nicht geeignet sind.

Das Projekt Dublin verfolgt den Ansatz, Jugendliche über Entscheidungssituationen mit ihren Vorurteilen zu konfrontieren. Als „Lebenslaufarbeit“ beschrieben stellen sich ein Pädagoge und ein Aussteiger aus der rechten Szene mit Aspekten ihrer Biografie vor, die von den Teilnehmenden identifiziert werden sollen:

„Wir lassen sie erst mal erraten, welche Rollen wir haben, aus welcher Rolle wir kommen. Ziel ist es dabei erst mal Jugendliche mit ihren eigenen Vorurteilen zu konfrontieren, dass Jugendliche oder alle Menschen auf der Welt Vorurteile haben“ (Dublin 2018 I: Z. 116, 89–91).

Hier zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler zwar als aktive Subjekte einbezogen werden, „falsche“ Zuordnungen, die in einem Ratespielsetting zwangsläufig auftreten, den Teilnehmenden jedoch als Vorurteil zugeschrieben werden, um das als Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen nutzen zu können. Allerdings wird hier nicht weiter ausgeführt, welches Verständnis von Vorurteilen dem Vorgehen zugrunde liegt. So würde eine nicht-wertende Auffassung von Vorurteilen hier eher nicht zu negativen Zuschreibungen führen.

Eine Offenheit, die in den Veranstaltungen ermöglicht werden soll, um die jungen Menschen aktiv einzubinden, unterscheidet sich zum Beispiel von dem Projekt Den Haag in Typ A, in dem eine thematische Mitgestaltung der Adressierten zentral ist. Bei Dublin bezieht sich dieser Aspekt auf die interessierte Haltung in einem begrenzten Rahmen und schließt eine Mitgestaltung nicht zwangsläufig ein. Den Teilnehmenden wird gestattet, dass sie „offen und ehrlich alles fragen dürfen, was sie, was sie meinen, dass sie stellen müssen, können. Und wir beantworten alle Fragen offen und ehrlich“ (Dublin 2018 I: Z. 637f.).

Den Spagat zwischen dieser angestrebten Ausrichtung an der Beteiligung der Adressierten und deren praktischer nur schwer zu realisierender Umsetzung verdeutlicht eine teilnehmende Beobachtung im Projekt Dakar. Das beobachtete Angebot widmet sich dem Thema Partizipation. Die Jugendlichen werden zu Beginn aktiv miteinbezogen und haben Gelegenheit über Mitbestimmungsmöglichkeiten in ihrem Alltag, z.B. in der Familie oder in der Schule, zu berichten. Die Informationen der Jugendlichen werden jedoch im weiteren Verlauf von der Projektdurchführenden an keiner Stelle wieder aufgegriffen, obwohl die thematischen Bezüge eigentlich leicht herstellbar sind (Dakar 2018 B: S 6). So werden die zuvor diskutierten Mitbestimmungsmöglichkeiten im Alltag nicht mehr thematisiert, wenn es um Partizipation im Stadtteil geht. Die gegebenen Partizipationsgelegenheiten erwecken insofern den Eindruck einer Schein-Partizipation, die zwar den Jugendlichen Gelegenheiten zur Meinungsäußerung gibt, diese aber ins Leere laufen lässt, weil sie

inhaltlich nicht aufgenommen wird. Auch funktioniert bei diesem Projekt die Begegnung mit dem Stadtteilmanager unter partizipationsfördernden Gesichtspunkten nicht optimal, denn er nimmt die Änderungswünsche der Jugendlichen nur zögerlich auf und konterkariert damit z.T. die zuvor vom Projekt vermittelten Inhalte zu Möglichkeiten der Jugendpartizipation. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Projekte von Typ B beteiligungsorientiert sind, in der praktischen Arbeit räumen sie aber weniger Partizipationsmöglichkeiten ein als die Projekte des Typs A.

Reflexionen des pädagogischen Handelns

Die Mitarbeitenden beider Projekte im Typ B fokussieren in der pädagogischen Arbeit mit den Zielgruppen nicht auf themenfeldspezifisches Phänomenwissen. Sie lehnen dies mit der Begründung ab, dass es zu langweilig und trocken wäre und dadurch nicht bei den jungen Menschen ankäme. Beide Projekte setzen sich stattdessen das Ziel, eine alltagsnahe Demokratiebildung für Kinder und Jugendliche erfahrbar zu machen. Die Mitarbeiterin von Dakar versinnbildlicht die Niedrigschwelligkeit dieses Angebotes mit den „kleinen Prinzipien im Alltag, die nicht ‚Demokratie‘ heißen in der Sprache der Kinder, sondern einfach nur so da sind, die wollen wir als ‚Demokratie‘ identifizieren“ (Dakar 2018 I: Z. 201–203). Der Mitarbeiter im Projekt Dublin beschreibt einen ähnlichen Ansatz, indem er seine Ausführungen dazu folgendermaßen wiedergibt

„wenn man denen erst mal erzählt, ihr trefft euch nachmittags zu dritt irgendwo und beschließt, komm wir gehen jetzt mal in die Innenstadt, zwei wollen mit dem Fahrrad fahren, einer will mit‘m, mit‘m, will zu Fuß gehen, ist auch schon Demokratie“ (Dublin 2018 I: Z. 141–144).

Diese Herangehensweise setzt einerseits an der Lebenswelt junger Menschen an, andererseits besteht hier aber auch die Gefahr, demokratische Prinzipien zu banalisieren und dem Programmziel letztlich nur bedingt gerecht werden zu können.

Beide Projekte führen Projektmodule im schulischen Kontext durch. Dieses Setting schränkt durch die Verpflichtung zur Teilnahme das Prinzip der Freiwilligkeit ein. Daher stellt sich hier die Frage, ob und wie die Projekte dies thematisieren. Der Pädagoge des Projektes Dublin sieht im Teilnahmepflicht einen Vorteil, da wesentliche Inhalte auf diese Weise vermittelt werden können. Es ist für ihn wichtig, „die Jugendlichen zu erreichen und ich glaube, die beste Möglichkeit ist wirklich in die Schulen reinzugehen, weil da hat man sie, da bekommt man sie, natürlich durch eine Pflichtveranstaltung“ (Dublin 2018 I: Z. 555–557). Der Mitarbeiter begründet den bisherigen Erfolg des Projekts, der ihnen auch von Lehrkräften bestätigt wird, wie folgt:

„Hat natürlich auch was mit dem Inhalt zu tun, wir geben keine Noten, wir bestrafen nicht, die Jugendlichen können uns alles fragen, wir beantworten alle Fragen offen und ehrlich und ich glaube auch, das schätzen die Jugendlichen. Also, ist einfach auch der Vorteil, dass wir, dass wir keine, keine Benotung machen und, das ist gut“ (Dublin 2018 I: Z. 155–158).

Der Projektmitarbeiter thematisiert hier zwar die Kontextbedingungen der Arbeit, benennt aber nur ihre Vorteile und reflektiert nicht die möglichen

Nachteile oder Konsequenzen der Teilnahmeverpflichtung, etwa im Hinblick auf die Motivation der Teilnehmenden.

Die Mitarbeiterin im Projekt Dakar setzt dagegen Chancen und Risiken dieser Rahmung in ein Verhältnis zueinander. Einen hierarchiearmen Kontakt zur Zielgruppe betrachtet sie jedoch nicht als erstrebenswerte Interaktionsbasis, sondern teilweise als einschränkende Notwendigkeit. In ihrer Arbeit in der Jugendfreizeiteinrichtung muss

„irgendwie alles auch so ein bisschen auf Augenhöhe sein. Und Schule ist echt – kann man viel effektiver arbeiten, was die Stoffvermittlung betrifft. Man kann die auch anders fordern, weil sie nicht wegkönnen. Aber dann kommt vielleicht auch weniger an, weiß ich nicht“ (Dakar 2018 I: Z. 754–757).

Auf mögliche Chancen, diese dynamische Situation zu nutzen, geht sie jedoch nicht weiter ein.

In der Frage nach der Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit zeigen sich im Typ B Besonderheiten, die einen Einfluss auf die Umsetzung der Projekte haben. Diese betreffen z.B. die fachliche Expertise, aber auch eine Diversität von verschiedenen Arbeitsaufgaben im Träger. Die Mitarbeiterin im Projekt Dakar betont innerhalb der Einschätzung ihrer Tätigkeit einen Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten, die eine fluide Klientel in der Jugendfreizeiteinrichtung mit sich bringt und ihrer eigenen, fehlenden pädagogischen Ausbildung:

„Aber das ist wirklich von den Methoden her so ein Durchwurschteln ‚Wie viele sind da?‘, ‚Was kann man mit denen jetzt machen?‘, und auch so vom ‚Wie reagiert man, wie steuert man das?‘. Das ist jetzt – und ich bin eben schlicht und einfach auch nicht vom Fach“ (Dakar 2018 I: Z. 790–793).

Hier zeigt sich ein gewisses Maß an Reflexivität durch ein Bewusstsein für die Grenzen des eigenen Handelns. Ihre berufliche Qualifikation befähigt sie zwar zur Konzeption von Aktivitäten, die man gut mit jungen Menschen umsetzen kann; für Herausforderungen, die sich durch das Verhalten der Teilnehmenden selbst ergeben, bieten ihre Konzeptionen jedoch keine Lösung. Auch benennt sie im Vergleich zu Typ A keine Aktivitäten zur eigenen Weiterqualifizierung, wie etwa die Lektüre von Fachtexten.

Vor einem ganz anderen Hintergrund beleuchtet die Mitarbeiterin des Projektes Dakar, wie zugeschriebene lebensweltliche Einschränkungen auf Seiten der Zielgruppe in den pädagogischen Aktivitäten berücksichtigt werden. Da diese selbst Opfer von Ausgrenzungen sein könnten, wird eine Aktivität, in der es um fiktive Einladungen und Nicht-Einladungen unterschiedlicher Menschen zu einer Party geht, vermieden. Das Projektsetting wird daher modifiziert, denn

„nicht zu Partys eingeladen werden, ist eine alltägliche Erfahrung für viele unserer Kinder (...) weil die Diskriminierungserfahrungen auf jeden Fall haben – glauben wir. Da sprechen sie zum Teil offen drüber, zum Teil nicht. Und wir wollen eben nicht verletzend arbeiten“ (Dakar 2018 I: Z. 957f., 973–975).

Hier zeigt sich einerseits eine Stigmatisierungssensibilität, da sich die Projektmitarbeiterin Gedanken über mögliche negative Konsequenzen für die Teilnehmenden macht und diese verhindern möchte. Gleichzeitig wird an dieser

Stelle aber auch deutlich, dass sie damit ihren Adressierten zuschreibt, nicht in der Lage zu sein, diese Diskriminierungserfahrungen im Projektkontext zu thematisieren. Hier verdeutlicht sich die Ambivalenz dieses Typs, wenn Überlegungen über mögliche Folgen des pädagogischen Tuns, verbunden mit einem hohen Schutzgedanken, den ressourcenorientierten Blick auf die eigene Zielgruppe einschränken.

5.2.3 Typ C: Eingeschränkte pädagogische Grundhaltungen und fehlende explizite Reflexion

Dieser Typ umfasst die Projekte Busan, Beverly Hills und Bakersfield. Im Vergleich zu den Projekten der beiden anderen Typen sind sie durch eine Haltung gekennzeichnet, die auf einem hierarchischen Beziehungsverständnis basiert und weniger an der Unterstützung der Autonomie ihrer Adressierten orientiert ist. So steht die Vermittlung feststehender Inhalte oder Orientierungen im Vordergrund und weniger partizipative Prozesse mit den adressierten jungen Menschen, die Räume für Aneignungen eröffnen. In Kombination mit einer eher eingeschränkten Reflexivität – beispielsweise der Spannungsfelder, in denen sich die Projekte bewegen – zeigt sich hier ein Typ, für den im Hinblick auf die pädagogische Fachlichkeit ein Bedarf zur Weiterentwicklung besteht. An dieser Stelle soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass sich der Evaluationsauftrag der wB auf den Programmbereich und nicht auf einzelne Modellprojekte bezieht. So stehen die beschriebenen Projekte exemplarisch zur Verdeutlichung von Unterschieden zwischen den einzelnen Typen im Programmbereich. Gleichzeitig ist damit kein Gesamturteil über die Professionalität der einzelnen Projekte verbunden.

Pädagogische Grundhaltungen

Kennzeichnend für eine fachliche pädagogische Haltung ist u.a. die Ausrichtung am Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe und ein damit verbundenes Bildungsverständnis, das sich auf Ressourcenorientierung, Partizipation und aktive Aneignung durch Subjekte bezieht. Bei den Projekten dieses Typs zeigen sich tendenziell Abweichungen von diesen Prinzipien. So sind beispielsweise die Projekte Beverly Hills und Busan eher paternalistisch ausgerichtet, wenn sie davon ausgehen, dass ihre Adressierten dauerhaft geschützt und in eine vom Projekt begleitete Gruppe eingebunden werden müssen. „An dieser Stelle ist es aber sehr wichtig die Jugendlichen wirklich zu begleiten. [PM2: Ja, die müssen begleitet werden, ja.] Weil, sie können irgend sonst welche Strukturen gehen“ (Busan 2017 I: Z. 219–224). Diese dauerhafte Begleitung ist mit der pauschalen Gefährdungsannahme verbunden, dass die Jugendlichen sonst in andere „Strukturen gehen“; aus dem Interviewkontext wird deutlich, dass es sich dabei um salafistische Strukturen handelt. Damit zeigt sich bei diesem Typ ein paternalistisches Verständnis von Unterstützung, das weniger an der Stärkung der Autonomie des einzelnen Subjekts orientiert ist, denn wenn diese Gemeinschaftsorientierung sehr im Vordergrund steht, kann sie das Ziel, die Autonomie der jungen Menschen zu stärken, beeinträchtigen. Darüber hinaus legt das Projekt pauschal für alle potenziellen

Adressierten fest, was das geeignete Ziel ist: hier z.B. eine längerfristige Integration in einen von den Projekten begleiteten Gruppenkontext. Konkrete Ziele sind einerseits wichtig und solche fokussierten Ziele können vielleicht in besonderer Weise bei der Erfüllung des präventiven Auftrags dienlich sein. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass sie hier in einem Spannungsverhältnis zu einer lebensweltorientierten pädagogischen Grundhaltung stehen, wenn sie für alle Adressierten in dieser Pauschalität gelten und zumindest teilweise der Stärkung der individuellen Autonomie entgegenlaufen können.

Eine ähnliche Haltung liegt auch dem Handeln des Projekts Beverly Hills zugrunde:

„In unseren Gruppenangeboten reden wir dann auch meistens auch immer von so, so einem Freundeskreis der Besserung. So ein positiver Freundeskreis, (...) weil man sieht ja, das ist ja diese Ausstrahlwirkung, von der wir auch erzählen, wenn man sagt: ‚Okay, mit dir kann ich mich identifizieren, das ist einer, der ist paar Jahre älter als ich‘ und von (...) seinem guten positiven Lebensweg ihm auch für sich selber auch eben zeigt: Du hast auch die Möglichkeit“ (Beverly Hills 2018 I: Z. 3277–3290).

In dieser Passage wird eine Haltung deutlich, die weniger junge Menschen in ihrer Kompetenz zur subjektiven Auseinandersetzung und Mündigkeit stärken will, sondern eine langfristige Einbindung in einen „Freundeskreis der Besserung“ anstrebt, in dem der als richtig angesehene Lebensentwurf durch Vorbilder vorgelebt wird. Damit steht hier weniger die Akzeptanz vielfältiger Lebensentwürfe in Orientierung an der Lebenswelt des jeweiligen Adressierten im Vordergrund. Stattdessen werden die richtigen biografischen Entscheidungen bzw. als falsch angesehene Orientierungen vorgegeben.⁵⁷

Auch bei Bakersfield steht nicht die aktive Auseinandersetzung junger Menschen mit den Themen Radikalisierung oder Extremismus im Vordergrund. Vielmehr kommt den Adressierten die Rolle von Spielfiguren zu, die durch das Durchlaufen eines Spiels „immunisiert“ werden sollen. Potenzieller Raum für die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Spiels bleibt lediglich marginal innerhalb der Nachbereitung. Innerhalb eines beobachteten Angebots des Projekts Bakersfield klärt eine Polizistin in einem Vortrag nach dem Spiel über Linksextremismus auf und beschreibt, „dass Linksextremismus herrschaftsfreie Gesellschaft will und gegen Kapitalismus ist, wo alles nur vom Geld diktiert wird“. Ein Teilnehmer resümiert darauf hin, „dass die Linken doch dann gut sind“. Diese Äußerung wird weder von der vortragenden Polizistin noch dem Projekt aufgegriffen und als Anlass für weiterführende Diskussionen genutzt. Stattdessen antwortet die Polizistin, „dass er

57 Im Hinblick auf den präventiven Auftrag kann gerade im Bereich der indizierten Prävention eine solche Eindeutigkeit in manchen Fällen die geeignete Herangehensweise sein, wenn ein junger Mensch z.B. auf der Suche nach eindeutigen Antworten ist. Inwiefern bei den Modellprojekten in solchen Fällen eine Einschränkung der professionellen Haltung angemessen ist und welche Konsequenzen das für die Beurteilung ihres professionellen Handelns hat, wird Gegenstand der Ausführungen des nächsten Abschnitts sein.

wichtige Fragen stelle, sie diese Diskussion jetzt aber nicht führen können“ (Bakersfield 2018 B: S. 7).

Bei diesem Angebot sind die Einflussmöglichkeiten der Teilnehmenden gering und Modifikationen, die eine Nähe zu den Lebenswelten der jungen Menschen herstellen könnten, sind nicht vorgesehen. Eine starke Orientierung an festen Inhalten und vorab gesetzten Themen führt aber nicht automatisch zu einer hohen Gegenstandsorientierung und starken präventiven Bezügen. In der teilnehmenden Beobachtung zeigt sich vielmehr, dass allzu feste „Choreografien“ in den Angeboten auch dazu führen können, dass aufscheinende präventiv und lebensweltlich relevante Interventionsgelegenheiten verstreichen, wenn das Angebot v.a. daran interessiert ist, den vorab konzipierten Ablauf umzusetzen.

Ein weiteres Kennzeichen einer professionellen Haltung ist eine differenzierte Beschreibung der Zielgruppe bzw. ihrer Gefährdungen, die dem konkreten Fall gerecht wird. Hier zeigt sich bei den Projekten dieses Typs tendenziell eher eine Dramatisierung bzw. recht pauschale und teilweise stereotype Beschreibungen der Zielgruppe. Dies wird zum Beispiel bei dem Projekt Bakersfield durch die Aussage deutlich, dass Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen „einfacher strukturiert“ (Bakersfield 2018 I: Z. 461) seien. Einerseits kann es Ausdruck von Subjektorientierung sein, wenn ein Projekt sein Vorgehen und Inhalt an die (angenommenen) Fähigkeiten der Zielgruppen anpasst. An dieser Stelle erscheint das pauschale Urteil über alle adressierten Berufsschülerinnen und -schüler jedoch problematisch, da sich hier ein wenig ressourcenorientierter Blick zeigt, der keine möglichen Stärken, sondern einseitig Defizite betont. Das Zitat steht insofern beispielhaft für das gesamte Interview, als auch an anderen Stellen keine Stärken oder Potenziale dieser konkreten Zielgruppe genannt werden, an denen das Projekt anknüpfen könnte. Diese pauschale Zuschreibung prägt auch die breite Gefährdungsannahme des Projekts, wenn extremistische Einstellungen einseitig mit Berufsschulen in Verbindung gebracht werden. So ist ein Mitarbeiter der Ansicht, „wenn in A-Stadt irgendein NPD – bei den Wahlen NPD antritt, das ist meistens ein Installateur, ein Handwerker, das sind alle Menschen, die Berufsschulen absolviert haben“ (Bakersfield 2018 I: Z. 466ff.). Damit setzt die Gefährdungsannahme an pauschalen Urteilen bzw. stereotypisierenden Eigentheorien an.

Reflexionen des pädagogischen Handelns

Wie oben deutlich wurde, prägt die Projekte dieses Typs ein hierarchisches Beziehungsverständnis und eine im Vergleich zu Typ A weniger ausgeprägte Orientierung an der Unterstützung der Autonomie der Adressierten sowie an ihrer Partizipation bei der Ausgestaltung der Projektarbeit. Diese Einschränkungen einer lebensweltorientierten pädagogischen Haltung können ein Ausdruck des oben erläuterten Spannungsfelds pädagogischer Arbeit mit präventivem Auftrag sein, in dem sich Projekte u.a. in dem Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle verorten müssen. Hier zeigt sich, dass die Ebene der Reflexivität in ihrem Zusammenspiel mit der pädagogischen Haltung zentral ist, um

die Professionalität des pädagogischen Handelns der Modellprojekte einzuschätzen. So könnte beispielsweise die einseitige Auflösung eines lebensweltorientierten Bildungsverständnisses hin zu stärkerer Kontrolle und niedrigerer Partizipation der Adressierten fachlich durchaus fundiert sein. Allerdings müssten dann erstens mögliche Spannungen zu pädagogischen Prinzipien reflektiert und zweitens unter Rückgriff auf fachliches oder erfahrungsbasiertes Wissen begründet werden, wieso diese Einschränkungen in dem konkreten Fall notwendig sind, um etwa eine konkrete Gefährdung zu verhindern. Das Projekt Beverly Hills schildert ein Beispiel aus dem Bereich der gezielten Prävention eines jungen Mannes, der mit einer Gruppe zu einem Auftritt von Pierre Vogel gefahren war:

„Da haben wir drüber geredet, da meinte er zu mir, da meinte ich zu ihm: ‚Was hast du denn dort gemacht? Warum fährst du da hin?‘ Er meinte: ‚Ja, so Brüder haben mich mitgenommen.‘ Und da hab‘ ich gesagt: ‚Du musst vorsichtig sein.‘ Da haben wir wirklich drüber geredet, da hat er wirklich zugehört. Also er meinte: ‚Du hast vollkommen recht‘, (Beverly Hills 2018 I: Z. 544–548).

Diese Beschreibung zeigt, dass hier der Prozess des Überzeugens durch den Projektmitarbeiter im Vordergrund steht. Dies scheint nicht in einem dialogischen Prozess stattzufinden, denn es wird keine Diskussion oder inhaltliche Auseinandersetzung erkennbar. Vielmehr vermittelt der Projektmitarbeiter den scheinbar überzeugenden Inhalt an den jungen Mann, der diesen annimmt. Hier zeigt sich erneut ein für Projekte dieses Typs charakteristisches Beziehungsverständnis zwischen Mitarbeitenden und Adressierten, das weniger auf Augenhöhe stattfindet, da die Vermittlung des richtigen Inhalts dem Projekt obliegt und es nachrangig ist, welche Perspektiven die adressierten jungen Menschen einbringen. Dieses Beziehungsverständnis spiegelt sich auch darin wieder, dass die Ziele z.B. der Beratung von jungen Menschen nicht vornehmlich durch den Beratungsnehmenden bestimmt werden. Vielmehr orientiert sich das Projekt übergreifend an der Integration der jungen Menschen in formale Bildungsinstitutionen oder Erwerbsarbeit sowie an (Bildungs-)Aufstieg. Die Fokussierung auf Bildung und Aufstieg scheint eher starr und nicht so sehr an den Lebenswelten der Adressierten orientiert, vielmehr gibt das Projekt vor, was ein „guter positiver Lebensweg“ (Beverly Hills, 2018, Z. 3289) ist. Durch diese Setzung der als richtig angesehenen Inhalte und Orientierungen wird der Raum für eigene Bedürfnisse und Interessen weiter eingeschränkt.

