



„Eine andere Herausforderung ist der
Aspekt von Pionierarbeit“:

**Erster Zwischenbericht zum Berichtszeitraum 01.01.2018 –
31.12.2018 der Wissenschaftlichen Begleitung des Programm-
bereichs „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass
im Netz“ im Programm „Demokratie leben! Aktiv gegen
Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“**

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Ausgangslage und Einführung | 1 |
| 2 | Evaluationsdesign und methodisches Vorgehen | 4 |
| 2.1 | Leitende Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung | 4 |
| 2.2 | Fokus der Erhebungs- und Auswertungsschritte im Berichtszeitraum | 7 |
| 2.2.1 | Schaffung der Grundlagen für die Evaluation: Desktop-Analyse der Modellprojektkonzepte (Baustein 1) | 7 |
| 2.2.2 | Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und Durchführung von Erhebungen: Qualitative Analysen (Baustein 4) | 8 |
| 2.2.3 | Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und Durchführung von Erhebungen: Prozessbegleitendes Monitoring (Baustein 5) | 9 |
| 2.2.4 | Auswertung | 9 |
| 2.2.5 | Darstellung und Anonymisierung | 9 |
| 3 | Übergreifende Charakteristika und Einordnung des Programmbereichs I in das Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ | 10 |
| 3.1 | Struktureller Aufbau der Modellprojekte | 10 |
| 3.2 | Trägerart | 12 |
| 3.3 | Vorerfahrung der Träger | 12 |
| 3.4 | Medientechnische Ausstattung der Modellprojekte | 14 |
| 3.5 | Kompetenzen der