Gerade im Bereich der gezielten Prävention in der Arbeit mit jungen Menschen kann dieses appellierende Vorgehen, in dem der Projektmitarbeiter die Rolle einer Autoritätsperson einnimmt, sinnhaft sein, um in diesem Fall z.B. einer weiteren Hinwendung zu einer problematischen Gruppe vorzubeugen. Um den Anforderungen an fachlich fundierte Arbeit im Handlungsfeld gerecht zu werden, müsste das Projekt die Konsequenzen dieses Vorgehens jedoch (selbst-)kritisch reflektieren. In diesem Zuge könnte das Projekt z.B. abwägen, in welchem Verhältnis der kurzfristige Nutzen, den jungen Mann vor einer weiteren Hinwendung abzuhalten, zu längerfristigen pädagogischen

Zielen, wie etwa der Unterstützung von Selbständigkeit, steht. Solche Überlegungen finden im Rahmen des Interviews jedoch nicht statt.⁵⁸

Das Projekt Busan ist einerseits an der diskursiven Auseinandersetzung mit den Adressierten interessiert und betont die Beteiligung der jungen Menschen bei der Auswahl der zu besprechenden Themen. Gleichzeitig zeigt sich im Sprechen über die eigene Praxis die Grenze von Partizipation und Orientierung am Einzelnen:

„Wir kommen ins Gespräch. Ich hab natürlich sofort gemerkt, er stört ein bisschen das Gesamtgespräch. Also der ist jetzt nicht kompetent zu sagen, ich bleib mal ruhig und guck mal was hier erzählt wird. Nein, er muss sofort Fragen stellen, neh? Und dann hab ich gesagt ‚Pass auf, gib mir mal deine Nummer.‘ War ein großer Fehler, weil, der schreibt mir jeden Tag jetzt und stellt Fragen. (lacht kurz) Nein, Scherz. Also, das gehört dazu. Das ist die Schwierigkeit, glaub ich, auch der Arbeit. Die schreiben jeden Tag. Also die haben wirklich jeden Tag ‘n Bedarf sich auszusprechen. Und das ist diese wichtige Begleitung dann. (...) Und die bring ich dann aus der Gruppe raus und betreue die dann einzeln, sozusagen“ (Busan 2017 I: Z. 1408–1425).

In der beschriebenen Situation empfindet der Projektmitarbeiter die Fragen des einzelnen Teilnehmenden als Störung. Entsprechend ordnet er das Nachfragen nicht als Stärke, z.B. als Interesse an dem Thema ein, sondern als mangelnde Kompetenz, sich in der Gruppe ruhig zu verhalten. Er bewertet seine Reaktion scherzhaft und in ironischer Weise als Fehler, räumt danach jedoch die Notwendigkeit genau dieses Vorgehens ein und beschreibt es damit letztlich als alternativlos.

Auch wenn sich hier mögliche Einschränkungen einer professionellen Haltung zeigen, erscheint es ein sinnvolles Vorgehen zu sein, die Fragen des jungen Mannes durch eine Einzelfallbetreuung aufzufangen. Gleichzeitig zeigt sich an dieser konkreten Interviewstelle ein wenig reflektiertes Sprechen über die eigene Praxis. Es findet z.B. kein Abwägen über mögliche Handlungsalternativen statt oder eine Plausibilisierung des Vorgehens etwa durch den Rückgriff auf pädagogische Prinzipien oder Erfahrungswissen.⁵⁹

Der Umgang mit Situationen, die aus Sicht der Projekte herausfordernd sind, können Aufschluss darüber geben, inwieweit das eigene Vorgehen reflektiert wird. Ein Mitarbeiter des Projekts Beverly Hills erzählt über ein Gespräch im Rahmen der Einzelfallarbeit mit einem jungen Mann, der problematische Ansichten äußert:

„Er hat auch immer bewusst diese provokativen Fragen gestellt; da kommt man schon bisschen ins Schwitzen, weil man dann sich auch ohne jetzt zu sagen:

58 Zum Teil kann diese Art des Sprechens auch durch die Interviewsituation bedingt werden und es hängt nicht zuletzt auch von strukturellen Rahmenbedingungen und dem Grad der Etablierung des Trägers ab, inwiefern Projekte gegenüber der wissenschaftlichen Begleitung offen über Grenzen oder Schwierigkeiten sprechen.

59 Diese Ausführungen zeigen exemplarisch, welche Aspekte eine fachlich fundierte Reflexion erfüllen sollte. Dass das konkrete Projekt an dieser Stelle des Interviews nicht über diese Aspekte spricht, erlaubt natürlich kein abschließendes Urteil über die Professionalität des gesamten Projekts.

„Nein, du bist, das ist falsch, es ist Humbug, was du da erzählst!“, andererseits dann aber auch, ist es auch falsch, was er erzählt, das ist dann ganz schön schwierig, dass man diesen schmalen Grat geht, dann noch mit ihm reden zu können, da muss man äh schon immer um die Sache manchmal ein bisschen herumreden. (Beverly Hills 2018 I: Z. 1460–1468).

Der Mitarbeiter beschreibt den Umgang mit problematischen Äußerungen als Grenzsituation, da er einerseits dem jungen Mann nicht widersprechen, andererseits seine Äußerungen auch nicht stehen lassen möchte. Sprachlich bleibt der Sprechende durch die Verwendung von „man“ hier distanziert. Es werden hier keine Grenzen oder Modi des Ausprobierens benannt, die Ansatzpunkte für Selbstreflexion sein könnten. Dabei könnten gerade solche Abwägungen Impulse für eine Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis im Umgang mit diesem Dilemma geben, das eine generelle Herausforderung für das Handlungsfeld darstellt. Stattdessen benennt er hier einen offensichtlich routinierten Lösungsweg, der allerdings nicht weiter konzeptionell unterfüttert wird. Damit schließt sich an die Schilderung dieser potenziell herausfordernden Situation keine Selbstreflexion in Form eines Nachdenkens über das eigene Tun an. Im Vergleich zu Typ A erfolgt an dieser Stelle auch kein Rückgriff auf pädagogische Prinzipien oder eine Begründung anhand von Präventionsstufen. Eine mögliche Erklärung für diese Art des eher unreflektierten Sprechens über die eigene Praxis liefert der Sachverhalt, dass es bei diesem Projekt – im Gegensatz zu einigen Projekten von Typ A – weniger institutionalisierte Formen externer Rückspiegelungen und damit verbundener Explikationen des eigenen Handelns gibt, wie z.B. durch Supervision.

Eine weitere Dimension von Reflexivität bezieht sich auf ein Bewusstsein für die Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns. Bei den Projekten dieses Typs zeigen sich jedoch tendenziell überhöhte Vorstellungen des Wirkungsraumes der eigenen Arbeit, was für eine selbstkritische Bewertung der eigenen Arbeit und entsprechende Weiterentwicklungen eher hinderlich ist. So betonen die Projekte tendenziell, dass ihre Arbeit bei allen Adressierten in gleicher Weise wirkt. Die prinzipielle Kontingenz pädagogischer Prozesse, die eine Zurückhaltung in Bezug auf die Vorstellung des eigenen Wirkens implizieren würde, wird hingegen nicht thematisiert. Diese Grundhaltung wird in einer Passage des Projekts Bakersfield besonders deutlich:

„Es ist eine kleine Impfung. Die sollen einfach mal kurz radikalisiert werden und dann praktisch dagegen ein bisschen immunisiert werden. (...) Sie müssen einmal erlebt haben, wie diese Radikalisierung verläuft, wie sie sich anfühlt, auf einem ganz kleinen Niveau um dann enttäuscht zu werden, also mal kurz, dass es denen wehtut, damit so eine Art Immunisierung passiert“ (Bakersfield 2018, Z. 804–809).

Der Rückgriff auf diese Analogie der Präventionsarbeit mit einer medizinischen Immunisierung verweist auf die Vorstellung, dass diese „Impfung“ bei allen Teilnehmenden wirkt. Subjektiv unterschiedliche Prozesse der Aneignung oder die Rolle von Kontextfaktoren werden nicht in Betracht gezogen.

Im Gegensatz zu den Erzählungen der Projekte von Typ A gibt es bei den Projekten dieses Typs kaum Schilderungen der Handlungspraxis, in denen die eigene Position der Mitarbeitenden reflektiert wird. So wird in den Erzählungen über die pädagogische Arbeit vergleichsweise wenig über Grenzen, z.B. bezüglich der Wirkweisen der eigenen Arbeit gesprochen, sondern es zeigen sich eher pauschale positive Bewertungen des eigenen Tuns.

Eingeschränkte Grenzziehungen der Projekte dieses Typs zeigen sich darüber hinaus – im Hinblick auf die Trennlinie zwischen der professionellen und privaten Ebene – im Umgang mit den Adressierten und damit verbunden einer möglichen zeitlichen Begrenzung der Beziehung. Hier bestätigt sich, dass die Verbindung der beiden Ebenen Haltung und Reflexivität zentral ist, da ein fachlicher Umgang ein Nachdenken über diesen Widerspruch bzw. ein Abwägen von Beziehungsszenarien impliziert. Dies geschieht in den geführten Interviews jedoch weder bei Beverly Hills noch bei Busan. Beide streben eine langfristige Integration der Adressierten in ein vom Projekt begleitetes Gruppenangebot an. Die mangelnde Grenzziehung zwischen privater und beruflicher Beziehungsebene manifestiert sich bei Beverly Hills sprachlich z.B. in dem Ausdruck „Freundeskreis der Besserung“ (Beverly Hills 2018 I: Z. 3279). Auch bei Busan ist die Arbeitsbeziehung mit den Adressierten – etwa im Vergleich zu dem Projekt Batumi – weniger eindeutig abgegrenzt: „Die schreiben jeden Tag. Also die haben wirklich jeden Tag ‘n Bedarf sich auszusprechen“ (Busan 2017 I: Z. 1408–1418). Diese Entgrenzung nehmen die Mitarbeitenden auch bezogen auf ihre Arbeitszeiten wahr: „Und das ist die Schwierigkeit für uns, auch diese, keine konkreten Arbeitszeiten, sondern diese verwischten Arbeitszeiten“ (Busan 2017 I: Z. 3422–3423).

Bei Busan zeigt sich diesbezüglich ein Bewusstsein für mangelnde Grenzziehungen, die aus der für die Projekte elementaren Verbindung privater und beruflicher Beziehungsrahmung resultieren. In den Interviews wird aber nicht thematisiert, dass eine solche Projektausrichtung möglicherweise mit der zeitlich befristeten Modellprojektförderung kollidieren kann.

5.3 Zwischenfazit

Gegenstand dieses Kapitels ist das professionelle, pädagogische Handeln der Modellprojekte im Programmbereich. Als zentrale Dimensionen von Professionalität haben wir zum einen die pädagogischen Grundhaltungen der Projektumsetzenden erfasst. Zum anderen haben wir betrachtet, wie reflexiv sie die eigene pädagogische Praxis schildern. Die pädagogische Haltung umfasst mit Bezug auf das Konzept der Lebensweltorientierung u.a. die Ausrichtung der Projektangebote an den Interessen und Bedürfnissen der Adressierten sowie an dem Ziel, Subjekte durch partizipative Bildungsprozesse bei der Entwicklung einer eigenverantwortlichen Lebensführung zu unterstützen. Dieses für den allgemeinen Bereich Sozialer Arbeit formulierte Idealbild bricht sich durch die präventive Rahmung des gesamten Programmbereichs in besonderer Weise, da sie spezifische fachliche Spannungsfelder erzeugt. Daher ist die Reflexion des eigenen Tuns – ein allgemeines Qualitätsmerkmal professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit – im Bereich der pädagogischen Radikalisierungsprävention von zentraler Bedeutung. So haben wir als zweite Dimension u.a. in den Blick genommen, inwiefern die Fachkräfte ihre Arbeit kontextualisieren, einzelfallbezogen unter Rückgriff auf Erfahrungswissen oder pädagogische Prinzipien begründen und mögliche Folgen des eigenen Handelns einschätzen.

Im Rahmen einer komparativen Analyse wurden aufbauend auf Interviews mit Projektmitarbeitenden und teilnehmenden Beobachtungen an Projektangeboten drei unterschiedliche Typen herausgearbeitet. Typ A zeichnet sich durch eine ressourcenorientierte pädagogische Haltung aus und legt Wert auf die aktive Aneignung von Projektinhalten. Auch reflektieren die Projekte dieses Typs ihr eigenes Tun, schätzen z.B. die Grenzen ihrer Arbeit ein und begründen ihr Vorgehen fundiert. Typ B ist demgegenüber sowohl im Hinblick auf Haltungen als auch auf das Nachdenken über die eigene Arbeit als ambivalent einzustufen. Die pädagogischen Haltungen der Projekte von Typ C basieren hingegen auf einem hierarchischen Beziehungsverständnis. Die Autonomie der Adressierten steht gegenüber einem stärkeren Kontrollanspruch eher im Hintergrund. Mögliche Spannungsfelder, in denen die Fachkräfte dadurch agieren, werden nicht explizit reflektiert.

Die Analyse zeigt, dass im Bereich der Radikalisierungsprävention für fachliches Handeln gerade das Zusammenspiel der beiden Dimensionen relevant ist. So kann eine starke präventive Orientierung und die Arbeit im Bereich der indizierten Prävention z.B. dazu führen, dass die pädagogische Grundhaltung insofern eingeschränkt wird, als den Adressierten weniger Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt werden oder die Arbeit einem hohen Kontrollanspruch folgt. Ob solche Abstriche etwa längerfristig nicht zu Lasten der Entwicklung von Autonomie und Selbständigkeit gehen, muss jedoch reflektiert und in seinen Konsequenzen abgewogen werden.

In der Typologie spiegeln sich keine eindeutigen themenfeldspezifischen Unterschiede wider. So finden sich in Typ A etwa sowohl Projekte aus dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ als auch aus dem Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“. Damit zeigt

sich, dass nicht pauschal davon ausgegangen werden kann, dass die pädagogische Arbeit im Bereich des Rechtstextremismus durch die stärkere Etablierung des Feldes per se fachlicher ausgestaltet ist. Zugleich gilt es hier zu beachten, dass der Analysefokus aus Gründen der Vergleichbarkeit auf der pädagogischen Fachlichkeit der Modellprojekte lag. Themenfeldspezifische Fragen zu Fachlichkeit wurden dagegen nicht gestellt. Darüber hinaus sind themenfeldbezogene Aussagen schwierig, weil die Projekte in unterschiedlichen Präventionsstufen tätig sind. So finden sich in Typ C zwar ausschließlich Projekte aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, allerdings können keine Projekte aus dem Bereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ zum Vergleich herangezogen werden, die in gleicher Weise mit Zielgruppen mit konkreten Gefährdungen bzw. ersten Hinwendungen arbeiten.

Mit dem hier entwickelten Verständnis von pädagogischer Professionalität trifft die wissenschaftliche Begleitung keine Aussagen über den allgemeinen Projekterfolg. So arbeiten z.B. gerade die Projekte im Bereich der indizierten Prävention mit einer relativ schwer erreichbaren Zielgruppe; sie knüpfen damit unmittelbar an fachliche Herausforderungen des Themenfeldes an. Dennoch muss auch die Praxis im Programmbereich der Radikalisierungsprävention den Anforderungen professioneller pädagogischer Arbeit genügen. Daher wäre es mit Blick auf die Entwicklung des Handlungsfeldes fachlich sinnvoll, die professionelle Weiterentwicklung zu unterstützen und gerade auf Basis der von den Projekten durchaus erfolgreich geleisteten Arbeit eine weitere Professionalisierung anzuregen.

6 Rekonstruktion von zugeschriebenen Wirkungen

In dem folgenden Kapitel widmen wir uns der Frage „Welche Wirkungen schreiben die teilnehmenden jungen Menschen den pädagogischen Angeboten zu?“ Die Auseinandersetzung mit Leistungen, Effekten und Wirkungen von Programmen und Programmbestandteilen ist ein grundsätzliches Anliegen von ergebnisorientierten Evaluationen (vgl. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2016, S. 27). Auch wohnt jedem pädagogischen Handeln eine wirkungsorientierte Perspektive inne. Bereits in der Intention, mit den eigenen pädagogischen Mitteln etwas bei den Adressatinnen und Adressaten anzustoßen, drückt sich das pädagogische Denken in Wirkzusammenhängen aus (vgl. Lüders/Haubrich 2006, S. 6). In der Vorbeugungslogik präventiver Maßnahmen spezifiziert sich dieses „um zu“-Motiv: Durch begründetes (pädagogisches) Handeln sollen zukünftige unerwünschte Entwicklungen bei den Adressatinnen und Adressaten verhindert werden (vgl. Bröckling 2017, S. 75ff.). Daher besteht unser Anspruch – als wissenschaftliche Begleitung von pädagogisch arbeitenden Modellprojekten der Radikalisierungsprävention – auch Wirkungsaussagen zu treffen.⁶⁰ Zugleich ist dies in der Umsetzung sehr herausforderungsvoll.

In einem ersten Schritt nähern wir uns theoretischen und methodischen Fragen der Wirkungsuntersuchung, um die eigenen Perspektiven nachvollziehbar zu machen. Wir folgen konstruktivistischen Wirkungsvorstellungen und konzentrieren uns auf die Beschreibungen der wahrgenommenen Wirkungen seitens der Adressatinnen und Adressaten. Am empirischen Material stellen wir im Abschluss kurz übergreifende Herausforderungen der retrospektiven Wirkungsattributionen vor, um dann die in den Interviews entfalteten Perspektiven der teilnehmenden jungen Menschen zu analysieren. Dabei verdichten wir die Wahrnehmungen und Argumentationen der Adressierten zu drei unterschiedlichen Typen der Akzeptanz der Angebote und der Wirkungszuschreibung. Während wir bis dahin ausschließlich die Perspektive auf die erreichten Wirkungen bei Adressatinnen und Adressaten lenken, werden abschließend diese Ist-Aussagen über wahrgenommene Veränderungen zu den Wirkmechanismen und den intendierten Wirkungen der Angebote ins Verhältnis gesetzt.

60 Dies dient u.a. der Anregung von Fachpraxen. Als formative Evaluation wollen wir die Ergebnisse den geförderten Projekten zurückspiegeln, um auf diesem Weg auch wirkungsorientierte Reflexionen des pädagogischen Handelns in der Radikalisierungsprävention anzuregen.

6.1 Konstruktivistische Wirkungsuntersuchung aus Perspektive der Adressatinnen und Adressaten

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Wirkungen ist von kontroversen Debatten in der empirischen Bildungsforschung (vgl. Bellmann 2016a, S. 150ff.; Bellmann 2016b, S. 2ff.), der Evaluationsforschung (vgl. Heinze/Reiter 2018, S. 192; Herzog 2016, S. 202) und aktuell auch in der Radikalisierungsprävention (vgl. Armbrorst/Kober 2017, S. 5) geprägt. Zu Fragen wie „Was sind die zentralen Prämissen von empirischen Wirkungsuntersuchungen?“ und „Welche Möglichkeiten für realistische Wirkungsuntersuchungen gibt es?“ existieren unterschiedlichste Positionen. Dabei folgen wir ausdrücklich nicht den methodischen Engführungen der Evidenzdebatte (vgl. Dollinger 2018, S. 193; Bellmann 2016b, S. 8), sondern setzen bewusst auf ein kontextsensibles, offenes Verfahren der Erhebung und Rekonstruktion von Wirkungsattributionen. Im Folgenden werden wir unsere Prämissen kurz begründen.

Für Wirkungsuntersuchungen ist grundlegend, dass sie versuchen, Wirkungen kausal auf die pädagogischen Aktivitäten zurückzuführen. Dies ist äußerst anspruchsvoll, da zu klären ist, was im konkreten Fall eine Ursache und was die Wirkung ist und wie zufällige oder in anderen Kontexten angestoßene Wirkungen auszuschließen sind (vgl. Lüders/Haubrich 2006, S. 10). Gerade bei komplexen pädagogischen Wirkketten, die den Zugang, die Beteiligung und Aktivierung der Adressatinnen und Adressaten verlangen und von strukturellen Faktoren in Institutionen und lokalen Kontexten, beispielsweise Radikalisierungsgefahren abhängen, müssen diese Vorannahmen mitgedacht werden. Da Interventionen im Allgemeinen und hier außerschulische Präventionsprojekte im Speziellen nur „geringe[n] Eingriffsspielraum“ (Stockmann 2006, S. 105) in den komplexen, hochgradig differenzierten Prozess der politischen Sozialisation haben, sind überhöhte Erwartungen an die Zuschreibung von (langfristigen) Wirkungen deutlich zu relativieren. Auch sind eindeutige Kausalattributionen insofern kritisch, weil natürliche Entwicklungen bei Heranwachsenden und der Einfluss des sozialen Umfeldes, z.B. durch Familie, Peers, Schule etc. auch während der Zeit der Projektaktivitäten fortbestehen (vgl. Klawe 2006, S. 2) und kaum methodisch kontrollierbar sind.

Was verstehen wir nun unter Wirkungen? Wirkungen sind Veränderungen (Outcome und Impact), die als Folge von pädagogischen Angeboten (Input) plausibel gemacht werden können.⁶¹ Dabei schließen wir uns Willy Klawe an:

61 Wirkungen sind damit nicht mit den Produkten (Outputs) zu verwechseln, die im Verlauf eines Projektes entstehen (vgl. Stockmann/Meyer 2010, S. 69).

„Annahmen über die Wirkungen pädagogischen Handelns, ihre Ursachen und Entstehungszusammenhänge können als „soziale Konstruktionen“ unterschiedlicher Beteiligter angesehen werden. Solche Konstruktionen sind keine zufälligen Phantasiegebilde, sondern subjektiv plausible, alltagstheoretische Wahrnehmungen sozialer Wirklichkeit. Sie prägen das Handeln der Akteure, unabhängig davon, ob sie empirisch-wissenschaftlichen (objektiven) Erkenntnissen entsprechen (vgl. Flick 1995)“ (ebd., S. 3).

Wirkungsattributionen – als subjektiv plausible Zuschreibung von Wirkungen – liegen analytisch auf drei verschiedenen Ebenen (vgl. Stockmann 2006, S. 103f.): Es gibt Veränderungen bei Strukturen (adressierte Organisationen, Träger, Kooperationen), in Prozessen und bei Adressatinnen und Adressaten (Einstellungen, Fähigkeiten, Wissensbestände und Verhaltensweisen). Zudem sind Klassifizierungen gängig, die einordnen, ob diese Wirkungsattributionen geplant (intendiert) oder nicht erwartet (unintendiert) sind bzw. ob sie positiv die Programmziele unterstützen oder ihnen im negativen Sinne zuwiderlaufen (ebd.).⁶²

Da Wirkungszuschreibungen folglich auf verschiedenen Ebenen erfolgen können, wollen wir unseren gewählten Realitätsausschnitt bezogen auf Wirkungen (vgl. Lüders/Haubrich 2006, S. 13) darlegen: Im Vordergrund stehen Wirkungsattributionen auf individueller Ebene, die Veränderungen von lebensweltlichen Faktoren, Ressourcen und Handlungsoptionen umfassen. Diese wahrgenommenen Veränderungen lassen sich aus unserer Sicht aus der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten und durch teilnehmende Beobachtungen von pädagogischen Umsetzungen plausibel rekonstruieren. Da Adressatinnen und Adressaten mit ihrer (aktiven) Beteiligung am pädagogischen Prozess und der Übertragung des Gelernten in die Alltags- und Lebenspraxis (vgl. Klawe 2006, S. 2) einen großen Beitrag dazu leisten, die angestrebten Wirkungen zu erreichen, können sie die individuellen Bildungsprozesse auch in Interviews fundiert beschreiben. Auch führen sie aus ihrer Lebenswelt eigene Kriterien mit, wann Angebote „gut“ gewirkt haben (vgl. Beywl 2006, S. 31). Dies stellt für sich genommen bereits eine relevante Bewertungsfolie für eine lebensweltlich ausgerichtete Präventionspraxis dar. Wenn dies mit den intendierten Wirkmechanismen ins Verhältnis gesetzt und dabei die Qualität der pädagogischen Umsetzung berücksichtigt wird, sind gesättigte Bewertungen der pädagogischen Wirkung entlang lebensweltlicher und fachlicher Perspektiven möglich.

Unsere Adressiertenbefragungen sind retrospektive Wirkungsattributionen, in denen die Adressatinnen und Adressaten rückblickend – entsprechend ihrer Relevanzen – erzählen, wie sie das Projekt erlebt haben, wie sie

62 Wirkungen können auch nach der zeitlichen Dauer unterschieden werden, d.h. ob sie kurz-, mittel- oder langfristig zum Tragen kommen.

es bewerten und was sie jeweils für sich mitnehmen.⁶³ Die Einschätzungen der jungen Menschen sind relevante, aber zugleich nicht abschließende Wirkungsbeschreibungen. Abgebildet werden v.a. individuell reflektierte Veränderungen auf kognitiver und emotionaler Ebene. Die Adressiertenbefragung stellt eine wertvolle Annäherung an die Beschreibung von Wirkungen dar. Sie bietet darüber hinaus eine Basis für zusätzliche Erhebungen, die nicht nur auf der Einstellungsebene verbleibt, sondern auch Verhaltensänderungen in den Blick nimmt und dadurch umfassendere Veränderungsbeschreibungen ermöglicht. Perspektivisch wäre auch eine Triangulation der Selbstaussagen mit Wirkungseinschätzungen anderer Agierender – wie etwa Lehrkräften – möglich.

Unserer Erfahrung als wissenschaftlicher Begleitung von Modellprojekten zufolge wird die retrospektive qualitative Wirkungsbefragung dem Gegenstand Modellprojekt in besonderer Weise gerecht: Denn wenn Modellprojekte den Auftrag haben, „Feldexperimente“ durchzuführen, um exemplarisches Wissen für das Handlungsfeld zu generieren und dies für andere zur Verfügung zu stellen, dann ist ihnen in ihrer Idealform eine innovative, flexible Bearbeitung von lokalen Problemlagen zu eigen (vgl. Dietzel/Troschke 1988, S. 14). Mit den für sie typischen modifizierenden Projektumsetzungen erfüllen sie i.d.R. nicht die Voraussetzungen von quasi experimentellen Wirkungsmessungen mit Vorher-Nachher-Befragungen (vgl. Bischoff u.a. 2015, S. 90ff.).

Unabhängig vom gewählten methodischen Zugang bleibt es eine schwierige Aufgabe, präventive Wirkungen näher zu bestimmen. Da Prävention an der Zukunft und auf kontingente Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, haben Attributionen präventiver Wirkung eher hypothetischen Charakter. Es ist kaum nachzuweisen, „dass das, von dem wir nur annehmen konnten, dass es vielleicht eintritt, nicht geschehen ist, weil wir vorher etwas anders gemacht haben“ (Seckinger 2010, S. 37). Präventionsprojekte im Bundesprogramm setzen zwar i.d.R. an einzelnen Problemen, wie z.B. intoleranten Haltungen bei den Adressierten an und können – u.a. über Wissensvermittlung

63 Erstens sind Vorher-Nachher-Befragungen bei den Adressatinnen und Adressaten schwierig, weil Vorherbefragungen durch externe Evaluierende teilweise die ohnehin herausforderungsvollen Zugänge zu den spezifischeren Zielgruppen verkomplizieren und durch eine Erhebung politischer Einstellungen bei den Teilnehmenden vor der pädagogischen Maßnahme beispielsweise die inhaltliche Dramaturgie und ggf. die Akzeptanz des pädagogischen Vorgehens maßgeblich beeinflussen. Zweitens dienen randomisierte Verfahren nicht dazu, Wirkungsmechanismen und ihr Zusammenspiel kausal zu beschreiben (vgl. Herzog 2016, S. 208). Sie stoßen schnell an ethische, wissenschaftliche und praktische Grenzen, weil sie die Kontrolle der Störvariablen – für die interne Validität – mit natürlichen Bedingungen Kontrollgruppen – für die externe Validität – abwägen müssen (vgl. Dollinger 2018, S. 195). So sind Befragungen mit Kontrollgruppen u.E. nach zwar im universalpräventiven Bereich, vor allem in schulischen Settings denkbar, aber im außerschulischen Bereich der selektiven und indizierten Präventionsarbeit sind Kontrollgruppen oder einzelne Kontrollpersonen mit ähnlichen Grundeigenschaften (vor allem in Bezug auf lokale Kontext, institutionelle Einbindung) ungleich schwerer zu identifizieren. Und unter ethischen Gesichtspunkten sind ex ante – Problembestimmungen bei Kontrollpersonen fragwürdig, wenn ihnen im Fall der Problemfeststellung anschließend keine professionellen Hilfeangebote unterbreitet werden.

– auf dieser Ebene gewisse lebensweltliche Wirkungen erzielen, aber ob der Adressierte dadurch gestärkt wurde, um in neuen Situationen angemessener zu reagieren, ist deutlich schwerer zu überprüfen. Und ob diese Wirkungen auch längerfristig anhalten und im Zuge fortschreitender individueller Entwicklungspfade – mit unterschiedlichen Einflüssen von außen und über individuelle Krisen hinweg – tatsächlich relevant bleiben und mögliche Radikalisierungsprozesse verhindern, darüber kann nur spekuliert werden.

Anders sieht das in der Distanzierungsarbeit aus. Diese ist nicht auf die Verhinderung von Problemen in der Zukunft ausgerichtet, sondern versucht, bestehende ideologische und soziale Bezüge zu schwächen und Loslösungen zu unterstützen (vgl. Schau u.a. 2017, S. 203f.; Hohnstein/Greuel 2015). Diese Arbeit ist primär einzelfallorientiert und Indizien für individuelle Distanzierungsprozesse und Einbindungen in alternative Freundeskreise und Strukturen lassen sich z.T. sogar direkt beobachten. Lediglich die Langfristigkeit dieser erkennbaren Distanzierungen können wir bei einmaligen Befragungen unmittelbar nach den durchgeführten Angeboten nicht einschätzen.

6.2 Komparative Analyse zu Wirkungszuschreibungen

Im Folgenden beschreiben wir die Ergebnisse der qualitativen Wirkungsuntersuchung. Die Aussagen basieren auf retrospektiven Adressatenbefragungen aus acht Projekten.⁶⁴ Vier Adressatenbefragungen realisierten wir im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, drei im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ sowie eine Gruppendiskussion im Themenfeld „Linke Militanz“. Wir fokussierten darauf, wie die jungen Menschen die pädagogischen Angebote rückblickend wahrnehmen, was sie aus ihrer Sicht gelernt haben und was sich durch das Projekt bei ihnen selbst verändert hat. Wir stellten vergleichsweise offene Fragen, um die Relevanzsetzungen der jungen Menschen bei der Einschätzung der Angebote zu erfassen. Dabei erzeugten die Gruppeninterviews v.a. übergreifende Einschätzungen seitens der Adressierten, die die Akzeptanz des Angebots und (selbst-)beobachtete Wirkungen kurz nach den Angeboten abbilden. Vertiefte biografische Einbettungen und langfristige Selbstreflexionen sind in den vorliegenden Interviews kaum zur Sprache gekommen u.a., weil wir für die Erhebung ein Gruppensetting wählten und die Befragung primär am Ende bzw. kurz nach Ende der Angebote realisierten (vgl. Balzter 2014). Durch die offenen Fragen wurden auch unintendierte Wirkungen in den Interviews sichtbar: Die Adressierten artikulierten teilweise, dass sie die vermittelten Inhalte und Fähigkeiten nicht als anschlussfähig an ihre Lebenswelt

64 In einem Projekt konnten aufgrund der kurzzeitpädagogischen Anlage des Angebots zwei Interviews realisiert werden, eines zum Projektstart und eines am Umsetzungsende. Diese wurden beide in die Auswertung einbezogen.

wahrnehmen.⁶⁵ Die auf diese Weise erhobenen Daten werteten wir anschließend mit dem Verfahren der Dokumentarischen Methode in Interpretationsgruppen aus. Leitend war hier die Idee, die Sinnhaftigkeit der Einschätzungen zu den Angeboten aus deren pädagogischer Umsetzungssituation und der Lebenswelt der jungen Menschen heraus zu verstehen. Dazu triangulierten wir die Interviews – sofern vorliegend – auch mit teilnehmenden Beobachtungen und mit Schlüsselstellen aus den Interviews mit den Projektumsetzenden. So können wir einerseits die vorangegangenen pädagogischen Interaktionen und die auch in den teilnehmenden Beobachtungen dokumentierten Lebenswelten der jungen Menschen als zentrale Kontexte der Einschätzung berücksichtigen. Andererseits ist es so möglich, auch die Aussagen der Adressatinnen und Adressaten im Sinne der *realist evaluation* an die Wirkmechanismen rückzubinden.

6.2.1 Zurückweisungen von vereindeutigenden Wirkungsattributionen

In den empirischen Daten dokumentiert sich übergreifend, dass aus Perspektive der jungen Adressatinnen und Adressaten die pädagogischen Angebote, die grundlegenden Gruppenprozesse und die Beteiligungs- und Bildungsprozesse in den pädagogischen Situationen umfassend beschrieben werden können. Ungleich schwerer ist es für die Befragten allerdings, (retrospektive) Wirkungsattributionen vorzunehmen. So zeigt sich in verschiedenen Interviews, dass auf die Fragen danach, wie das Projekt die Adressierten verändert hat, ausweichend oder eher abstrakt geantwortet wurde.

Dies manifestiert sich beispielsweise in einem Interview, in dem junge, bildungsfernere Erwachsene nach den Wirkungen eines lebensweltlich orientierten Projekts der Identitätsarbeit gefragt wurden. Die Teilnehmerin entzieht sich der Anforderung der Interviewerin, die zuvor beschriebenen Veränderungen des gestiegenen Selbstwerts entweder dem Projekt oder dem Ausbildungsort zuzuschreiben. In ihrer Antwort nimmt sie die Entweder-oder-Frage nicht auf und stellt eher undifferenziert frühere Erfahrungen und die unterschiedliche Art der pädagogischen Adressierung heraus. Damit schließt sie (auch) an das Narrativ an, dass in dem Projekt sehr anerkennend und helfend mit den jungen Erwachsenen und innerhalb der Gruppe gearbeitet wurde. Aber dass sie nun nicht mehr „ganz klein mit Hut“ (ebd., Z. 246) ist, führt sie nicht eindeutig auf das eher langzeitpädagogische Angebot zurück. Dieses Ausweichen ist zentral und verdeutlicht, wie voraussetzungsvoll Wirkungsuntersuchungen per se sind und wie schwer sich Wirkungszuschreibungen lebensweltlich operationalisieren lassen. Nadine Baltzer, Yan Ristau und Achim Schröder gehen in ihrer biografisch ausgerichteten Wirkungsforschung zu politischer Jugendbildung grundsätzlich davon aus, dass vor allem eine pointierte Gegenwartsorientierung und konflikthafte Dynamik die Jugendphase prägt und daher Jugendliche diese Wirkungsfrage

65 Denkbar wären auch Beschreibungen zu Lernzuwächse, die in den Zielvorstellungen der Umsetzenden nicht mitgedacht wurden. Dies ist bei unseren Interviews nicht erfolgt, u.a. weil die Ziele der Umsetzenden vielfach umfassend waren und auf verschiedene Aspekte abstellten.

nicht gut für sich einordnen und loslösen können (vgl. Balzter u.a. 2014, S. 27).⁶⁶ Unserer Ansicht nach ist es vermutlich – insbesondere – in langzeitpädagogischen Projektangeboten so, dass die jungen Befragten ad hoc kaum Anhaltspunkte haben, wie sie die Veränderungen durch das Projekt auch von anderen sozialisatorischen Entwicklungen in ihrem Verhältnis zum Politischen abgrenzen können.

Dies drückt sich auch in der lebensphilosophischen Relativierung in einer anderen Adressatenbefragung aus. Nach den wahrgenommenen Veränderungen durch das langzeitpädagogische Projekt gefragt, erwidert ein Junge: „dass das schwierig zu beantworten sei, da man ja nicht weiß, wie das Leben sonst verlaufen wäre“ (Billings 2018 AB: Z. 175f.). Die Antwort bezieht sich dabei implizit auf ein kontrafaktisches zweites Leben ohne die Intervention des Projekts, was nicht der Lebenswirklichkeit entspricht und somit nur hypothetische, nicht überprüfbare Aussagen zur Folge hat. Auch wenn es den Adressierten im Laufe der Gruppendiskussion noch gelingt, lebensweltlich relevante Lerneffekte und Wirkungen auszumachen, so verdeutlicht die beschriebene Relativierung, dass Fragen nach pädagogischen Wirkungen ein hohes Maß an Selbstreflexion und Abstraktion bei den Befragten erfordert. Reflexive Selbstkenntnisse, die Bereitschaft diese eigenen Entwicklungen auszudrücken und das Vermögen Lernzuwächse stark von der Lebenspraxis zu abstrahieren, sind quasi die Voraussetzung für Wirkungsaussagen.⁶⁷

6.2.2 Typologie der Akzeptanz des Angebots und Wirkungszuschreibung

Auf Basis einer komparativen Analyse der vorliegenden Adressatenbefragungen werden im Folgenden drei Typen beschrieben, wie junge Menschen die jeweiligen pädagogischen Präventionsangebote wahrnehmen. Wir analysieren dafür einerseits die Akzeptanz der Angebote und andererseits die retrospektiv zugeschriebenen Lernzuwächse und Wirkungen seitens der Adressierten. Folgt man der Idee der pädagogischen Koproduktion, dann ist anzunehmen, dass der inhaltliche und personenbezogene Zuspruch und die positiv und negativ wahrgenommenen Wirkungen in einem Zusammenhang stehen. Wenn etwa die dargelegten Ziele und die gesetzten Inhalte von den Adressatinnen und Adressaten geteilt werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass gemeinsamen Bildungsprozess realisiert und positive Wirkungen beschrieben werden. Umgekehrt ist zu erwarten, dass bei ungenügender Akzeptanz des pädagogischen Vorgehens oder der Umsetzenden, eher negative Wirkungen

66 Die Autoren führen zudem aus, dass es vor allem Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus und sozial benachteiligten Jugendlichen das Vertrauen in Jugendarbeit fehlt und sie daher den Wert dieser Bildungsprozesse für sich schwerer erfassen können. Damit implizieren sie, dass das Vertrauen in das Angebot, die Akzeptanz und das daraus entstehende Arbeitsbündnis als Voraussetzung für die Reflexionen von Bildungsprozessen gelten kann.

67 Es ist im Speziellen anzunehmen, dass vor allem partizipativ ausgerichtete Projekte bei den Adressatinnen und Adressaten eine Reflexion über das Angebot selbst vorstrukturieren. Da die Teilnehmenden fortwährend im pädagogischen Prozess Entscheidungen über den weiteren Fortgang treffen, beeinflussen sie damit auch kontinuierlich die pädagogische Praxis und ein Nachdenken über selbige ist nahegelegt.

seitens der Adressierten zugeschrieben werden. Mit dieser doppelten Perspektive auf Wirkungen, die die Angebotsakzeptanz und Attribution von Veränderungen ins Verhältnis setzt, schließen wir uns auch Überlegungen von Reinhard Stockmann an. Er stellt ein multidimensionales Wirkungsmodell vor, indem beide Dimensionen relevante Aspekte sind (vgl. Stockmann 2006, S. 156).

Die folgende Typologie richtet sich entsprechend an diesen beiden Dimensionen aus: Die Akzeptanz der Angebote bezieht sich auf die bewertende Beschreibung durch die Adressatinnen und Adressaten (Einschätzungen zu den Umsetzenden, Projektzielen und pädagogischen Mittel). Sie werden ins Verhältnis zu Wirkungszuschreibungen gesetzt, die bilanzierende Beschreibungen der wahrgenommenen Lernzuwächse und bewertete Wirkungszuschreibungen umfassen. Eingelagert in die Adressatenperspektive sind lebensweltliche Anforderungen an Pädagogik und Vergleiche zu anderen pädagogischen Settings, die die jungen Menschen kennen. So beziehen sie sich in den Bilanzierungen der Projekte i.d.R. abgrenzend auf pädagogische Erfahrungen aus dem schulischen Kontext und – seltener – auf reguläre Angebote der Jugendarbeit. Gerade in diesen Komparationen liegen häufig zentrale Bedeutungsdimensionen, wie das Projekt im Vergleich dazu (anders) akzeptiert ist und gewirkt hat.

Übergreifend lässt sich über die Einschätzung der Adressatinnen und Adressaten sagen, dass zwischen den von uns begleiteten Projekten mit Adressiertenbefragungen die Akzeptanz der Angebote stark variiert. Sie reicht von „so was sollte es öfters geben, und viel mehr“ (Bahawalpur 2018 AB: Z. 66) bis zur Einschätzung „wallah mach das [Projekt, Anm. d. wB] nicht“ (Bakersfield 2018 AB: Z. 766) als Rat an Freunde. Auch beschreiben die Adressatinnen und Adressaten die Wirkungen mal mit positivem Unterton „ohne [das Projekt] wäre mein Leben anders verlaufen, dann wäre ich ein anderer Mensch“ (Billings 2018 AB: Z. 189–190) und mal negativ als „Zeitverschwendung [so]. Ich hätte jetzt auch genauso gut noch drei Stunden Mathe machen können“ (Bakersfield 2018 AB: Z. 137f.). In diesem Bewertungshorizont haben wir drei verschiedene Typen identifiziert.

Doch bevor wir diese Typen im Einzelnen vertiefen und voneinander abgrenzen, noch ein weiterer übergreifender Befund: In unserer Typologie lassen sich keine eindeutigen, themenfeldspezifischen Unterschiede feststellen. Auf den ersten Blick scheint das zunächst naheliegend: Im Typ A beschreiben die Adressierten aus drei Projekten des Themenfelds „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und ein Projekt aus dem Bereich „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ deren Umsetzung durchweg als positiv. Im Gegensatz dazu werden zwei Projekte aus dem Feld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ und je ein Projekt aus dem Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und „Linke Militanz“ als nicht wirksam eingeschätzt (Typen B und C). Als Einflussfaktor berücksichtigt werden muss aber auch die Dauer der Angebote. In der Tendenz zeigt sich, dass die Adres-

sierten gerade kurzzeitpädagogische Projekte, die kaum Zeit für Vertrauensarbeit und Zielklärungen aufwenden (können), negativer im Hinblick auf die Akzeptanz und die zugeschriebene Wirkung bewerten.⁶⁸

Darüber hinaus kommt insgesamt in keinem Interview die Kritik an den übergeordneten Präventionszielen der Projekte zum Tragen. Jetzt könnte man einwenden, dass vielen Adressierten der Projektrahmen nicht bekannt ist und daher eine Zurückweisung der Radikalisierungsgefahr ausbleibt. Bei zwei Projekten der Prävention von demokratiefeindlichem Islamismus ist den Adressierten jedoch der Förderrahmen der Projekte dezidiert bekannt und ihnen sind die von außen kommenden Zuschreibungen an sie als radikalierungsgefährdet bewusst. Trotzdem nehmen sie die umgesetzten Angebote in ihrer Anlage nicht als defizitorientiert oder stigmatisierend wahr. Gerade mit dem Ziel nichtextremistische Gegenkräfte zu stärken, stimmen die Adressaten überein. Die Präventionsanliegen an sich irritieren sie in beiden Projekten nicht, sondern die Projektziele werden in ihre Lebensrealität integrierend als Unterstützungsangebot akzeptiert.⁶⁹

6.2.2.1 Typ A: Projekte als lehrreiche Zeit

Diesem Typus sind Projekte zugeordnet, denen die Adressierten positiv gegenüberstehen und wo plausibilisiert wird, dass die pädagogischen Angebote aus ihrer Sicht positiv gewirkt haben.⁷⁰ Im Hinblick auf die Art der Wirkungen und Wirkmechanismen unterscheiden sich die Projekte dieses Typs zwar, den gemeinsamen Kern bildet jedoch die positive lebensweltliche Bilanzierung des Angebots.

Diesem Typus gehören insgesamt vier Projekte (Den Haag, Billings, Bahawalpur, Beverly Hills) an, drei aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und eins aus dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“. Drei Projekte setzen Angebote der selektiven und universellen Prävention um, während in einem Projekt Distanzierungsarbeit geleistet wird. Weil sich die Arbeitsbündnisse und Wirkungsattributionen in der gruppenorientierten Präventionsarbeit wesentlich von der einzelfallorientierten Distanzierungsarbeit unterscheiden, werden auch im Folgenden die drei Präventionsprojekte zusammengefasst und anschließend das Distanzierungsprojekt dargestellt.

68 Im Themenfeld „Rechtsextremismus“ wiederum werden mehr Projekte mit einer kurzzeitpädagogischen Ausrichtung gefördert – im Vergleich zum Bereich demokratiefeindlicher „Islamismus“. Ein Hintergrund für diese kurzzeitpädagogische Ausrichtung könnte die stark wissensvermittelnde Tradition der Re-Education nach 1945 sein (vgl. Sander 2005, S. 16). Auch sind im Themenfeld „Rechtsextremismus“ mehr Adressatenbefragungen im Bereich der universellen Prävention realisiert worden.

69 Dies kann daran liegen, dass die konkreten Adressierten zum einen konkrete Anwerbeversuche von extremistischen Akteuren lebensweltlich kennen oder zum anderen den (öffentlichen) Abgrenzungsdruck zu extremistischen Ideologien und Gruppierungen internalisiert haben.

70 Hier dokumentieren sich die Wirkungszuschreibungen der Adressierten. Diese sind nicht in eins zu setzen mit angestrebten Wirkungen der Projekte bei den Adressatinnen und Adressaten. So können beispielsweise auch die angestrebten Wirkungen ggf. von den jungen Menschen abgelehnt werden, weil sie beispielsweise unangenehm konfrontieren.

Arbeitsbündnis in der gruppenorientierten Präventionsarbeit

Alle drei Projekte verbindet ein positives Verhältnis der Adressatinnen und Adressaten zu den pädagogisch Umsetzenden. Die befragten Adressierten schildern in den Interviews positive Interaktionen und stellen ihren anerkennenden, wertschätzenden Umgang heraus.

In Abgrenzung zur Institution Schule wird betont, dass die Umsetzenden keine hierarchische Lehrendenrolle einnehmen. Vielmehr sei man mit den Pädagoginnen und Pädagogen auf Augenhöhe. In einem Projekt wird die Gleichstellung mit der Pädagogin vollzogen, „also wir sitzen irgendwie alle im gleichen Boot und jeder lernt so was dazu.“ (Bahawalpur 2018 AB: Z. 82) Das heißt, auch der Umsetzenden werden Lernentwicklungen zugestanden. Der Anspruch der Teilnehmenden an die Projektumsetzende ist also, nicht alles zu wissen und zu können, sondern sich mit den jungen Menschen gemeinsam auf den Weg nach Antworten zu machen. Auf dieser Grundlage entfaltet sich ein freundschaftliches Verhältnis zwischen den Adressierten und der Umsetzenden. Es wird vertrauensvoll über persönliche Themen geredet.⁷¹

Ein ähnlich positives Verhältnis lässt sich in einem anderen langzeitpädagogischen Projekt beobachten. Hier beschreiben sich die Teilnehmenden positiv als Familie und den Umsetzenden kommt eher die Rolle großer Geschwister zu. Wesentlich ist, dass die Umsetzenden nicht als extern und fremd wahrgenommen werden. Dies drückt sich erstens in vertrauensvollen Gesprächen über gesellschaftlich umstrittene Themen aus: „man kann seine Meinung sagen, das kann man heutzutage oft nicht mehr, hier kann man seine Meinung sagen“ (Billings 2018 AB: Z. 180–181). Zweitens sei das Verhältnis nicht das zwischen einem Sozialarbeiter und Lernenden, sondern egalitärer und emotional nah, denn „man merkt, dass wir gemocht werden“ (Billings 2018 AB: Z. 215).

In allen drei Interviews wird also der wertschätzende Umgang der Umsetzenden mit den Teilnehmenden betont. Dies bezieht sich u.a. auf die Art der Wissensvermittlung und Selbstreflexion. Auch wenn in zwei Projekten die Angebote durch die Teilnehmenden als Unterricht charakterisiert werden, so verknüpfen sie dies vor allem als Ort des Lernens und der Bildung. Anders als in der Schule gäbe es dort keinen Leistungs- und Bewertungsdruck. So wird von Adressatinnen und Adressaten die Diskussionsorientierung eines Angebots betont:

„IP 5: Zum Beispiel sitzen wir in der Schule in der Klasse und (lacht), und ähm, melden uns und sagen etwas. Das entspricht nicht hundert Prozent der Lösung. Und der Lehrer oder die Lehrerin nimmt das dann so als nicht richtig war, also weder richtig noch falsch. Und hier ist das halt nicht so“ (Bahawalpur 2018 AB: Z. 500–505).

71 Auch reagiert eine Teilnehmende aus der Runde erstaunt, dass das Angebot lediglich ein Projekt sei. Mit Projekten assoziiert sie direkt die Rolle der Versuchskaninchen von dem sie sich positiv absetzen möchte, denn es werde im Projekt glaubhaft der Raum als Rückzugsort deklariert und empfunden (Bahawalpur 2018 AB: Z. 182–184).

Auffällig ist, dass in diesen Diskussionen der Pädagogin keine gesonderte Rolle zukommt, vielmehr nehmen die jungen Menschen den Austausch unabhängig von ihr wahr. In dem dritten Projekt wird ebenso herausgestellt, wie gut es ist, dass es „kein Richtig oder Falsch gibt, sodass jeder seine eigene Meinung haben darf, dass jeder sich so ausdrücken und geben darf, wie er ist. Und dass das dann auch akzeptiert wird“ (Den Haag 2018 AB: Z. 39–41). Dass Aussagen und Einstellungen in den Maßnahmen nicht gelenkt und korrigiert werden, trägt hier zur Akzeptanz bei. So beschreiben einige Adressierte – teilweise mit diagnostizierter Verhaltensauffälligkeit – selbst Ausgrenzungserfahrungen an der Schule als Kontrast. Dass ihnen in den Angeboten Anerkennung entgegengebracht wird, übersetzt sich direkt in Anerkennung der Umsetzenden und des Angebots.

All diesen Angeboten ist in der pädagogischen Umsetzung eine starke Partizipationsorientierung (vgl. Kap. 5.2.1) gemeinsam. Die Adressierten können sich einbringen und – wie die teilnehmenden Beobachtungen zeigen – den (inhaltlichen) Fortgang der Angebote bestimmen.⁷²

Wirkungsattributionen in der gruppenorientierten Präventionsarbeit

In den drei Projekten beschreiben die befragten jungen Menschen, dass sie von den unterschiedlichen Projektangeboten etwas gelernt haben. Wie wichtig das Gelernte individuell ist, beschreibt beispielsweise ein Jugendlicher eindrucksvoll: „durch [das Projekt] habe er bisschen was gelernt, bisschen was gehört“. „Auch wenn es nur was ganz Kleines ist was ich gelernt habe, ist es riesengroß für mich“ (Billings 2018 AB: Z. 209–210). In diesem Projekt bilanzieren Adressierte, dass sie mit dem Projekt über den Tellerrand schauen und „über Themen reden, die sie eigentlich sonst nicht interessieren. Man lerne andere Dinge, andere Blickwinkel“ (Billings 2018 AB: Z. 120–121). Die ‚anderen Dinge und Blickwinkel‘ stehen für eine kognitive und emotionale Öffnung durch die Projekte, die an anderen Stellen im Interview als politisch aufgeklärte Haltungen zutage treten. So gelingt es diesem wissensvermittelnden, stark selbstreflexiven Projekt, für unbekannte politische Inhalte und islambezogene Konfliktthemen zu interessieren. Die Teilnehmenden beschreiben es v.a. als entlastend, dass der als verengt wahrgenommene öffentliche Diskursraum v.a. über islambezogene Themen im Projekt geöffnet wird. In Abgrenzung zu einer medienwirksamen Person, die in islambezogenen Konflikten von den Jugendlichen eines Projekts als vereinseitigend und religionskritisch erlebt wird, konstatieren die Jugendlichen schwarz-humorig „ihm hat [das Projekt] gefehlt“ (Billings 2018 AB: Z. 236). Sie schreiben dem Projekt damit zu, dass es differenzierende Weltansichten und die Akzeptanz von

72 Eine daraus abgeleitete besondere Zufriedenheit – auch mit den Methoden der Mitbestimmung – kommt in den Interviews jedoch nicht übergreifend zum Ausdruck. Lediglich in einem Projekt schätzen die jungen Menschen den nicht vorhandenen Zeitdruck und die Möglichkeit ihre Gedanken langsam entwickeln, im Kontrast zur Schule, wert.

religiöser Binnendifferenz befördert.⁷³ Dabei ist auffällig, dass die Adressierten – entlang ihrer Relevanz Erzählungen – kaum wissensbezogene Lernerfolge reflektieren. Dies lässt sich u.a. damit erklären, dass die Wissensvermittlung in diesem Wirkmechanismus v.a. die Funktion hat, die Reflexion von eigenen Haltungen anzuregen. Und dies ist, wie oben beschrieben, tatsächlich geschehen. In einem abschließenden Statement einer Teilnehmenden relativiert sie direkt die präventive Wirkung des Projekts „niemand in unserer Gruppe wäre auf die schiefe Bahn geraten ohne [das Projekt], aber es ist eine totale Bereicherung“ (Billings 2018 AB: Z. 255–256). Diese Überzeugung speist sich aus der Wahrnehmung, dass die Adressierten keine spezifische Risikogruppe darstellen. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich dennoch präventive Potenziale erkennen: Zum einen bietet das Angebot einen starken Gruppenzusammenhalt, was während des Angebots gemeinschaftsstiftende Radikalisierungsangebote potenziell weniger anschlussfähig macht. Darüber hinaus plausibilisiert sich für uns, dass die gestärkte Toleranz gegenüber religiösen Unterschieden (auch im Islam) den Resonanzraum für rigide Vorstellungen über richtige religiöse Praxen reduziert.

In dem anderen Projekt aus dem Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ erzählen die Jugendlichen, dass sie mit dem Projekt ihre Denkhorizonte erweitert haben. Sie betonen, dass es für sie hilfreich sei, sich bei religiösen Konfliktthemen – etwa um das Kopftuch – nun an die im Projekt vermittelten Argumentationslinien zu halten. Eine dezidierte Trennung zwischen Demokratie als Staatsform und dem Islam als Religion könne in der Auseinandersetzung mit kritischen Stimmen, z.B. zu sichtbaren islamischen Symbolen, hilfreich sein. Auch kommt der Mädchengruppe sowohl eine inhaltliche als auch eine emotionale Unterstützungsfunktion zu, um derartige Rechtfertigungssituationen zu bewältigen.

„Aber es kommt halt schon manchmal zu Konflikten, zu Diskussionen, auf die man einfach wirklich keine Lust hat. Und diese Gruppe hilft mir halt auch immer, entweder diesen Gruppen aus dem Weg zu gehen, diesen Konflikten aus dem Weg zu gehen, oder auch mich denen zu stellen und bessere Argumente zu finden, einfach bessere Gründe“ (Bahawalpur 2018 AB: Z. 404–408).

Die Mädchen erleben das Gelernte als inhaltliche und die Gruppe als emotionale Entlastung. Die Projektarbeit trägt zu einer starken freizeitbezogenen Vergemeinschaftung der Mädchen bei und etabliert neue Freundschaften. Das Projekt verfolgt einen Wirkmechanismus, der als Kombination von Sozialintegration und Wissensvermittlung beschrieben werden kann. Als Indizien für eine stärkere Integrationsfähigkeit in die demokratische Gesellschaft können zwei Veränderungen angeführt werden: Einerseits fördert das Projekt die argumentative Fähigkeit, an (mehrheits-)gesellschaftlichen Debatten teilzunehmen und sich zu behaupten und andererseits unterstützt das Projekt

73 Vor dem Hintergrund, dass gerade auch Triangulation von Wirkungseinschätzungen von besonderem Wert sind (vgl. Klawe 2006, S. 7) soll hier die Einschätzung des Schulleiters hinzugezogen werden. Er beschreibt, dass das Projekt einen positiven Einfluss auf die Schulkultur hat. Indiz dafür ist für ihn u.a. die Versachlichung der Auseinandersetzung um die menschliche Evolution im Biologieunterricht.

z.B. auch direkt die stärkere Beteiligung der jungen Menschen an öffentlichen Aktionen im Stadtteil. Darüber hinaus trägt das Projekt dazu bei, den Adressatinnen neues Wissen – vor allem zur Demokratie – zu vermitteln und das Verhältnis von Islam und Demokratie als miteinander kompatibel zu bestimmen. Dies hat unserer Ansicht nach auch präventive Potenziale. Aufgrund der gefestigten Vorstellung, dass der Islam als Religion und die Demokratie als Staatsform kompatibel sind, werden verfassungsfeindliche Perspektiven aus religiösen Beweggründen weniger anschlussfähig.

In dem Projekt aus dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ beschreiben bildungsferne, junge Erwachsene, dass sie positive Anerkennungserfahrungen gemacht haben. Sie haben erkannt, dass sie gut zusammenarbeiten können und haben in den Übungen „Teamgeist“ (Den Haag 2018 AB: Z. 127) sowie einen respektvolleren Umgang in der Gruppe gelernt.

„A5: Also, ich habe gemerkt, dass man also manchmal, wenn man was sagt, wo Sachen von sich gibt, wo man gar nicht weiß, was für Auswirkungen das haben kann. Man sagt all so was daher.

A1: Ja.

A5: Und man weiß gar nicht, was das bei der anderen Person anrichten kann. Das ist also, einfach nur so daher gesagt. Man denkt sich nichts dabei, aber wenn man dann intensiver darüber nachdenkt oder jetzt gerade nur so mit jemand anderem darüber redet (...) Das kann auch so oder so ankommen, auch wenn es nicht so gemeint ist“ (ebd., Z. 667–678).

„Ich habe gemerkt“ drückt deutlich die geleistete Selbstreflexion aus und in dem verbesserten Sozialverhalten nehmen die jungen Erwachsenen nun die Auswirkung auf das Gegenüber als Maßstab für das eigene Handeln. Voraussetzung hierfür ist eine geschultere Empathie und Perspektivübernahme. Die Passage macht glaubhaft, dass zukünftig eigene Grenzen auch ohne abwertende Äußerungen gegenüber anderen gesetzt werden. Darüber hinaus erleben sich die Teilnehmenden in dem außerschulischen Angebot als selbstbestimmt und aktiv handelnde Subjekte (Den Haag 2018 AB: Z. 109–111). Da in der beobachteten Situation an mehreren Stellen auch das aktive Subjekt Bezugspunkt für moralische Urteile und angestrebte gesellschaftliche Veränderungen ist, deutet diese Selbstreflexion – hier über die pädagogische Situation – eine lebensweltliche Relevanzverschiebung an. Das heißt, diesem Projekt gelingt es, gemäß seinem Wirkmechanismus, die selbstreflexiven Anteile der Adressatinnen und Adressaten zu stärken.

Bemerkenswert ist in diesem Projekt aber die präventive Grenze des Angebots: Im Interview berichten die jungen Erwachsenen auch über Geflüchtete, die sie vermehrt in ihrem sozialen Umfeld wahrnehmen.

„Die sind jetzt hier. Und die kennen das Grundgesetz nicht mal. Und die kriegen von dem Staat so viel Geld und kaufen davon so viel. Und dann denken immer die Leute, (.) die haben die neuesten Sachen und müssen dafür nicht schaffen gehen. Und die kriegen dann von uns immer, von unserem Lohn das Geld. Und die denken immer dann: Wir gehen arbeiten und ihr macht uns nur Stress. Und

(.) das ist da ... Wo du nur hinguckst, siehst du nur Flüchtling, Flüchtling ... Ja, das gefällt mir irgendwie nicht“ (ebd., Z. 336–342).

Am Ende steht der Anschluss an populistische Teile der öffentlichen Diskussion und eine vorurteilsgetragene Ablehnung gegenüber Geflüchteten. Es wird deutlich, dass in dem Angebot zwar die interne Gruppensolidarität und Rücksichtnahme gestiegen ist, aber diese sozialen Werte von den Teilnehmenden nicht auf als extern wahrgenommene Gruppen – hier Geflüchtete – übertragen wird. Gerade in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Randgruppen können sie nicht auf differenzierende, selbstreflexive Auseinandersetzungen zurückgreifen. Sie bleiben anfällig für populistische Argumentationen.

Arbeitsbündnis in der Distanzierungsarbeit

Von diesen Präventionsprojekten unterscheidet sich das untersuchte Distanzierungsprojekt durch seine Einzelfallorientierung und die Möglichkeit, reale Distanzierungsprozesse zu bilanzieren. Das Projekt ist im Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ tätig. Der befragte junge Mann hat eine komplexe Biografie. Nach familialen Konflikterfahrungen schlägt er eine kriminelle Karriere ein und wird strafrechtlich belangt. Als er sich extremistischen Gruppierungen anschließt und militant in der Öffentlichkeit auftritt, wird das Projekt hinzugezogen. Dabei ist markant, dass bereits vorherige Maßnahmen mit ihm umgesetzt wurden, jedoch dort „kein Zugang“ (Beverly Hills 2018 I: Z. 935) zu ihm gefunden wurde. Davon hebt sich das Projekt positiv ab. Es baut über die Zeit eine Vertrauensbasis auf und nach der Anfangsphase, in der es „auch nicht leicht [ist,] Vertrauen zu fassen“ (Beverly Hills 2018 AB: Z. 57–58), nahm die Skepsis des Adressaten gegenüber dem Projekt ab. Er beschreibt die aktuelle Beziehungsqualität vor dem Hintergrund von Erfahrungen mit Jugendämtern. Er betont ein spezifisches Näheverhältnis im Projekt, das sich positiv von anderen, vergleichbaren institutionellen Kontexten abhebt. „[M]an kennt die Leute persönlich“ (Beverly Hills 2018 AB: Z. 203). Auch wenn die Begleiter in den Erzählungen des Adressaten vergleichsweise gesichtslos bleiben, so dokumentiert sich im Interview kontinuierlich eine große Dankbarkeit für deren Arbeit.

Das heißt in dem Projekt existiert ein gutes Arbeitsbündnis, das sich auch in einer Übereinstimmung der Ziele ausdrückt. Der befragte junge Erwachsene weiß, dass er vor dem Projekt „viele Fehler gemacht, viel Scheiße gebaut“ (Beverly Hills 2018 AB: Z. 48) hat und entwickelt einen eigenen Veränderungsimpuls. In der Rekonstruktion der damaligen Verfasstheit beschreibt er, das problematische Verhalten bereits abgelegt zu haben.

„Und das hab ich zu dem Zeitpunkt zwar schon hinter mir gelassen, weil ich schon selber erkannt habe, dass es so nicht weitergeht. Aber ich war halt trotzdem noch in einer Phase wo ich keine Ziele hatte, ne? Ich hab ja jetzt, zu dem Zeitpunkt nicht mehr so richtig Scheiße gebaut, aber, ab und zu sind halt noch Sachen (...) vorgekommen, ne? Und das war halt, weil ich kein Ziel hatte“ (Beverly Hills 2018 AB: Z. 48–54).

Er schreibt die Ursache für sein problematisches Verhalten der damaligen Ziellosigkeit zu und so strebt er zum Projektbeginn nach einer positiven Zukunftsorientierung. Dieses Ziel deckt sich mit den Angebotsanliegen. Die Mitarbeitenden wollen positive Lebensentwürfe stärken und sie sind selbst sehr bildungsorientiert. So gelingt es schnell, in nachzuholenden Bildungsabschlüssen die (zentrale) Zukunftsorientierung zu finden.

Auch in der Beschreibung des ‚Wie‘ der Zusammenarbeit, schätzt der junge Adressat das Projekt. Im Kontrast zu Vorgehensweisen des Jugendamts, die er mit Druckaufbau und formalistischen Entwicklungsplänen assoziiert, hatte er in dem Projekt „die Wahl“ (Beverly Hills 2018 AB: Z. 66). Er empfindet seine Entscheidung für eine Ausbildung und Arbeit als selbst gewählt und schätzt die Unterstützungsangebote auf diesem Weg, wie Nachhilfe sehr. Er versteht die Intensität der Zusammenarbeit als situationsabhängig und die Themenwahl als situativ. Es wurde besprochen, „was gerade halt sinnvoll ist, um besprochen zu werden“ (ebd., Z. 185). Darin steckt eine hohe Zufriedenheit mit dem flexiblen Ansatz.

Wirkungsattribution in der Distanzierungsarbeit

Aus der mangelnden Zukunftsorientierung heraus entwickelt der junge Mann in einem intensiven Prozess der Unterstützung wieder Ziele und eine positive Perspektive auf sein Leben. Er geht nochmals in die Schule, holt mit intensiver Nachhilfe durch das Projekt viel Schulstoff nach und schreibt inzwischen gute Noten. „Aber letztendlich nützt es mir etwas und deshalb bring ich da meine Leistung und gut, ne?“ (Beverly Hills 2018 AB: Z. 121–122). In diesem Zitat drückt sich die veränderte Lebenspraxis aus. Der Bildung kommt nun ein Nutzen zu, verbunden mit der Hoffnung, sich in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt etablieren zu können. Er weiß inzwischen auch, wie er Bewerbungen schreiben kann und traut sich das selbstständige Verfassen von Anschreiben zu. Damit wurden ihm wesentliche Kompetenzen der Lebens- und Übergangsbewältigung vermittelt und Voraussetzungen für eine sozialstrukturelle Integration geschaffen. Auch begleiteten ihn Projektmitarbeitende bei Gerichts- und Behördengängen und dies bewertet er retrospektiv als sehr hilfreich (Beverly Hills 2018 AB: Z. 157).

Aktuell engagiert sich der junge Mann nicht mehr in islamistischen Milieus. Er arbeitet selbst in dem Netzwerk des Projekts mit, „aus Dankbarkeit, ne? Und auch weil ich (lacht kurz) von der Sache überzeugt bin“ (Beverly Hills 2018 AB: Z. 193–194). In der ‚Überzeugung mit der Sache‘ manifestiert sich seine Zufriedenheit mit den Effekten, die er bei sich wahrnimmt. Er findet das breite Netzwerk des Trägers aktuell „toll [und] cool“ (ebd., Z. 213) und schließt sich auch sozial an diese neue Gemeinschaft an. Das angestrebte Ziel des Projektes, den Adressaten an sich zu binden, ihm die Möglichkeit zu geben, einen positiven Freundeskreis aufzubauen, sich sozial zu integrieren, wurde erreicht. Inwiefern diese distanzierungsfördernde Vergemeinschaftung langfristig anhält, bleibt bei dieser Einmalbefragung allerdings offen. Sollte er auch hier in der Gemeinschaft, die sich z.T. auch über religiöse Vergemeinschaftung herstellt, zukünftig desillusioniert werden, sind politische Umorientierungen erneut möglich. Das Projekt zielte auch darauf ab, mit der religiösen Dekonstruktion durch das Erzählen von Anekdoten, die Reflexion

anstoßen, eine ideologische Distanzierung zu befördern (vgl. Abschnitt 4.2.5). Dafür gibt es in dem Interview mit dem Adressaten keine Indizien.⁷⁴ Da das Interview jedoch recht kurz ist und keine umfassenden biografischen Erzählungen generiert hat, ist auch von uns nur eine begrenzte Beurteilung der Weltsicht möglich. Bezogen auf den Wirkmechanismus kann jedoch vorläufig bilanziert werden, dass lediglich ein partieller Erfolg auf der sozialintegrativen Ebene nachgewiesen ist.⁷⁵

6.2.2.2 Typ B: Projekte als schöner Zeitvertreib

Projekte, bei denen die Adressierten sich positiv zu den Umsetzenden und zu den Methoden äußern, aber keine Änderung in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen erkennen, sind in diesem Typus zusammengefasst.⁷⁶ Die beiden Projekte (Dakar 2, Delhi) werden im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ umgesetzt, die Art der Wirkungen und Wirkmechanismen unterscheiden sich jedoch. Gemeinsamer Kern ist, dass sie in den Augen der Teilnehmenden vor allem „Spaß gemacht“ haben.

Arbeitsbündnis in der gruppenorientierten Präventionsarbeit

In beiden Projekten dokumentiert sich in den teilnehmenden Beobachtungen und Adressatenbefragungen ein positives Verhältnis der Jugendlichen zu den Projektumsetzenden. Die Umsetzenden nehmen keine hierarchische Rolle als Lehrende ein und agieren sehr wertschätzend. In beiden Projekten leben die Beschreibungen der Beziehung von Negativabgleichen. In einem Projekt beschreiben die Jugendlichen die Umsetzende „besser als Frau [Lehrerin]“ (Delhi 2018 AB 1: Z. 300). Die positive Wahrnehmung der Pädagogin lebt hier von dem Kontrasterlebnis zur Berufsschule. Denn die Lehrerinnen und Lehrer nehmen diese Klasse als besonders schwierig wahr und die Jugendlichen erzählen u.a. von einzelnen beschämenden Situationen (Delhi 2018 B1: Z. 277). Davon setzen sich die Umsetzenden mit ihrer zugewandten Art ab. In dem anderen Projekt, in dem die Jugendlichen ein gutes Verhältnis zur Klassenlehrerin haben, findet der Vergleich auf allgemeinerer Ebene statt. Die Projektmitarbeitende sei im Unterschied zu anderen Personen auch interessiert an den Jugendlichen und redete „Ja, also mit uns und nicht nur mit unserer Lehrerin. Es gibt ja auch Leute, die dann nur mit der Lehrerin reden und mit den Schülern gar nichts zu tun haben wollen“ (Dakar 2018 AB 2: Z. 41–43). Zudem wird sie als sehr freundlich beschrieben.

74 Dies ist insofern bedenklich, als dass der junge Erwachsene zuvor als ideologisiert beschrieben wurde.

75 Dies ist ggf. nicht ganz unproblematisch – sollte sich dieser Befund im Einzelfall weiterhin bewahrheiten –, denn es wären mit langfristiger Perspektive auch erneute Hinwendungen (auch in andere radikale und militante Szenen) keineswegs ganz ausgeschlossen.

76 Hier dokumentieren sich die Wirkungszuschreibungen der Adressierten. Diese sind nicht in eins zu setzen mit angestrebten Wirkungen der Projekte bei den Adressatinnen und Adressaten. So können beispielsweise auch die angestrebten Wirkungen ggf. von den jungen Menschen abgelehnt werden, weil sie beispielsweise unangenehm konfrontieren.

In beiden Projekten gelingt es den Umsetzenden, die Jugendlichen zur Beteiligung zu motivieren. Während in einem Projekt in der ersten Sitzung viele Widerstände gegenüber dem Angebot aufkommen, gelingt es der Umsetzenden diese schnell aufzulösen. Retrospektiv bilanzieren die Jugendlichen, es „war sehr guter Unterricht. (...) Haben die sehr gut gemacht“ (Delhi 2018 AB 1: Z. 325). In dem uneingeschränkten ‚sehr gut‘ zeigt sich, dass die verweigernde Haltung einer durchweg positiven Wahrnehmung gewichen ist. Markant ist hier die Verlängerung der Schulmetapher: Im Vergleich zu Unterricht haben sie interessante, neue Inhalte behandelt und erstmalig über ihre sozialen Rollen reflektiert. Sie betonen, dass „[a]lles mögliche, was die heute auch so gemacht haben“ (Delhi 2018 AB 1: Z. 432) von Interesse war. Gerade in der uneingeschränkten Begeisterung und dem mehrfach gelobten Spaßfaktor (Delhi 2018 AB 1: Z. 167) zeigt sich die gute Arbeitsbeziehung. In dem anderen Projekt gibt es keine anfänglichen Widerstände. Die Jugendlichen bewerten positiv, dass sie ihre Meinung offen zum Ausdruck bringen konnten und es eine gute Gruppenbeteiligung gab (Dakar 2018 AB 2: Z. 144). Diese Metareflexion zeigt, dass die Jugendlichen als lebensweltliches Indiz für die Qualität des Arbeitsbündnisses – wie in vielen anderen Projekten auch – ihre eigene Partizipation betrachten.

Wirkungsattributionen in der gruppenorientierten Präventionsarbeit

Trotz der guten Zusammenarbeit reagieren die Jugendlichen in beiden Projekten zögerlich auf die Frage nach den Lernerfahrungen, die sie durch das Projekt gewonnen haben. In dem einen Projekt, in dem es wesentlich um Zivilcourage geht, nehmen die Jugendliche für sich mit, in Konfliktfällen „dem Stress aus dem Weg zu gehen“ (Delhi 2018 AB 2: Z. 27–28). Diese Strategie des Ignorierens war allerdings bereits vorher die bevorzugte Handlungsstrategie. Durch die Angebotsumsetzenden wurde sogar versucht, dieses passive Agieren zu problematisieren und mehr Zivilcourage einzufordern (Delhi 2018 B 2: Z. 2). Der Veränderungsimpuls des Projekts läuft bei den befragten Adressatinnen und Adressaten aber ins Leere und sie sehen sich in ihren alten Verhaltensmustern sogar bestätigt. Auch im Umgang mit einem rechtsorientierten Mitschüler ändert sich aus Sicht der Jugendlichen nichts (Delhi 2018 AB 2: Z. 75–76). Sie schildern in dem Interview an keiner Stelle gelernte alternative Verhaltensweisen, gewonnenen Mut und mögliche Argumente für einen Widerspruch, wenn er ihnen abwertend begegnet. Auch sind sie nicht zu einer gestärkten Gegengruppe geworden. Ein weiteres Indiz dafür, dass die pädagogischen Maßnahmen nicht die gewünschten Wirkungen entfalten, zeigt sich, als die Jugendlichen die Themen aus den vorherigen Sitzungen – wie etwa „Vorurteile“ – schlicht vergessen haben: „Ja, da war irgendwas. Ich weiß gar nicht mehr, worum es da ging“ (Delhi 2018 AB 2: Z. 58) Dass die reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema „Vorurteile“ vergessen wurde und auch in der Gruppensituation des Interviews nicht rekonstruiert werden konnte, verdeutlicht, dass die Adressatinnen und Adressaten in diesem Projekt kein substantielles Interesse am Thema und auch kein gestärktes Vorurteilsbewusstsein entwickelt haben. Dass die angestrebten Wirkungen bei diesem wissens- und selbstreflektierenden Projekt ausblei-

ben, kann unter anderem damit zusammenhängen, dass die thematischen Setzungen zu sehr hinter den Partizipationsmöglichkeiten zurückstehen. Auch war der Anspruch hoch, direkt Verhaltensänderungen gegenüber dem rechtsorientierten Mitschüler herbeizuführen. Der rechtsorientierte Jugendliche nimmt wiederum im Ergebnis nur geringfügig am Angebot teil und entzieht sich der Selbstreflexion.

In dem anderen Projekt, das im Kern stadtteilbezogene Jugendpartizipation fördern möchte, erzählen die Jugendlichen, nachdem sie durch das Projekt den Stadtteilmanager getroffen haben, dass sie in Zukunft nicht, oder „[n]icht einzeln, höchstens, vielleicht in vereinzelt Gruppen“ (Dakar 2018 AB 2: Z. 134) ihre Bedürfnisse an ihn richten würden. Die teilnehmende Beobachtung zeigt, dass dieses Zögern insbesondere durch die Interaktion mit dem Vertreter der Verwaltung selbst ausgelöst wurde. Dieser hatte bei der Spielplatzbesichtigung, die gesammelten Verbesserungsvorschläge der Jugendlichen zwar zur Kenntnis genommen, aber darauf verwiesen, dass „seien alles Dinge für die [die] Stadt nichts kann“ (Dakar 2018 T1: Z. 496). Die Veränderungswünsche der Jugendlichen wurden auf die Verantwortungsebene gehoben und zugleich abgewiesen. Vor dem Hintergrund beschreiben die Jugendlichen in der Adressatenbefragung auch in einem anderen Kontext pointiert, dass sie nun zwar ihre Beteiligungsmöglichkeiten kennen, deren ernsthafter Berücksichtigung aber nicht vertrauen. Gefragt nach der eigenen Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitgestaltung antwortet ein Jugendlicher:

„Ja, schon. Ich denke, das wird erst dann der Fall sein (...) also zu dem Manager zu gehen, der dafür zuständig ist, um ihm das vorzustellen und der dann irgendwie versucht, das der Stadt vorzustellen. Aber dann ist es auch immer so eine Frage, ob er es dann wirklich der Stadt vorstellt oder ob das dann einfach so was ist, so ein Zettel, der dann einfach unter die Bank kommt und er dann sagt: Geht nicht! Wir müssen was anderes finanzieren!“ (Dakar 2018 AB 2: Z. 203–208).

Hier zeigt sich, dass durch die Begegnung mit dem Vertreter der Stadtverwaltung in dem Projekt kein Vertrauen in eine ernsthafte Jugendbeteiligung aufgebaut werden konnte und ggf. als kontraproduktiver Effekt die Skepsis gegenüber der ‚wirklichen‘ jugendpolitischen Relevanzsetzung verstärkt wurde. Damit läuft das genuin wissensvermittelnde Projekt Dakar bei den erzielten Wirkungen ins Leere. Die Jugendlichen beschreiben in dem Interview keine Wissenszuwächse zu Partizipation und Kinderrechten, vieles kannten sie schon und auch das Vertrauen in die aufgezeigten Mitbestimmungsmöglichkeiten bleibt aus.⁷⁷ Bei dieser Form der Wissensvermittlung wurde unserer Ansicht nach zu wenig am Vorwissen und den Vorerfahrungen angeknüpft und so bleibt der Wirkmechanismus unausgeschöpft (vgl.

77 Aber auch auf anderer Ebene, z.B. den Mitbestimmungsmöglichkeiten innerhalb der Familie als inhaltlichen Nebenstrang, zeigt sich nach dem Projekttag keine Veränderung im Handeln der Jugendlichen. So erklären die Jugendlichen, dass sie trotz der beschriebenen mittleren Partizipationsmöglichkeiten in der Familie nicht mit Eltern über Mitbestimmung und Kinderrechte reden würden (Dakar 2018 AB 2: Z. 51–61). Auch hier läuft der Veränderungsimpuls des kurzzeitpädagogischen Projekts ins Leere.

Kap. 5.2.2). Auch wird ein wesentlicher Teil des Wirkmechanismus in die Hand von einem externen Partner gelegt. Dieser präsentiert nicht im gewünschten Maß eigene Mitbestimmungsbereitschaft und verwehrt damit die strukturellen Voraussetzungen für Mitbestimmung im Stadtteil.

6.2.2.3 Typ C: Projekte als wahrgenommene Zeitverschwendung

In diesem Typus sind zwei Projekte (London, Bakersfield) verortet, je eins aus den Themenfeldern „Linke Militanz“ und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“. Für diese Projekte ist kennzeichnend, dass die befragten Adressatinnen und Adressaten sowohl die Umsetzung als auch die Ergebnisse als problematisch beschreiben.⁷⁸ Sie legen negative Arbeitsverhältnisse offen, in denen weder eine positive gemeinsame Beziehung noch eine Zielkongruenz hergestellt wurde und die pädagogische Umsetzung insgesamt nicht lebensweltlich angepasst war. Die befragten jungen Menschen drücken zudem enttäuschte Erwartungen aus und schreiben den Angeboten keine (positiven) Wirkungen zu. Vielmehr bilanzieren sie die Angebote als Zeitverschwendung. Auch hier unterscheiden sich die angestrebten Wirkungen und die dahinterliegenden Wirkmechanismen, weswegen diese gesondert ausgewiesen werden.

Arbeitsbündnis in der gruppenorientierten Präventionsarbeit

Beiden Projekten ist gemeinsam, dass die Adressierten eher einen unpersönlichen Umgang mit den Umsetzenden beschreiben. Sie schildern auf der Beziehungsebene keine positiven pädagogischen Interaktionen mit den Umsetzenden, sondern wahren eine distanzierte Haltung bzw. drücken ihre Enttäuschung aus.

So sprechen die jungen Erwachsenen in einem Projekt mehrheitlich vom Träger als Ganzes und beschreiben lediglich bei der direkten Nachfrage nach den Umsetzenden kurz personalisiert (London 2018 AB: Z. 195). In dem anderen Projekt dominieren in der Adressatenbefragung negative Emotionen, denn die Teilnehmenden haben das Gefühl in dem durchgeführten Spiel „verarscht“ (Bakersfield 2018 AB: Z. 182) zu werden. Auch wenn sich der Ärger vor allem auf das methodische Vorgehen bezieht, so impliziert dies auf der Beziehungsebene auch einen Vertrauensbruch. Die Umsetzenden haben bewusst die versprochene Belohnung nicht eingelöst und dies lässt sie für die jungen Erwachsenen nicht als aufrichtig erscheinen. In dem Projekt wird zudem gegenüber den Teilnehmenden nicht transparent gemacht, warum und mit welchem Ziel das Angebot durchgeführt wird, sodass die Teilnehmenden über die Absicht in den realisierten Übungen nur spekulieren können. Auch dies wirkt nicht vertrauensfördernd.

In einem Projekt zeigt sich eher eine latente Zielambivalenz: Die Adressatinnen und Adressaten mit türkischem Migrationshintergrund teilen sogar

78 Hier dokumentieren sich die Wirkungszuschreibungen der Adressierten. Diese sind nicht in eins zu setzen mit angestrebten Wirkungen der Projekte bei den Adressatinnen und Adressaten. So können beispielsweise auch die angestrebten Wirkungen ggf. von den jungen Menschen abgelehnt werden, weil sie beispielsweise unangenehm konfrontieren.

das übergreifende Ziel des Projekts, junge Erwachsene aus dieser Community in politischer Hinsicht weiter an Deutschland zu binden. Sie beobachten über eigene Freundeskreise hinaus starke politische, mitunter auch rechtsstaatsferne Positionierungen und in dem Kontext sei es „hilfreich, dass man durch diesen Verein den Anschluss an die Politik hier in Deutschland hat“ (London 2018 AB: Z. 354f.). Da sie sich selbst aber als liberaler und weltoffener wahrnehmen (London 2018 AB: Z. 182f.), greift dieses Projektziel in der Gruppe selbst nicht.

Zugleich sind sich die Adressierten dessen bewusst, dass das vordringliche Ziel des Projekts Wissensgenerierung ist und charakterisieren die Sitzung als „Forschungsvorhaben“ (London 2018 AB: Z. 99). Daran schließt sich die methodische Kritik an, dass für das Projekt offenbar uninteressante Themen von den Umsetzenden nicht weiterverfolgt werden. Sogar thematisch naheliegende biografische Erfahrungen – so die jungen Erwachsenen – werden übergangen. Zugleich prägt eine vorstrukturierte Kleinteiligkeit die Diskussion, die eher einer Abfragelogik folgt. Dies nehmen die Jugendlichen als differenzial zu dem eigenen Austauschbedürfnis und hemmend für die eigene Beteiligung wahr (London 2018 AB: Z. 25–27).⁷⁹ In beiden Projekten beschreiben sich die jungen Menschen bemerkenswerterweise als Versuchskaninchen. Besonders da im zweiten Projekt die politischen Positionierungen der Teilnehmenden durch die Umsetzenden systematisch erfasst werden, nehmen die jungen Menschen die Sitzung als unangemessene Beobachtungssituation wahr. Sie erleben sich als passiv in einem Versuchsaufbau und ihre Reaktionen werden wie im Labor genau beobachtet (Bakersfield 2018 AB: Z. 320–322).

Wirkungsattributionen in der gruppenorientierten Präventionsarbeit

Für diesen Typus an Projekten ist kennzeichnend, dass die Einschätzungen der Teilnehmenden einen negativen Erwartungsabgleich enthalten. Bedürfnissen und Bedarfen der jungen Menschen ist nicht ausreichend entsprochen worden, sodass die Zeit mit dem Projekt als Verschwendung beschrieben wird. In einem Projekt beschreiben die Teilnehmenden die Übungen als „Kinderspiele“ (Bakersfield 2018 AB: Z. 188), die im Arbeitsleben keine Relevanz haben. Auch vor dem Hintergrund von anstehenden Prüfungen in der Schule wäre die Zeit lieber für deren Vorbereitung genutzt worden (Bakersfield 2018 AB: Z. 485–487). Hier drücken sich schulische Lebensrealitäten aus, in der auch Zeiten zum Lernen kostbar sind und nicht vergeudet werden sollen. Auch beklagen die jungen Erwachsenen die leeren Versprechen seitens des Projekts. Dies war ein bewusstes pädagogisches Moment des Angebots, um extremistische Rekrutierungsstrategien zu verdeutlichen und die Teilnehmenden zu frustrieren. Ein junger Teilnehmender fasst zusammen, „die haben nur gezeigt, wie schnell kann man die Leute manipulieren, wenn es ums Geld geht“ (Bakersfield 2018 AB: Z. 504f.). Der Bezug zu extremistischen Gruppierungen und ihren Anwerbeversprechen geht hier komplett verloren. Auch kritisiert ein Teilnehmender die Art der Wissensvermittlung

79 Als methodische Alternative empfehlen sie dem Projekt offenere, partizipationsorientierte Formate wie World-Cafés.

– obwohl er den Vortrag zu unterschiedlichen Extremismen inhaltlich als gut bewertet, „[b]ei diesen PowerPoint-Präsentationen oder auch draußen, da kann man halt nichts lernen. Das muss man schon selber lernen“ (Bakersfield 2018 AB: Z. 438–439) Der Teilnehmende verallgemeinert den mangelnden Lernerfolg und fordert ein Lernen durch eigene Erfahrungen ein.

Darin manifestiert sich auch, dass es dem wissensreflektierenden Projekt nicht gelingt – wie angestrebt –, Wissen zu unterschiedlichen extremistischen Spektren zu vermitteln und die angenommenen leeren Versprechungen in extremistischen Szenen aufzudecken. Bei den Jugendlichen hat sich die bewusst angelegte Enttäuschung so emotional festgesetzt, dass sie den angedachten Schritt zur weiteren Reflexion über Anreize und Versprechungen in extremistische Szenen nicht vollziehen. Völlig entleert von den vermittelten Inhalten bilanzieren sie das Gelernte. Unbehagen entsteht auch bei einzelnen jungen Erwachsenen, weil ihnen rigide Akteure in ihrer sozialen Umwelt bekannt sind, die sie bereits problematisch finden. Damit erzeugt die moralisierende Aufdeckungsstrategie des Projekts keine anregenden Irritationen, wie beabsichtigt. Als möglicher Hintergrund für diese ausbleibenden Wirkungen kann u.a. das mangelnde Arbeitsbündnis und die starre Choreografie in der Übung und im Vortrag gewertet werden (vgl. Kap. 4.2.2). Auch wurde zu wenig in dem kurzzeitpädagogischen Setting mit den Adressierten und zugleich im Vorfeld mit den Fachkräften reflektiert (vgl. Kap. 5.2.3). So scheint die reflexionshemmende Wirkung der eingeplanten Enttäuschung grundsätzlich unterschätzt worden zu sein.

Auch im Projekt London wird die Projektzeit als unfruchtbar und vertan beschrieben. Weil das Interesse der jungen Erwachsenen darin bestand, über den eigenen Tellerrand zu schauen und auch andere politische Meinungen kennenzulernen, wird die mangelnde Aufklärung zu unterschiedlichen Parteiprogrammen kritisiert. Als lebensweltlichen Vergleich zur Diskussion im Projekt ziehen die jungen Erwachsenen jene in eigenen Freundeskreisen heran.

„Das wär halt auch eigentlich für uns dann auch sehr hilfreich, andere Meinungen zu hören zu dieser Wahl? (Am3: hm) Weil, ich mein, jeder von uns hat 'n eigenen Freundeskreis, die auch bestimmte Parteien oder Glaubensrichtungen haben, dann kann man sich eigentlich nicht mit anderen Meinungen auseinander, (...) und das wär dann auch hier eigentlich sehr hilfreich, wenn wir mehr über diese Themen dann gesprochen hätten, dann wären wir jetzt auch aufgeklärter über die anderen Parteien und die Parteiprogramme und was weiß ich. So was wär eigentlich auch sehr hilfreich“ (London 2018 AB: Z. 120–128).

Teil der Lebenswelt der jungen Erwachsenen sind politisch homogenere Freundeskreise, die u.a. Folge der politischen Polarisierung rund um die Türkeifrage in der Community sind. Infolge dessen kommt der Austausch mit den (bewusst gewählten) Freunden im Wesentlichen ohne politischen Dissens und Irritationen aus. In eben genau diesen Denkhorizonten verblieb auch das Projekt. Und das führt zu Enttäuschungen bei den Adressatinnen und Adressaten. So erzählen die jungen Erwachsenen gerade nicht, dass sie durch das Projekt neue Erkenntnisse gesammelt haben oder wertvolle Selbstvergewisserung angestoßen wurde. Vielmehr wäre eine Auseinandersetzung mit Jugendlichen, die eine andere politische Meinung vertreten, „wirklich

sehr interessant“ (London 2018 AB: Z. 174) gewesen.

Da das genuin selbstreflektierende Projekt London ausschließlich auf Positionsspiele setzt, lebt es für die angestrebte Identitätsstärkung in der Migrationsgesellschaft von der politischen Diversität und Diskussion in der Gruppe. Diese ist wiederum zu homogen, sodass die Jugendlichen sich in ihrem Selbstbild nicht verändert oder unterstützt sehen. Damit geht die konzeptionelle Anlage des Projekts mit seinem Wirkmechanismus insofern an den Jugendlichen vorbei, als dass sie eine stärkere reflexive Wissensvermittlung gewünscht hätten. Deswegen gibt es kein gutes Arbeitsbündnis. Das Projekt steuert in dem kurzzeitpädagogischen Setting nicht um und so bleiben die Anliegen des Projekts und der Adressierten unvereinbar. Hintergrund für das starre Konzept ist auch die eigene Forschungsorientierung, in der den Adressierten die Rolle zukommt, die aufgerufenen Fragen zu beantworten. Diese Art Projekt ist in der Anlage zu wenig ein pädagogisches Projekt und auch in der Umsetzung werden die Fallstricke des eigenen Tuns nicht reflektiert.

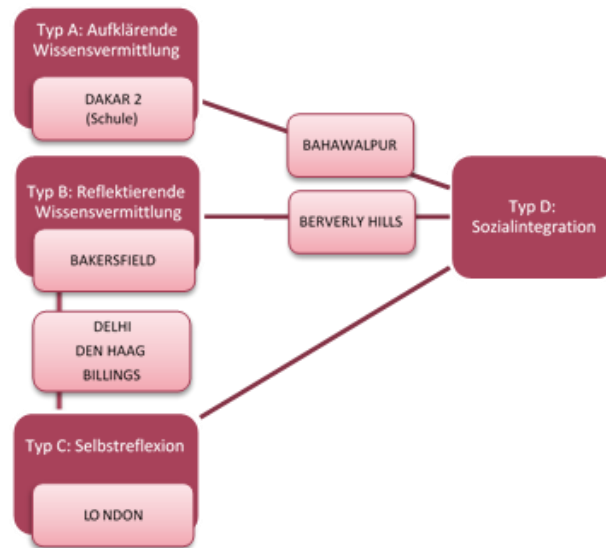
In beiden Projekten klingt die Kritik seitens der Adressierten an, zu Objekten der pädagogischen Praxis degradiert zu werden und den Vorannahmen der Umsetzenden über die Zielgruppen und ihren Bedarfen aufzusitzen. Gerade in kurzzeitpädagogischen Maßnahmen besteht i.d.R. wenig Raum für konzeptsteuernde Bedarfsabfragen bei den Adressatinnen und Adressaten im Vorfeld und kaum Möglichkeiten für größere Anpassungen des pädagogischen Vorgehens. Aber – das kann man dem Projekt zugutehalten – darüber hinaus gehende negative Effekte erzählen die Adressierten dieses Projekts nicht.

6.2.3 Einschätzungen zu übergreifenden Wirkfaktoren

Betrachtet man abschließend die Wirkungsattributionen und angestrebten Wirkungen auf einer analytischeren Ebene, dann ist folgende Grafik hilfreich. Ihr ist zu entnehmen, dass zu allen Wirkmechanismen mindestens ein Projekt abschließend im Hinblick auf die Wirkungserreichung eingeordnet werden kann.⁸⁰

80 Die Verknüpfung der Wirkungsattributionen mit den Wirkungsmechanismen ist lediglich bei jenen acht Projekten möglich, bei denen auch Adressatenbefragungen möglich waren und vorliegen.

Abb. 6.1: Wirkmechanismen der Modellprojekte mit Adressatenbefragung



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Dabei fällt auf, dass die Projekte, die als lehrreich bzw. überflüssig eingeschätzt wurden, nicht deckungsgleich mit einzelnen Wirkmechanismen sind. Dies bedeutet, dass nicht einzelne Wirkmechanismen per se wirksam oder nicht wirksam sind. Vielmehr geht es um die Umsetzungsqualität und – das zeigt ein Projekt – um die Kontrolle der Wirkmechanismen durch die Umsetzenden selbst. Wenn wesentliche Teile des Wirkmechanismus von externen Partnern strukturiert werden, braucht es im Vorfeld gute Klärungen über den Zielhorizont und die Haltungen zu den vermittelten Inhalten.

Die erreichten Wirkungen in der außerschulischen Jugendbildung leben zentral von den Kontrasterfahrungen zur Institution Schule und zu anderen Bildungseinrichtungen. Wenn die Leitprinzipien der außerschulischen Bildung – das Agieren auf Augenhöhe, die Bewertungsfreiheit und Lebensweltorientierung – im Mittelpunkt der Projekte stehen, kann sich auch in kurzzeitpädagogischen Angeboten ein gutes Arbeitsbündnis etablieren. Dabei sind die Akzeptanz der Umsetzenden, der angestrebten Ziele und deren konkrete Umsetzung Voraussetzungen für eintretende Wirkungen. Aber, und das zeigt die Typenbildung eindrucksvoll, nicht ausschließlich. Denn gerade wenn die pädagogischen Spannungsfelder zwischen Partizipation und Prävention (vgl. Kap. 5.1) einseitig aufgelöst werden, dann können Wirkungen trotz guter Arbeitsbündnisse ausbleiben. Gerade wenn das Prinzip der Partizipation alleinig dominiert, keine thematische Setzungen durch das Projekt erfolgen und lebensweltliche Erfahrungen nicht systematisch aufgegriffen werden, dann kann das Angebot ggf. lediglich Spaß machen.

Neben ausbleibenden Wirkungen sieht man auch in zwei Projekten Effekte, die eher als kontraproduktiv zu beschreiben sind. So konsolidieren die jungen Erwachsenen in einem Projekt ihre bisherige Strategie der Ignoranz von Situationen der Zivilcourage. In einem anderen Projekt erleben die Teilneh-

menden direkt, dass die eigene Partizipationsmöglichkeit von der institutionellen Bereitschaft für Jugendpartizipation abhängt. Die Jugendlichen sind zwar nicht entmutigt, aber sie erkennen auch existierende Grenzen von Jugendpartizipation. Wenn diese Erfahrungen in weiteren Angeboten produktiv aufgegriffen würden, könnten neue Impulse für Partizipation entstehen. So zeigt ein Projekt, dass gerade die verwehrte Repräsentation von Jugendlichen gegenüber der Politik, Adressatinnen und Adressaten zu weiteren Aktivitäten mobilisieren kann. Aber dafür braucht es eher langzeitpädagogische Formate, in denen die Umsetzenden die Jugendlichen kontinuierlich zur gesellschaftlichen Partizipation ermutigen und ihnen weitere Möglichkeiten aufzeigen.

6.3 Zwischenfazit

In diesem letzten Kapitel wurden die Erkenntnisse zur dritten Leitfrage der diesjährigen Erhebung dargestellt: „Welche Wirkungen schreiben die teilnehmenden jungen Erwachsenen den pädagogischen Angeboten zu?“. Dabei standen die retrospektiven Wirkungsattributionen der Adressatinnen und Adressaten im Mittelpunkt, die relevante, aber zugleich nicht abschließende Wirkungsbeschreibungen liefern. In die Perspektive der Adressierten lagert sich die Frage nach der Lebensweltorientierung der Präventionspraxis ein, denn die Teilnehmenden operationalisieren die zugeschriebenen Wirkungen jeweils lebensweltlich. So leben die beschriebenen Wirkungen in der außerschulischen Jugendbildung zentral von den Kontrasterfahrungen zur Institution Schule und zu anderen Bildungseinrichtungen. Aber retrospektive Wirkungsattributionen setzen - das zeigt auch das empirische Material - ein hohes Maß an Selbstreflexion und Abstraktionsvermögen bei den Teilnehmenden voraus. Sie müssen jeweilige Lernzuwächse in einem Vorher-Nachher-Abgleich analysieren und von anderen Lebenskontexten isolieren. Die hier zu grundlegenden Daten widersprechen teilweise der Grundannahme von Baltzer. Seine Prämisse ist, dass Jugendliche die Wirkungen von politischen Bildungsangeboten nicht herauslösen und bewerten können (vgl. Baltzer u.a. 2014, S. 27). Aber in unseren Adressatenbefragungen leisten die Jugendlichen (wie auch die jungen Erwachsenen) dennoch Erzählungen zu den wahrgenommenen kurzfristigen Wirkungen und selbstreflexive Beschreibungen über ihren Lernzuwachs durch die Angebote. Daher muss die Annahme von Baltzer insofern pointiert werden, dass junge Menschen in der Adoleszenzphase naturgemäß die langfristigen Wirkungen noch nicht in dem Maß in einer biografischen Perspektive einordnen und abschätzen können, wie Erwachsene. Aber dennoch besitzen sie die reflexiven Kompetenzen, in ihrem lebensweltlichen Rahmen Wirkungsattributionen vorzunehmen. Zugleich zeigt das teilweise ausweichende und abstrakte Antwortverhalten der jungen Befragten auf die Fragen nach den Veränderungs- und Wirkungszuschreibungen, wie (notwendig) künstlich und von der Lebenspraxis abstrahierend Wirkungsuntersuchungen in der empirischen Sozialforschung sind. Den kontrafaktischen Gehalt der Wirkungsfrage erfassen und spiegeln die jungen

Menschen in unseren Befragungen. Damit relativieren sie eine analytisch nachvollziehbare Einschätzungsmöglichkeit und markieren die hohen kognitiven Voraussetzungen derartiger Untersuchungen.

In den empirischen Analysen konnte gezeigt werden, dass das Arbeitsbündnis eine Voraussetzung für die Entfaltung von Wirkungen ist. Aber die Akzeptanz des Angebots bedeutet nicht zwangsläufig, dass sich Wirkungen einstellen. So unterscheiden wir drei Typen von unterschiedlicher Akzeptanz der Angebote und Wirkungszuschreibung durch die Teilnehmenden. Ein Teil der intensiver begleiteten Projekte (Typ A: Lehrreiche Zeit) werden akzeptiert und als wirksam eingeschätzt, sodass sie als gewinnbringend angesehen werden. Andere Projekte (Typ B: Lediglich ein schöner Zeitvertreib) werden akzeptiert, aber von den Teilnehmenden als nicht wirksam beschrieben. Sie haben nach Aussage der Teilnehmenden lediglich „Spaß gemacht“. Wiederrum andere Projekte (Typ C: Schiere Zeitverschwendung) wurden weder akzeptiert noch als wirksam eingeschätzt. Die teilnehmenden jungen Menschen erlebten sie als überflüssig für ihre Lebensbewältigung.

Typübergreifend wird in den Aussagen der Adressatinnen und Adressaten deutlich, dass von den Teilnehmenden präventive Wirkungen nicht seriös benannt werden können und sie entsprechende Aussagen auch verweigern. Dabei berufen sie sich darauf, dass Prävention als vorbeugender Akt auf eine negative Zukunft gerichtet ist und Einschätzungen zu präventiven Wirkungen lediglich hypothetischen Charakter haben können. Nur im Fall von realisierter Distanzierung lassen sich z.T. Indizien für individuelle Distanzierungsprozesse und präventiv wirksame Einbindungen in alternative Freundeskreise direkt beobachten.

Für die breite Fachpraxis in der Distanzierungsarbeit zu demokratiefeindlichem Islamismus ist die beschriebene Distanzierungsarbeit im Projekt Beverly Hills von besonderer Relevanz. Hier wurde eine direkte Begleitung eines ideologisierten jungen Menschen und nicht nur seines Umfeldes erprobt. In dem Handlungsfeld ist dies eine unterrepräsentierte Strategie und es konnte zugleich gezeigt werden, dass auch der Weg der religiösen Sozialintegration und Wissensreflexion erfolgreich sein kann. Der junge Erwachsene hatte bereits zu Projektbeginn eine Veränderungsmotivation und das Projekt begleitet und kanalisiert diese – auch religiös. In dem geschilderten Distanzierungsprozess funktioniert vor allem die Sozialintegration in eine auch religiöse Gemeinschaft, während ideologische Veränderungen aus Sicht des Jugendlichen kaum subjektive Wirkungen entfalten. Da das Interview jedoch relativ kurz ist, können wir hier vorläufig nur eine partielle Wirkung nachweisen.⁸¹ Aus der breiteren Praxis der Distanzierungsarbeit in diesem Bereich ist bekannt, dass es sehr verschiedene Distanzierungsangebote mit und ohne stärkeren Religionsbezug gibt (vgl. Schau u.a. 2017, S. 201ff.). Auch gibt es eine Kontroverse im Feld zum Stellenwert von Religion in der Präventions- und Distanzierungsarbeit. Die hier analysierte Adressatenbefragung zeigt,

81 Schließt man sich der weiteren Falldefinition an, die auch eine Neuorientierung jenseits der ideologischen Weltsicht umfasst (vgl. Uhlmann 2017, S. 21), dann würde dieser junge Erwachsene in diesem Status des Unterstützungsbedürftigen bleiben.

dass Distanzierung über die Auseinandersetzung mit religiösen Themen gelingen kann. Aber aufgrund der Differenzen in den Distanzierungsverläufen ist dies nur eine Möglichkeit.

Schließlich wurde anhand des empirischen Materials gezeigt, dass die einzelnen angenommenen Wirkmechanismen nicht per se gut oder schlecht funktionieren und damit ihre Berechtigung haben. Es ist gerade ein Zusammenspiel aus einem guten Arbeitsbündnis und fachlich fundierter pädagogischer Umsetzung, die zu Wirksamkeit führt. Das Beispiel eines Projekts verdeutlichte, dass es wichtig ist, die Wirkmechanismen selbst in der Umsetzung zu kontrollieren und nicht wesentliche Teile von externen Partnern strukturieren zu lassen. Dies kann bei mangelnder Abstimmung und unterschiedlichen Haltungen zu den vermittelten Inhalten die Entfaltung der angestrebten Wirkungen unterlaufen und kontraproduktiv wirken. Übergreifend und wenig überraschend wurde zudem sichtbar, dass vor allem langzeitpädagogische Projekte mit stärker reflektierenden Anteilen zu veränderten Einstellungen und Selbstbildern führen. In ihnen gibt es nachhaltiger die Möglichkeit wiederkehrende Bildungsprozesse anzustoßen, auch wenn kurzzeitpädagogische Angebote immer auch ein Sprungbrett für weitere Auseinandersetzungen und Selbstermächtigungen sein können (vgl. Balzter u.a. 2014, S. 198).

7 Fazit

Mit dem vorliegenden Bericht gibt die wissenschaftliche Begleitung Einblicke in die pädagogische Praxis, die innerhalb des Programmbereichs E „Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention“ umgesetzt werden. Mit dem Fokus auf pädagogische Praxis richten wir in diesem Bericht den Blick auf den Kern der Modellprojektförderung. Denn das Ziel auf Bundesebene mit diesem Instrument Radikalisierungsprävention zu fördern, besteht im Wesentlichen darin, in diesem Feld neue pädagogische Strategien zu entwickeln, zu erproben bzw. zu modifizieren und dabei Erfahrungswissen zu sammeln. Dieses Wissen soll den Fachpraxen zur Verfügung gestellt werden und zur Weiterentwicklung der KJH beitragen. Und in diesem Sinne versteht sich auch der Bericht: Die projektübergreifende Beschreibung der pädagogischen Handlungspraxis und die gesammelten Erkenntnisse in diesem Evaluationsbericht sollen einerseits im Sinne des Auftrags formativer Evaluationen auf das beforschte Feld der Modellprojekte zurückwirken und fachliche Klärungen sowie Reflexionen anregen. Andererseits soll der Bericht aber auch das Wissen zum pädagogischen Handeln der Modellprojekte bündeln und der Kinder- und Jugendhilfe (und andere pädagogische Referenzsystemen) im Allgemeinen zur Verfügung stellen.

Im Mittelpunkt des diesjährigen Berichts stehen pädagogische Strategien der direkten Präventions- und Distanzierungsarbeit mit jungen Menschen. Dabei nehmen wir zunächst eine themenfeldübergreifende Perspektive ein und beschreiben gemeinsam die pädagogische Präventionspraxis gegen Rechtsextremismus, demokratiefeindlichen Islamismus *und* linke Militanz. Erkenntnisleitend waren für uns drei Fragestellungen, die sich auf unterschiedliche Ebenen pädagogischer Praxis beziehen:

- 1) Wie arbeiten Projekte der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen?
- 2) Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln und welche pädagogischen Grundhaltungen zeigen sich im Umgang mit den Adressierten?
- 3) Welche Wirkungen schreiben die teilnehmenden jungen Menschen den pädagogischen Angeboten zu?

In Hinblick auf die erste Frage wurden – geleitet vom Ansatz der *Realist Evaluation* – zunächst die Wirkmechanismen der ausgewählten Projekte bestimmt. Wirkmechanismen stellen eine analytische Abstraktion des Vorgehens dar, mit dem die Projekte ein oder mehrere Effekte bei den Adressierten erreichen wollen. Sie lassen sich als ein Kernelement pädagogischen Handelns verstehen, nämlich als das Mittel, über welches die Methoden und die Inhalte der Maßnahmen ihre angestrebten Wirkungen erreichen sollen. Als Ergebnis unserer Analyse lässt sich festhalten, dass den vielfältigen pädagogischen Angeboten der Projekte im wesentlichen vier Wirkmechanismen zugrunde liegen. Unterschieden werden konnten Mechanismen der aufklärenden Wissensvermittlung (Typ A), der reflektierenden Wissensvermittlung (Typ B), der Selbstreflexion (Typ C) und der Sozialintegration (Typ D). Im Wirkmechanismus der aufklärenden Wissensvermittlung steht die Vermitt-

lung von Wissen, dem präventive Wirkung für Radikalisierungsprozesse zugeschrieben wird, im Vordergrund. Dabei handelt es sich um feststehende Wissensbestände, die ähnlich einem Sender-Empfänger-Modell vom Projekt an die Zielgruppe weitergegeben wurden. Der Verinnerlichung dieser Wissensbestände wird dabei präventive Wirkung für Radikalisierungsprozesse zugeschrieben. Im reflexiv wissensvermittelnden Typ soll sich die (präventive) Wirkung in der Reflexion über das kognitiv oder auch als Erfahrung in einer spielerischen Situation vermittelte Wissen entfalten. Auch in der Praxis im Wirkmechanismus der Selbstreflexion ist Reflexion zentral. Diese bezieht sich hier aber auf die eigenen Erfahrungen, Handlungen oder Wissensbestände der Teilnehmenden. Deren Identität und Biografie nimmt dabei eine wesentliche Rolle ein. Ziel der Praxis im Wirkmechanismus der Sozialintegration ist die Förderung der strukturellen und gemeinschaftlichen Integration der Zielgruppe. Hiermit sollen Gefährdungsmomente für Radikalisierungen bei der Zielgruppe abgemildert werden, die aus Desintegration erwachsen können.

Die in der Analyse betrachteten Projekte verfolgen entweder einzelne der dargestellten Wirkmechanismen oder kombinieren sie. Als entscheidende Kontextfaktoren für die konzeptionelle Ausrichtung erwiesen sich dabei die Dauer der pädagogischen Angebote sowie das Setting (institutionell, bspw. schulische, vs. nicht-institutionell, bspw. Jugendklub oder Trägerräumlichkeiten), in dem dieses stattfindet.

Bezogen auf die verschiedenen Themenfelder zeigte sich, dass (zumindest in unserem Sample) nur Projekte der Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem Islamismus den Wirkmechanismus der Sozialintegration verfolgen. Außerdem ist auffällig, dass die Projekte (im Sample) im Bereich der Rechtsextremismusprävention stärker auf verschiedene Formen der Wissensvermittlung setzen.

Mit der zweiten Forschungsfrage richteten wir den Blick auf das fachliche Handeln im Programmbereich. Als zentrale Dimensionen von Professionalität haben wir zum einen die pädagogischen Grundhaltungen der Praktikerinnen und Praktiker erfasst. Zum anderen haben wir betrachtet, wie reflexiv sie die eigene pädagogische Praxis schildern. Die pädagogische Haltung umfasst mit Bezug auf das Konzept der Lebensweltorientierung u.a. die Ausrichtung an den Interessen und Bedürfnissen der Adressierten und die Ausrichtung an dem Ziel, die Subjekte durch partizipative Bildungsprozesse bei der Entwicklung einer eigenverantwortlichen Lebensführung zu unterstützen. Diese für den allgemeinen Bereich Sozialer Arbeit gültige fachliche Grundhaltung ist jedoch – angesichts der präventiven Rahmung des gesamten Programmbereichs – in besonderer Weise ergänzungsbedürftig: Unabhängig von den einzelnen Wirkmechanismen lässt sich festhalten, dass ein wesentlicher Kontextfaktor der Arbeit im Handlungsfeld „Radikalisierungsprävention“ nämlich spezifische Antinomien sind, die aus der doppelten Bestimmtheit durch Prävention und Pädagogik entstehen. Hieraus können widersprüchliche Erwartungshaltungen und Ansprüche an die Arbeit abgeleitet werden. Während auf der einen Seite eine Orientierung an präventiven Zielen eingefordert wird, werden auf der anderen Seite Lebensweltorientierung und eine möglichst hohe Beteiligung der Zielgruppe als Anspruch formuliert. Die teilnehmenden

Beobachtungen zu einem Teil der Sampleprojekte zeigen, dass eine ausgewogene Balance schwer herzustellen ist. Gleichzeitig darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Arbeit im pädagogischen Feld mit präventiven Zielstellungen, wie dargestellt, fachlich besonders herausforderungsvoll ist. Hier ist in besonderem Maße Reflexion gefordert, um Voraussetzungen und Grenzen des eigenen Handelns zwischen Lebensweltorientierung und der Einlösung präventiver Versprechen bewusst zu bestimmen und ethisch vertreten zu können.

Daher ist die Reflexion des eigenen Tuns – ein allgemeines Qualitätsmerkmal professionellen Handelns in der Sozialarbeit – im Bereich der pädagogischen Radikalisierungsprävention von zentraler Bedeutung. So haben wir als zweite Dimension u.a. in den Blick genommen, inwiefern die Fachkräfte ihre Arbeit kontextualisieren, einzelfallbezogen unter Rückgriff auf Erfahrungswissen oder pädagogische Prinzipien begründen und mögliche Folgen des eigenen Handelns einschätzen.

Im Rahmen einer komparativen und zugleich triangulierenden Analyse wurden aufbauend auf Interviews mit Projektmitarbeitenden und teilnehmenden Beobachtungen an Projektangeboten drei unterschiedliche Typen herausgearbeitet. Typ A zeichnet sich durch eine ressourcenorientierte pädagogische Haltung aus und legt Wert auf die aktive Aneignung der Adressierten. Auch reflektieren die Projekte dieses Typs ihr eigenes Tun, schätzen z.B. die Grenzen ihrer Arbeit ein und begründen ihr Vorgehen. Typ B ist demgegenüber sowohl in Bezug auf Haltungen als auch das Nachdenken über die eigene Arbeit als ambivalent einzustufen. Die Fachkräfte legen zwar Wert auf die Beteiligung der Adressierten, Partizipationsräume für junge Menschen werden hier jedoch im Vergleich zum Typ A weniger stark ermöglicht. Eine Ressourcenorientierung findet sich nur eingeschränkt und präventionsbezogene Reflexionen sind geringer ausgeprägt. Die pädagogischen Haltungen der Projekte von Typ C basieren hingegen auf einem hierarchischen Beziehungsverständnis, hier steht die Unterstützung der Autonomie der Adressierten eher im Hintergrund gegenüber einem stärkeren Kontrollanspruch. Mögliche Spannungsfelder, in denen die Fachkräfte aufgrund dessen agieren, werden nicht reflektiert.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Fachlichkeit bei vielen der näher untersuchten Projekte ausbaufähig erscheint. Zwar erreichen z.B. gerade die Projekte im Bereich der indizierten Prävention eine relativ schwer erreichbare Zielgruppe und realisieren produktive Arbeitsprozesse mit ihnen. Eine Zielerreichung alleine reicht jedoch für professionelles Handeln nicht aus. Vielmehr muss die Praxis im Programmbereich der Radikalisierungsprävention den Anforderungen professioneller pädagogischer Arbeit genügen. Dies gilt umso mehr, als gerade Modellprojekte angesichts ihres Erprobungscharakters besondere hohe Anforderungen an Fachlichkeit und Reflexion erfordern. Daher ist es mit Blick auf die Entwicklung des Handlungsfeldes fachlich ratsam, die professionelle Weiterentwicklung zu unterstützen und gerade auf Basis der von den Projekten erfolgreich geleisteten Arbeit eine weitere Professionalisierung anzuregen.

In Hinblick auf die vorhandene Fachlichkeit wurden in unserer Erhebung keine Unterschiede zwischen verschiedenen Wirkmechanismen oder den

Themenfeldern sichtbar. Insbesondere letzteres ist insofern überraschend, als gemeinhin mit Blick auf das Feld der Rechtsextremismusprävention konstatiert wird, dass es sich hier um etablierte und erfahrene Agierende handelt, während das Feld der Prävention von gewaltbereitem Islamismus als unerfahrener und entwicklungsbedürftiger gilt. Zumindest in Bezug auf die Fachlichkeit der Projektumsetzenden im Programmbereich haben diese Zuschreibungen in ihrer Grobheit keine Entsprechung. Allerdings verweisen die Ergebnisse unseres begleitenden Monitorings darauf, dass pädagogische Ausbildungen bzw. Studienabschlüsse kombiniert mit phänomenbezogener Expertise – also gewissermaßen die Idealkombination an Qualifikationen – am ehesten bei den Projekten aus dem Feld „Rechtsextreme Orientierung und Handlungen“ zu finden sind. In den Themenfeldern „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ und „Linke Militanz“ dominieren hingegen Projektumsetzende, die v.a. Themenfeldexpertise durch einschlägige berufliche Vorerfahrungen mitbringen. Diese Differenz zwischen den Themenfeldern schlug sich jedoch nicht eindeutig in den von uns näher betrachteten Angeboten nieder.

Mit der dritten Forschungsfrage nach den wahrgenommenen Wirkungen seitens der Adressatinnen und Adressaten, stellten wir die Adressierten mit ihrer Wahrnehmung der Angebote in den Mittelpunkt und näherten uns vorrangig über diesen Zugang dem Komplex der pädagogischen Wirkungen an. Die retrospektiven Wirkungsattributionen der Teilnehmenden lieferten uns wertvolle, aber zugleich nicht abschließende Wirkungsbeschreibungen. Sie beinhalten Aspekte von Lebensweltorientierung, denn die Teilnehmenden operationalisieren die zugeschriebene Wirkung und Relevanz von Angeboten entlang der wahrgenommenen Passung und Nutzbarkeit in ihrem Leben. Wenn diese Einschätzungen mit den intendierten Wirkmechanismen ins Verhältnis gesetzt und dabei die Qualität der pädagogischen Umsetzung berücksichtigt wird, sind unserer Ansicht nach gesättigte Bewertungen der pädagogischen Wirkung entlang lebensweltlicher und fachlicher Perspektiven möglich.

Aber retrospektive Wirkungsattributionen setzen – das zeigt auch das empirische Material – ein hohes Maß an Selbstreflexion und Abstraktionsvermögen bei den Teilnehmenden voraus. Sie müssen jeweilige Lernzuwächse in einem Vorher-Nachher-Abgleich analysieren und von anderen Lebenskontexten isolieren. Zugleich zeigt das teilweise ausweichende und abstrakte Antwortverhalten der jungen Befragten auf die Fragen nach den Veränderungs- und Wirkungszuschreibungen, wie (notwendig) künstlich und von der Lebenspraxis abstrahierend Wirkungsuntersuchungen in der empirischen Sozialforschung sind. Den kontrafaktischen Gehalt der Wirkungsfrage erfassten und spiegelten die jungen Menschen in unseren Befragungen und machten damit die hohen kognitiven Voraussetzungen derartiger Untersuchungen deutlich sichtbar.

In den empirischen Analysen zur Frage der Wirkungen konnte gezeigt werden, dass das Arbeitsbündnis zwischen pädagogisch Umsetzenden und den adressierten jungen Menschen eine zentrale Voraussetzung für die Entfaltung von Wirkungen ist. Das bedeutet aber nicht, dass die Akzeptanz des Angebots zwangsläufig zu Wirkungen führt. So unterscheiden wir drei Typen

von unterschiedlicher Akzeptanz der Angebote und Wirkungszuschreibungen durch die Teilnehmenden. Vier Projekte (Typ A: Lehrreiche Zeit) werden akzeptiert und als wirksam eingeschätzt, sodass sie als gewinnbringend angesehen werden. Zwei Projekte (Typ B: Lediglich ein schöner Zeitvertreib) werden akzeptiert, aber von den Teilnehmenden als nicht wirksam beschrieben. Sie haben nach Aussage der Teilnehmenden lediglich „Spaß gemacht“. Wiederum zwei Projekte (Typ C: Schiere Zeitverschwendung) wurden weder akzeptiert noch als wirksam eingeschätzt. Diese Projekte erlebten die teilnehmenden jungen Menschen als überflüssig für ihre Lebensbewältigung. Darüber hinaus wird in den Aussagen der Adressatinnen und Adressaten deutlich, dass der Nachweis von präventiven Wirkungen nicht möglich ist. Lediglich im Fall von realisierter Distanzierung lassen sich z.T. Indizien für individuelle Distanzierungsprozesse und Einbindungen in alternative Freundeskreise direkt beobachten.

Schließlich wurde auch gezeigt, dass die einzelnen angenommenen Wirkmechanismen nicht per se gut oder schlecht funktionieren. Grundsätzlich haben also alle Ansätze ihre Berechtigung. Wesentlich für die Einschätzung als positiv und wirksam erwies sich hingegen, ein Zusammenspiel aus einem guten Arbeitsbündnis und fachlich fundierter pädagogischer Umsetzung. Anhand eines Falles wurde außerdem deutlich, dass es wichtig ist, die angestrebten Wirkmechanismen in der Umsetzung selbst zu kontrollieren und nicht wesentliche Teile von externen Partnern strukturieren zu lassen. Dies kann bei mangelnder Abstimmung und unterschiedlichen Haltungen zu den vermittelten Inhalten die Entfaltung der angestrebten Wirkungen unterlaufen. Übergreifend und wenig überraschend wurde zudem sichtbar, dass vor allem langzeitpädagogische Projekte mit stärker reflektierenden Anteilen zu veränderten Einstellungen und Selbstbildern führen. In ihnen gibt es nachhaltiger die Möglichkeit wiederkehrende Bildungsprozesse anzustoßen, auch wenn kurzzeitpädagogische Angebote immer auch ein Sprungbrett für weitere Auseinandersetzungen und Selbstermächtigungen sein können.

Über diese Ergebnisebene hinaus zeigt unsere Wirkungsuntersuchung, dass Wirkungen nicht nur in randomisierten Verfahren messbar sind, sondern auch mit verschiedenen qualitativen Verfahren kontextsensibel rekonstruiert werden können. Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Auseinandersetzung mit Wirkungsevaluation im Bereich der Extremismusprävention (vgl. Armborst u.a. 2018a; Armborst u.a. 2018b) stellt diese Studie eine interessante empirische Unterfütterung und qualitative Wirkungsrekonstruktion dar. Wirkungsuntersuchungen sind per se auf eine hohe kognitive und emotionale Reflexionsfähigkeit bei den befragten Adressatinnen und Adressaten angewiesen. Das trifft auch auf qualitative Erhebungsformen zu. Aber die Verzahnung von Adressatenbefragungen mit teilnehmenden Beobachtungen erscheinen aus unserer Sicht als geeignet, besonders aussagekräftige Ergebnisse zu produzieren. Denn die zugeschriebenen Wirkungen konnten so zu den konkreten pädagogischen Situationen und Dynamiken besser ins Verhältnis gesetzt werden und u.a. die pädagogische Fachlichkeit der Umsetzenden berücksichtigen. Dabei war der Rückgriff auf die *Realist Evaluation* als Perspektive sehr hilfreich.

Abkürzungsverzeichnis

AFS	Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit am Deutschen Jugendinstitut e. V.
BAFzA	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
GE	Gesamtevaluation
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
MP	Modellprojekt
TFKS	„TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“
VTG	„VIELFALT TUT GUT – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“
wB	wissenschaftliche Begleitung

Zitationsindex Modellprojektbereich

Einheitlich sind in der Zitation die ersten 3 Angaben: Projektname durch internationale Stadt, das Jahr der Erhebung und die Art des Dokumentes.

Art des Dokuments	Abkürzung
Antrag	A
Monitoring	M
Interview	I
Ergebnisbericht für BAFzA	E
Projektpublikation	P
Beobachtung	B
Gesprächsprotokoll	G
Online-Präsenz	O
Rückmeldung zur Validierung	V
Adressatenbefragung	AB

Literaturverzeichnis

- Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden
- Armborst, Andreas/Kober, Marcus (2017): Effekte von Ansätzen zur Prävention Islamistischer Radikalisierung. Systematische Übersichtsarbeit zu den Methoden und Ergebnissen von Studien zur Evaluation von Präventionsansätzen im Bereich Islamismus. Herausgegeben von: Nationales Zentrum Kriminalprävention. H. 1. Bonn
- Armborst, Andreas/Biene, Janusz/Coester, Marc/Greuel, Frank/Milbradt, Björn/Nehlsen, Inga (2018a): Evaluation in der Extremismusprävention: Ansätze und Kontroversen. Herausgegeben von: Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK). Frankfurt am Main
- Armborst, Andreas/Biene, Janusz/Coester, Marc/Greuel, Frank/Milbradt, Björn/Nehlsen, Inga (2018b): Evaluation in der Extremismusprävention: Ansätze und Kontroversen. Herausgegeben von: Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK). Frankfurt am Main
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2006): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin/Heidelberg
- Balzer, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts.
- Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Herrmann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 195–221
- Bellmann, Johannes (2016a): Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. Sonderheft 31-2016, S. 147–161
- Bellmann, Johannes (2016b): Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. Sonderheft 31-2016, S. 147–161
- Bergmann, Jörg (2015): Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 51–62
- Beywl, Wolfgang (2006): Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation. Entwicklungspfade im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 25–46
- Biesta, Gert (2011): Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 95–122
- Bischoff, Ursula/Gehne, Carsten/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Schlimbach, Tabea/Zierold, Diana/Zimmermann, Eva (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. Halle (Saale)
- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Heinze, Franziska/König, Frank/Langner, Carsta/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Reiter, Stefanie/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva (2017): Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ – Wandel als Programm (UNVERÖFFENTLICHT). Erster Zwischenbericht der Programmevaluation für den Zeitraum 2015 und 2016. Halle (Saale)
- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Johansson, Susanne/König, Frank/Reiter, Stefanie/Zimmermann, Eva (2015): Nachhaltige Impulse für eine wirksame Interventions- und Präventionsarbeit. Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“, Abschlussbericht 2015. Halle (Saale)
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2017): Wörterbuch der Pädagogik. 17., aktualisierte und vollständig überarbeitete. Aufl. Paderborn
- Bohsack, Ralf (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen u.a., S. 47–72

- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen u.a.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen u.a.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte. Aufl. Wiesbaden
- Bohnsack, Ralf (2011): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen, S. 40–44
- Brake, Anna (2011): Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen u.a., S. 41–63
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2016): Standards für Evaluation. Erste Revision 2016. Online unter: www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf, abgerufen am 16.05.2018
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Herrmann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 89–109
- Dietzel, Gottfried T. W./Troschke, Jürgen von (1988): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten. strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart u.a.
- Dollinger, Bernd (2018): Die Konstruktion von Evidenz in der Präventionsarbeit. Implikationen und Perspektiven einer wirkungsorientierten Kriminalprävention. In: Walsh, Maria (Hrsg.): Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 187–203
- Figlestahler, Carmen/Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2017): Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017 (UNVERÖFFENTLICHT). Halle (Saale)
- Flick, Uwe (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg
- Fromm, Sabine (2012): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten. 2. Aufl. Wiesbaden
- Garfinkel, Harold/Schüttpelz, Erhard (2017): Studien zur Ethnomethodologie. Frankfurt am Main
- Glaser, Barney G. (1978): Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1974): Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Bischof-Elten, Gisela. Göttingen
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a.
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2015): Erster Bericht: Modellprojekte (i. E.). Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2015 bis 31.12.2015. Halle (Saale)
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2016): Zweiter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016. Halle (Saale)
- Grundmann, Matthias (2016): Sozialisation und die Genese von Handlungsbefähigung. In: Uhlendorff, Harald/Oswald, Hans (Hrsg.): Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche. Berlin u.a., S. 37–56

- Haunberger, Sigrid/Baumgartner, Edgar (2017): Wirkungsevaluationen in der Sozialen Arbeit mittels Realistic Evaluation: empirische Anwendungen und methodische Herausforderungen. Eine systematische Literaturreview. In: Zeitschrift für Evaluation, 16. Jg., H. 1, S. 121–145
- Heinze, Franziska/Reiter, Stefanie (2018): Methodische Standards der Evaluation zwischen Schema F und Innovation. Weiterführung einer politikfeldübergreifenden Diskussion. In: Zeitschrift für Evaluation, 17. Jg., H. 1, S. 188–197
- Helsper, Werner (2006): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Band 1. Opladen u.a., S. 15–30
- Helsper, Werner (2012): Profession. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim u.a., S. 576–577
- Herzog, Walter (2016): Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19. Jg., H. 1, S. 201–213
- Hohnstein, Sally/Greuel, Frank (2015): Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. Halle (Saale)
- Holthusen, Bernd/Hoops, Sabrina/Lüders, Christian/Ziegleder, Diana (2011): Über die Notwendigkeit einer fachgerechten und reflektierten Prävention. Kritische Anmerkungen zum Diskurs. In: DJI Impulse, H. 2/2011, S. 22–25
- Hurrelmann, Klaus (2013): Das „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33. Jg., H. 1, S. 82–98
- Klawe, Willy (2006): Wie wirken pädagogische Interventionen? – zur Wirkungsforschung bei individualpädagogischen Maßnahmen. Online unter: www.shnetz.de/klawe/pdf/Erleben_u_Lernen.PDF, abgerufen am 10.08.2018
- Köhler, Daniel (2016): Strukturelle Qualitätsstandards in der Interventions- und Präventionsarbeit gegen gewaltbereiten Extremismus. Ein Handbuch für Praktikerinnen, Praktiker und staatliche Koordinierungsstellen sowie zivilgesellschaftliche Projektträger in Deutschland. Online unter: http://www.kpebw.de/wp-content/uploads/Handbuch_Qualitaetsstandards.pdf, abgerufen am 19.01.2017
- Lüders, Christian (2011): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen, S. 151–153
- Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 5-23
- Mannheim, Karl (1923): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. Jahrbuch für Kunstgeschichte. Wien, S. 236–274
- Merten, Roland (2017): Professionalisierung. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim, S. 737–740
- Messmer, Heinz (2008): Profession auf dem Prüfstand. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 177–185
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2011): Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3., durchg. Aufl., Opladen/Farmington Hills, S. 57–59
- Müller, Burkhard (2005): Professionalisierung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 731–750
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte. Aufl. Wiesbaden
- Nohl, Arnd-Michael/Radvan, Heike (2010): Experteninterviews in dokumentarischer Interpretation. Zur Evaluation impliziter Wissens- und Handlungsstrukturen in der außerschulischen Jugendpädagogik. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen u.a., S. 159–180
- Owen, John M./Rogers, Patricia J. (1999): Program Evaluation. Forms and Approaches. International Edition. London u.a.
- Pawson, Ray/Tilley, Nick (2004): Realist Evaluation. Online unter: www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf,

- Polutta, Andreas (2018): Sozialpädagogische Fachlichkeit und Professionalität Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen - Konzepte - Handlungsfelder. Wiesbaden, S. 243–253
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 13–47
- Schäffer, Burkhard (2011): Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen, S. 75–80
- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2017): Demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen. Ein Überblick über Entwicklungen und Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In: Kärgel, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 197–211
- Scherr, Albert (2018): Professionalität – ein Qualitätsmerkmal von Organisationen. In: Sozial Extra, 42. Jg., H. 1, S. 8–13
- Seckinger, Mike (2010): Prävention statt Erziehung? In: Dialog Erziehungshilfe, H. 4, S. 32–40
- Stange, Waldemar (2009): Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen, Baustein A 1.1. Online unter: www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Baustein_A_1_1.pdf, abgerufen am 06.02.2015
- Steckhan, Heike/Brüntrup-Seidemann, Sabine/Verspohl, Ida (2018): Mechanismen als Alternative zu kausaler Attribution – Frühjahrstagung 2017 des Arbeitskreises „Methoden in der Evaluation“ der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. In: Zeitschrift für Evaluation, 17. Jg., H. 1, S. 183–187
- Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster u.a.
- Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen u.a.
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Marie-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Weinheim u.a., S. 11–28
- Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Herausgegeben von: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf. Beiheft, 57. Jg., S. 104–121
- Uhlmann, Milena (2017): Evaluation der Beratungsstelle „Radikalisierung“. Abschlussbericht. Forschungsbericht 31. Herausgegeben von: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg
- Univation (2016): Formative Evaluation. Online unter: https://eval-wiki.org/glossar/Formative_Evaluation, abgerufen am 24.09.2018
- Weilnböck, Harald/Uhlmann, Milena (2018): Thesen zu guter Praxis in der Extremismusprävention und in der Programmgestaltung. Online unter: www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/264235/20-thesen-zu-guter-praeventionspraxis?pk_campaign=nl2018-02-13&pk_kwd=264235, abgerufen am 30.08.2018
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Herausgegeben von: Krappmann, Lothar/Oswald, Hans. 1. Aufl. Frankfurt am Main
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20. Jg., H. 3, S. 272–290

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1:	Verteilung der Modellprojekte nach Themenfeldern	18
Abb. 2.2:	Verteilung der Modellprojekte nach Themenfeldern, die mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten	19
Abb. 2.3:	Übersicht über die drei wichtigsten Arbeitsfelder der neu gestarteten Projekte	20
Abb. 2.4:	Arbeitsinhalte des vergangenen Jahres	22
Abb. 2.5:	Änderungen im Modellprojekt im letzten Jahr nach Themenfeldern	23
Abb. 2.6:	Änderungen im Modellprojekt im letzten Jahr nach Projektstartpunkt	24
Abb. 2.7:	Zustimmende Angaben der Projekte zu den Aussagen: Jugendliche sind systematisch eingebunden (worden) in ...	27
Abb. 2.8:	Zustimmende Angaben der Projekte zu den Aussagen: Wir fördern Partizipation von Kindern und Jugendlichen, indem wir ...	28
Abb. 2.9:	Pädagogische Qualifikationen der MP-Mitarbeitenden	29
Abb. 2.10:	Themenfeldspezifische Kenntnisse der MP-Mitarbeitenden	30
Abb. 4.2:	Typologie der Wirkmechanismen	56
Abb. 5.1:	Typologie der Grundhaltungen und Reflexivität in der pädagogischen Praxis	81
Abb. 6.1:	Wirkmechanismen der Modellprojekte mit Adressatenbefragung	123
Abb. D 1:	Verteilung der Zielgruppen über die Themenbereiche	142
Abb. D 2:	Wichtigste Arbeitsfelder nach alten und neuen Themenfeldern 2017	144
Abb. D 3:	Gründe der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe der Projekte	149
Abb. D 4:	Zustimmende Angaben der Projekte nach Projektstart zu den Aussagen: Jugendliche sind systematisch eingebunden (worden) in ...	153
Abb. D 5:	Zustimmende Angaben der Projekte nach Projektstart zu den Aussagen: Wir fördern Partizipation von Kindern und Jugendlichen, indem wir ...	154

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1:	Rücklauf der Online-Befragung 2018	16
Tab. 2.2:	Mittelwertvergleich der Cluster zu pädagogischen und themenfeldspezifischen Qualifikationen	33
Tab. 2.3:	Mittelwertvergleich der Cluster zur pädagogischen Praxis	34
Tab. 2.4:	Verteilung der Cluster auf die Themenfelder	35
Tab. 2.5:	Verteilung der Cluster nach Projektstart	35
Tab. 3.1:	Erhobenes empirisches Material im qualitativen Sample	48
Tab. D 1:	Fragebogeninhalte und Item-Entwicklung	140
Tab. D 2:	Verteilung der Zielgruppen über die Themenbereiche	143
Tab. D 3:	Anzahl der Zielgruppen über die Themenbereiche	145
Tab. D 4:	Arbeitsinhalte des vergangenen Jahres bezogen auf die Themenfelder	145
Tab. D 5:	Arbeitsinhalte des vergangenen Jahres bezogen auf den Projektstartpunkt	146
Tab. D 6:	Arbeitsinhalte des vergangenen Jahres – Angaben „Sonstiges“	147
Tab. D 7:	Zielgruppenzugang nach Themenfeldern	147
Tab. D 8:	Wege der Ansprache der Zielgruppe bei bereits bestehenden Kontakten	147
Tab. D 9:	Wege der Ansprache der Zielgruppe bei neu aufzubauenden Kontakten	148
Tab. D 10:	Gründe der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe der Projekte	150
Tab. D 11:	Zustimmende Angaben der Projekte je Themenfeld zu den Aussagen: Jugendliche sind systematisch eingebunden (worden) in ...	151
Tab. D 12:	Zustimmende Angaben der Projekte je Themenfeld zu den Aussagen: Wir fördern Partizipation von Kindern und Jugendlichen, indem wir ...	152
Tab. D 13:	Zustimmende Angaben der Projekte nach Projektstart zu den Aussagen: Jugendliche sind systematisch eingebunden (worden) in ...	153
Tab. D 14:	Zustimmende Angaben der Projekte nach Projektstart zu den Aussagen: Wir fördern Partizipation von Kindern und Jugendlichen, indem wir ...	155
Tab. D 15:	Änderungen im Modellprojekt im letzten Jahr nach Themenfeldern	156

Tab. D 16:	Verteilung der Projekte nach den Arbeitskontexten	156
Tab. D 17:	Verteilung der Projekte des intensiv begleiteten Samples nach Arbeitskontexten	157
Tab. D 18:	Verteilung Projekte auf die Laufzeit der Maßnahmen	157
Tab. D 19:	Verteilung Projekte des intensiv begleiteten Samples auf die Laufzeit der Maßnahmen	158
Tab. D 20:	Pädagogische Qualifikationen der MP-Mitarbeitenden nach Themenfeldern	159
Tab. D 21:	Themenfeldspezifische Qualifikationen der MP-Mitarbeitenden nach Themenfeldern	159
Tab. D 22:	Zustimmung zu Aussagen pädagogischer Praxis	160

Anhang

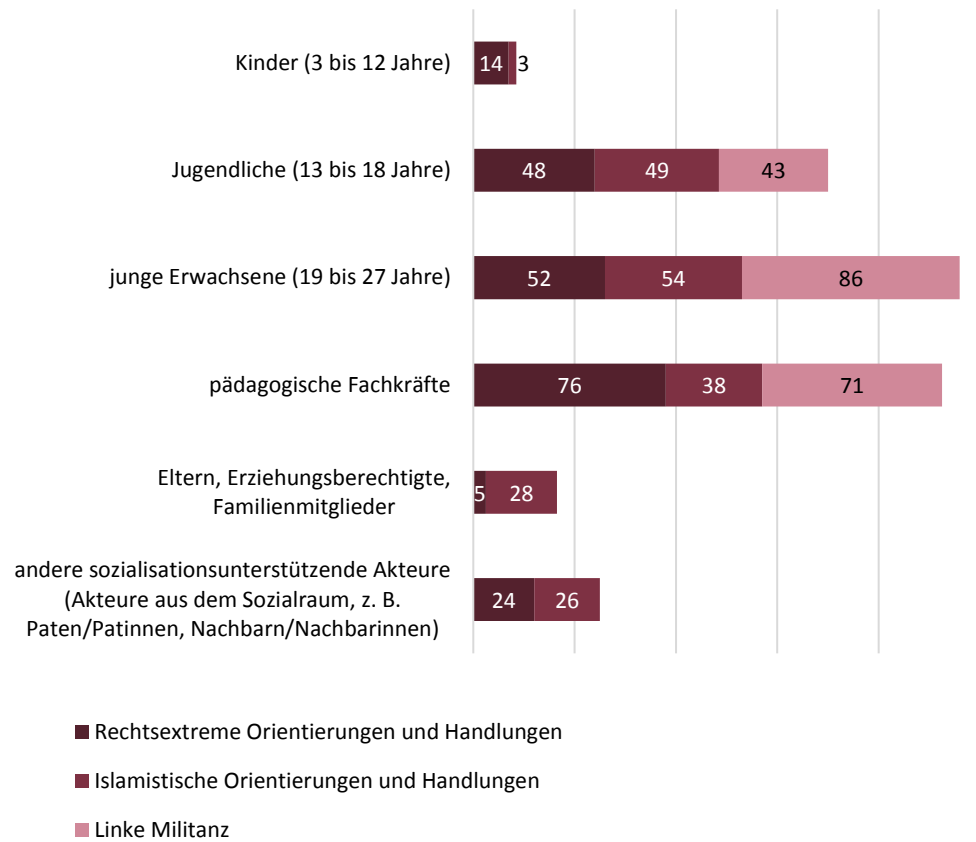
Tab. D 1: Fragebogeninhalte und Item-Entwicklung

Inhalte	Beispiele	Item-Entwicklung, Literaturverweis
Allgemeine Daten	Themenfelder Trägerstruktur Vorerfahrungen (Modellprojekt-, Programmförderung) Fördermittel aus anderen Pro- grammen	Eigenentwicklung und/Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
Kooperationen	Kooperationspartner auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene Kooperationsformen, z.B. Ziel- gruppenzugang, Fachberatung usw.	Eigenentwicklung und/Rückgriff auf VTG, TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2011; Bischoff u.a. 2015)
Arbeitsfelder	drei wichtigste Arbeitsfelder, z.B. Politische Bildung, Jugendver- bandsarbeit ...	Eigenentwicklung und/Rückgriff auf VTG, TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2011; Bischoff u.a. 2015)
Hauptaktivitäten	zentrale Hauptaktivitäten, z.B. Entwicklung und Erprobung von neuen Bildungsprojekten /Ange- boten/Handlungsansätze	Eigenentwicklung und/Rückgriff auf VTG, TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2011; Bischoff u.a. 2015)
Zielgruppen	Kinder Jugendliche und junge Erwachsene pädagogische Fachkräfte Eltern, Erziehungsberechtigte, Familienmitglieder	Eigenentwicklung und/Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
Gründe für die Ar- beit mit Zielgruppen	Betroffenheit von Diskriminierung, Ausgrenzung Gefährdung problematische Hal- tungen anzunehmen	Eigenentwicklung und/Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
Zielgruppenzugang	Nutzung bestehender Kontakte Aufbau von neuen Kontakten	Eigenentwicklung und/Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
Arbeitsinhalte und Veränderungen 2018	Arbeitsschwerpunkte des vergan- genen Jahres, z.B. Zielgruppen- zugang herstellen Wichtige Veränderungen inner- halb des letzten Jahren im Mo- dellprojekt, z.B. inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung	Eigenentwicklung und/Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)

Fortführung Tab. D 1		
Nachhaltigkeit und Transfer	Rolle von Nachhaltigkeit und Transfer Schritte der Fortführung von Projektinhalten, -erfahrungen und -ergebnissen	Eigenentwicklung und/Rückgriff auf TFKS (vgl. Bischoff u.a. 2015)
pädagogische Praxis und berufliche Qualifikationen	pädagogische Qualifikationen der Projektumsetzenden themenfeldbezogene Kenntnisse der Projektumsetzenden Prinzipien des pädagogischen Handelns	Eigenentwicklung mit Rückgriff auf Abels (vgl. Abels 2011, S. 82ff.)
Partizipation	Einbindung von Jugendlichen in verschiedene Projektphasen Gründe für Partizipationsförderung	Item-Batterien der GE (Eigenentwicklung, vgl. Stange 2009)
Vernetzung, Synergien innerhalb des Programms	Zusammenarbeit mit verschiedenen Programmakteuren Bedeutung der Akteure für die eigene Modellprojektaktivität	Item-Batterien der GE (Eigenentwicklung)
Unterstützungsstrukturen	Nutzung von Unterstützungsstrukturen und -leistungen des Bundesprogramms	Item-Batterien der GE (Eigenentwicklung)
Gender – Diversity – Inklusion	konkrete Umsetzung der Leitprinzipien, z.B. Formulierung Leitbild, Konzept, Durchführung von Sensibilisierungsmaßnahmen	Item-Batterien der GE (Eigenentwicklung)
Feedback		Eigenentwicklung

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Abb. D 1: Verteilung der Zielgruppen über die Themenbereiche



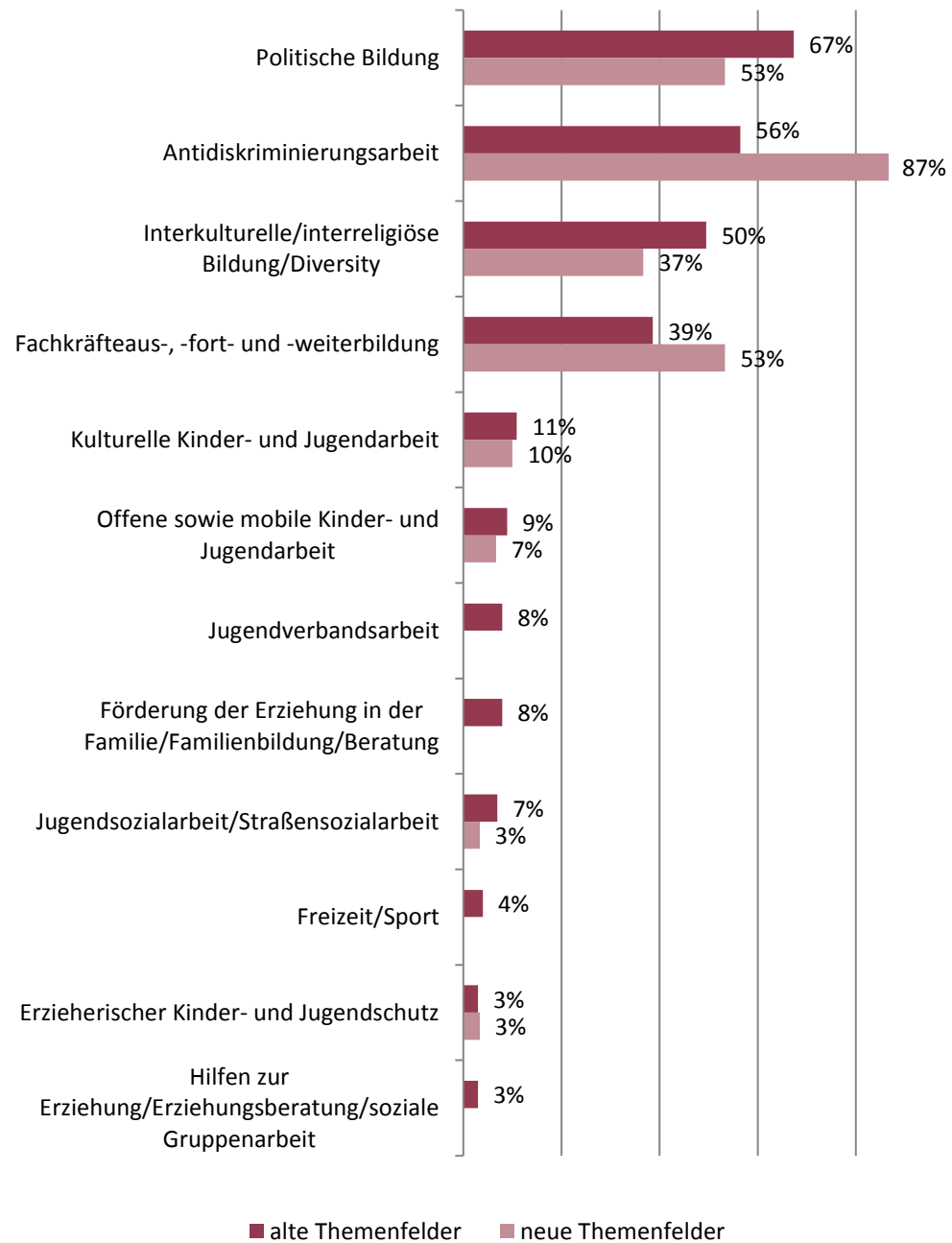
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=67, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 2: Verteilung der Zielgruppen über die Themenbereiche

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=21)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=39)	Linke Militanz (n=7)	Gesamt
Kinder (3 bis 12 Jahre)	14%	3%	0%	6%
Jugendliche (13 bis 18 Jahre)	48%	49%	43%	48%
junge Erwachsene (19 bis 27 Jahre)	52%	54%	86%	57%
pädagogische Fachkräfte	76%	38%	71%	54%
Eltern, Erziehungsbeauftragte, Familienmitglieder	5%	28%	0%	18%
andere sozialisationsunterstützende Akteure (Akteure aus dem Sozialraum, z.B. Paten/Patinnen, Nachbarn/Nachbarinnen)	24%	26%	0%	22%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=67, Mehrfachnennungen möglich

Abb. D 2: Wichtigste Arbeitsfelder nach alten und neuen Themenfeldern 2017



Quelle: Monitoring 2016 alte Modellprojekte (N=101) und Monitoring 2017 neue Modellprojekte (N=30); prozentuale Häufigkeiten (vgl. Figlesthler u.a. 2017, S. 47)

Tab. D 3 Anzahl der Zielgruppen über die Themenbereiche

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
eine Zielgruppe	6%	24%	17%	18%
zwei Zielgruppen	44%	36%	50%	40%
drei oder mehr Zielgruppen	50%	39%	33%	42%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55

Tab. D 4: Arbeitsinhalte des vergangenen Jahres bezogen auf die Themenfelder

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
(Bildungs-, Beratungs-) Angebote konzipieren	88%	82%	83%	84%
(Bildungs-, Beratungs-) Angebote erproben	75%	79%	83%	78%
(Bildungs-, Beratungs-) Angebote durchführen	69%	82%	83%	78%
Kooperationen aufbauen	81%	67%	83%	73%
Zugang zu Zielgruppen herstellen	69%	70%	50%	67%
Wissensgenerierung zum Themenfeld	75%	48%	83%	60%
Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Homepage erstellen)	44%	61%	33%	53%
Personal einstellen	50%	39%	50%	44%
Inhaltliche und/oder räumliche Ausweitung unserer erprobten Angebote	44%	36%	17%	36%
Personal schulen und qualifizieren	25%	30%	17%	27%
eigene Sprecherposition im Themenfeld klären	13%	24%	17%	20%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 5: Arbeitsinhalte des vergangenen Jahres bezogen auf den Projektstartpunkt

	Projekt- start 2015 (n=32)	Projekt- start 2017 (n=20)	Projekt- start 2018 (n=3)	Gesamt
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote konzipieren	87,1%	85,0%	33,3%	83,6%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote erproben	87,1%	70,0%	33,3%	78,2%
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote durchführen ⁸²	90,3%	65,0%	33,3%	78,2%
Kooperationen aufbauen	67,7%	85,0%	66,7%	72,7%
Zugang zu Zielgruppen herstellen	67,7%	70,0%	66,7%	67,3%
Wissensgenerierung zum Themenfeld	58,1%	70,0%	33,3%	60,0%
Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Homepage erstellen)	45,2%	65,0%	66,7%	52,7%
Personal einstellen ⁸³	22,6%	75,0%	66,7%	43,6%
Inhaltliche und/oder räumliche Ausweitung unserer erprobten Angebote	51,6%	20,0%	0,0%	36,4%
Personal schulen und qualifizieren ⁸⁴	12,9%	50,0%	0,0%	27,3%
eigene Sprecherposition im Themenfeld klären	12,9%	35,0%	0,0%	20,0%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

82 Die Projekte unterscheiden sich nach Startzeitpunkt. Berechnet wurde dies mittels eines Chi-Quadrat-Tests, $\chi^2(3, N=55)=8,533$, $p=0,036$.

83 Die Projekte unterscheiden sich nach Startzeitpunkt. Berechnet wurde dies mittels eines Chi-Quadrat-Tests, $\chi^2(3, N=55)=15,008$, $p=0,002$.

84 Die Projekte unterscheiden sich nach Startzeitpunkt. Berechnet wurde dies mittels eines Chi-Quadrat-Tests, $\chi^2(3, N=55)=12,227$, $p=0,007$

Tab. D 6: Arbeitsinhalte des vergangenen Jahres – Angaben „Sonstiges“

Begleitung der Projekte der Verbände, die sich im Netzwerk engagieren
Betreuung unserer TN bei ihren Fortbildungen mit Jugendlichen
Fachvorträge, Arbeit an Fachpublikationen
Jugendlichen geholfen, Ausbildungen vermittelt, Bewerbungstrainings u.v.m.
Konfliktanalysen
niedrigschwellige muttersprachliche psychosoziale Beratung
Trainer*innen geschult
Veranstaltungen durchführen
Webinare angeboten

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Tab. D 7: Zielgruppenzugang nach Themenfeldern

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=15)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
Nutzen bereits bestehender Kontakte zur Zielgruppe	100%	91%	83%	93%
Aufbau neuer Kontakte zur Zielgruppe	88%	88%	100%	89%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=54, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 8: Wege der Ansprache der Zielgruppe bei bereits bestehenden Kontakten

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=15)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=30)	Linke Militanz (n=5)	Gesamt
Kontakte des Projektteams und des Trägers	100%	93%	100%	96%
Kontakte von Netzwerk- und Kooperationspartnern	88%	93%	100%	92%
Ansprache durch Peers	31%	48%	100%	48%

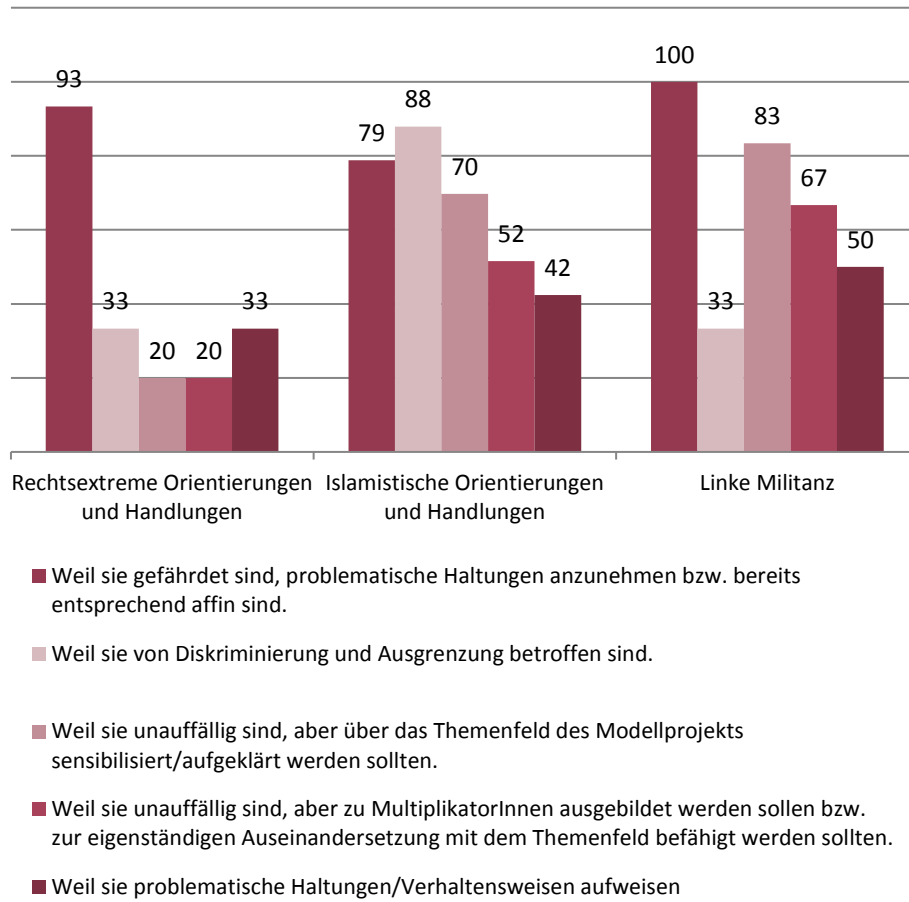
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=50, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 9: Wege der Ansprache der Zielgruppe bei neu aufzubauenden Kontakten

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=14)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=29)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
durch das Projektteam und den Träger	100%	93%	100%	96%
durch Netzwerk- und Kooperationspartner/innen	93%	86%	100%	90%
Ansprache durch Peers	43%	57%	100%	58%
breitere öffentliche Bekanntmachung (Flyer, Internet, öffentliche Ausgänge, schwarzes Brett...)	64%	71%	67%	69%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=49, Mehrfachnennungen möglich

Abb. D 3: Gründe der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe der Projekte



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=54, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 10: Gründe der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe der Projekte

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=15)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
Weil sie gefährdet sind, problematische Haltungen anzunehmen bzw. bereits entsprechend affin sind.	93%	79%	100%	85%
Weil sie von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind.	33%	88%	33%	67%
Weil sie unauffällig sind, aber über das Themenfeld des Modellprojekts sensibilisiert/aufgeklärt werden sollten.	20%	70%	83%	57%
Weil sie unauffällig sind, aber zu MultiplikatorInnen ausgebildet werden sollen bzw. zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld befähigt werden sollten.	20%	52%	67%	44%
Weil sie problematische Haltungen/Verhaltensweisen aufweisen	33%	42%	50%	41%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=54, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 11: Zustimmung Angabende Projekte je Themenfeld zu den Aussagen: Jugendliche sind systematisch eingebunden (worden) in ...

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
Nachbereitung des Modellprojektes, z.B. Reflexion, Ergebnispräsentation/ Reflexions- und Ergebnispräsentationsprozesse	75%	85%	100%	84%
Durchführung konkreter Aktivitäten des Modellprojektes	77%	81%	100%	82%
Organisations-/ bzw. Trägerstrukturen	9%	38%	40%	31%
Erstellung des Konzeptes des Modellprojektes	17%	25%	33%	24%

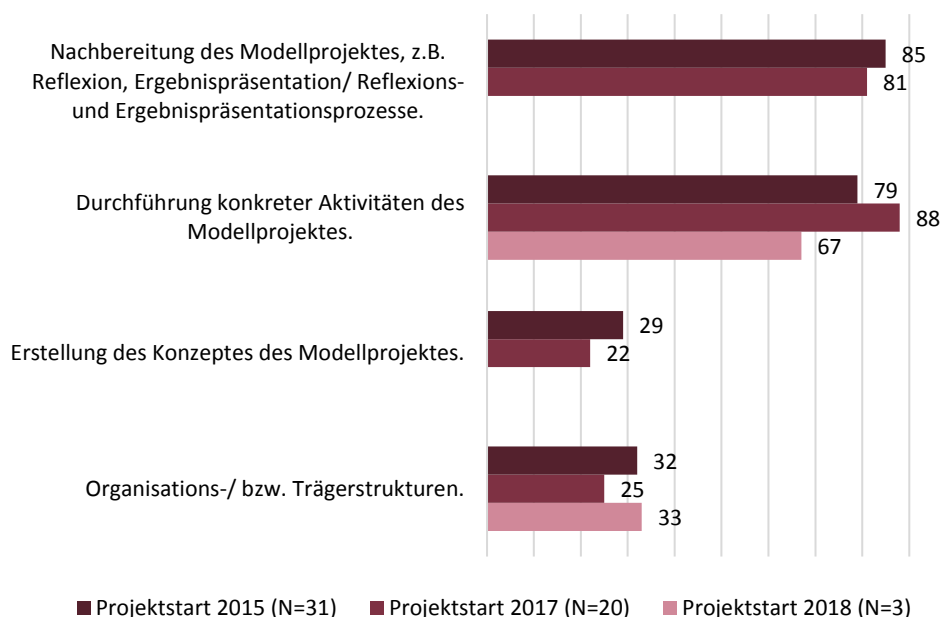
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 12: Zustimmungende Angaben der Projekte je Themenfeld zu den Aussagen: Wir fördern Partizipation von Kindern und Jugendlichen, indem wir ...

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
... Kompetenzen vermitteln, die die Partizipationschancen erhöhen sollen	93%	88%	100%	91%
... Wissen vermitteln, die die Partizipationschancen erhöhen soll	93%	85%	100%	89%
... Kinder und Jugendliche motivieren, in für sie relevanten Entscheidungsprozessen ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren und aktiv einzubringen	87%	85%	83%	85%
... Kinder und Jugendliche dabei unterstützen sich eigene Räume und Strukturen zu schaffen, in denen sie ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse artikulieren und einbringen können	67%	85%	83%	80%
... uns gegenüber Dritten einsetzen, dass Kinder und Jugendliche die Gelegenheit bekommen, sich mit ihren Ideen, Wünschen und Bedürfnissen in für sie relevante Entscheidungsprozesse einzubringen	53%	73%	83%	69%
... Partizipationsgelegenheiten und -strukturen für Kinder und Jugendliche schaffen und bereitstellen	73%	67%	67%	69%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Abb. D 4: Zustimmende Angaben der Projekte nach Projektstart zu den Aussagen: Jugendliche sind systematisch eingebunden (worden) in ...



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=54⁸⁵, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

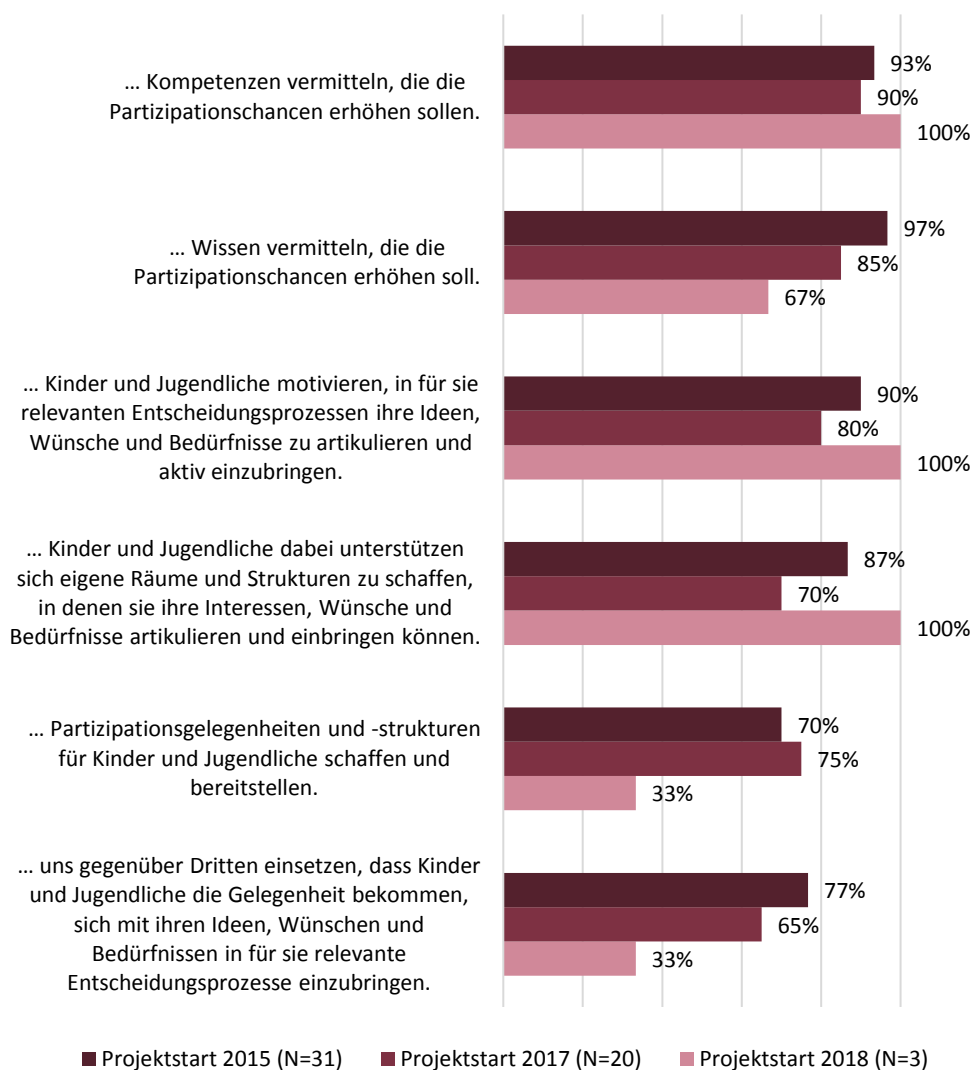
Tab. D 13: Zustimmende Angaben der Projekte nach Projektstart zu den Aussagen: Jugendliche sind systematisch eingebunden (worden) in ...

	Projektstart 2015 (n=31)	Projektstart 2017 (n=20)	Projektstart 2018 (n=3)	Gesamt
Nachbereitung des Modellprojektes, z.B. Reflexion, Ergebnispräsentation/ Reflexions- und Ergebnispräsentationsprozesse	85,2%	81,3%	0%	84,1%
Durchführung konkreter Aktivitäten des Modellprojektes	78,6%	88,2%	66,7%	81,6%
Organisations-/ bzw. Trägerstrukturen	32,0%	25,0%	33,3%	31,1%
Erstellung des Konzeptes des Modellprojektes	28,6%	22,2%	0%	24,0%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=54, Mehrfachnennungen möglich

85 Nur ein Träger gab den Startpunkt des Modellprojektes 2016 an und wurde deshalb in dieser (und der folgenden) Grafik nicht aufgeführt.

Abb. D 5: Zustimmende Angaben der Projekte nach Projektstart zu den Aussagen: Wir fördern Partizipation von Kindern und Jugendlichen, indem wir ...



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=54, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 14: Zustimmungende Angaben der Projekte nach Projektstart zu den Aussagen: Wir fördern Partizipation von Kindern und Jugendlichen, indem wir ...

	Projektstart 2015 (n=31)	Projektstart 2017 (n=20)	Projektstart 2018 (n=3)	Gesamt
... Kompetenzen vermitteln, die die Partizipationschancen erhöhen sollen.	93%	90%	100%	91%
... Wissen vermitteln, die die Partizipationschancen erhöhen soll.	97%	85%	67%	89%
... Kinder und Jugendliche motivieren, in für sie relevanten Entscheidungsprozessen ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren und aktiv einzubringen.	90%	80%	100%	85%
... Kinder und Jugendliche dabei unterstützen sich eigene Räume und Strukturen zu schaffen, in denen sie ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse artikulieren und einbringen können.	87%	70%	100%	80%
... uns gegenüber Dritten einsetzen, dass Kinder und Jugendliche die Gelegenheit bekommen, sich mit ihren Ideen, Wünschen und Bedürfnissen in für sie relevante Entscheidungsprozesse einzubringen.	77%	65%	33%	69%
... Partizipationsgelegenheiten und -strukturen für Kinder und Jugendliche schaffen und bereitstellen.	70%	75%	33%	69%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=54, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 15: Änderungen im Modellprojekt im letzten Jahr nach Themenfeldern

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
Es gab keine Veränderungen	44%	67%	67%	60%
Veränderungen im methodischen Herangehen	38%	18%	33%	26%
Veränderungen in der inhaltlichen oder konzeptionellen Ausrichtung	25%	21%	17%	22%
Veränderungen bei den anvisierten Zielgruppen	13%	15%	0%	13%
Veränderungen bei den Zielstellungen des Projekts	6%	0%	0%	2%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 16: Verteilung der Projekte nach den Arbeitskontexten

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
im schulischen Kontext	0%	9%	0%	5%
im außerschulischen Kontext	31%	52%	83%	49%
im schulischen und außerschulischen Kontext	69%	39%	17%	46%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55

Tab. D 17: Verteilung der Projekte des intensiv begleiteten Samples nach Arbeitskontexten

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=4)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=6)	Linke Militanz (n=2)	Gesamt
im schulischen Kontext	0%	0%	0%	0%
im außerschulischen Kontext	0%	33%	100%	0%
im schulischen und außerschulischen Kontext	100%	67%	0%	0%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=12

Tab. D 18: Verteilung Projekte auf die Laufzeit der Maßnahmen

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
langzeitpädagogische (Bildungs-)Angebote (mindestens 3 Monate und mehr als 10 Einzelsitzungen).	56%	73%	50%	65%
kurzzeitpädagogische (Bildungs-)Angebote (unter 3 Monaten und weniger als 10 Einzelsitzungen).	75%	79%	100%	80%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 19: Verteilung Projekte des intensiv begleiteten Samples auf die Laufzeit der Maßnahmen

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=4)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=6)	Linke Militanz (n=2)	Gesamt
langzeitpädagogische (Bildungs-)Angebote (mindestens 3 Monate und mehr als 10 Einzelsitzungen).	50%	83%	50%	65%
kurzzeitpädagogische (Bildungs-)Angebote (unter 3 Monaten und weniger als 10 Einzelsitzungen).	100%	67%	100%	80%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=12, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 20: Pädagogische Qualifikationen der MP-Mitarbeitenden nach Themenfeldern

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
Berufserfahrungen in der pädagogischen Arbeit/politische Bildung	88%	82%	83%	84%
formale pädagogische Qualifikation in Form eines Studiums	88%	64%	50%	69%
pädagogische Aus- und Weiterbildung im Rahmen des Modellprojektes	63%	70%	67%	67%
pädagogische Qualifikation in Form von formellen, zertifizierten Weiterbildungsangeboten	56%	45%	-	44%
pädagogische Qualifikation in Form einer Ausbildung	13%	21%	-	16%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 21: Themenfeldspezifische Qualifikationen der MP-Mitarbeitenden nach Themenfeldern

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
bereits vor ihrer Arbeit im Modellprojekt themenfeldspezifische Kenntnisse durch Berufserfahrung.	88%	76%	100%	82%
themenfeldspezifische Kenntnisse durch Weiterqualifizierungen außerhalb eines Studiums	81%	79%	83%	80%
inhaltliche bzw. themenfeldspezifische Aus- und Weiterbildung im Rahmen des Modellprojektes	81%	76%	100%	80%
formale Qualifikation in Form eines Studiums bzw. in Form einschlägiger Studieninhalte	75%	76%	83%	76%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Tab. D 22: Zustimmung zu Aussagen pädagogischer Praxis

	Rechtsextreme Orientierung und Handlungen (n=16)	Islamistische Orientierungen und Handlungen (n=33)	Linke Militanz (n=6)	Gesamt
Uns ist es als Modellprojekt besonders wichtig, dass die Teilnehmenden Raum haben, eigene Urteile zu entwickeln.	94%	91%	100%	93%
Uns ist es als Modellprojekt besonders wichtig, mit unseren Lerninhalten durchzukommen.	44%	48%	50%	47%
Uns ist als Modellprojekt wichtig, dass wir den Teilnehmenden neben den zu vermittelnden Inhalten unsere Positionen mitgeben.	44%	39%	50%	42%
Die Inhalte, die das Modellprojekt vermitteln will, richten sich nicht primär an den Interessen der Teilnehmenden aus, sondern an den Zielstellungen des Projektes (z.B. Präventionsauftrag oder Demokratieförderung)	19%	36%	67%	35%
Die Orientierung an pädagogischen Prinzipien bei der Durchführung von Angeboten geht zu Lasten der Vermittlung von Inhalten.	6%	21%	17%	16%

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI, N=55, Mehrfachnennungen möglich

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Franckeplatz 1, Haus 12/13
D-06110 Halle (Saale)

Telefon +49 345 68178-0
Fax +49 345 68178-47

www.dji.de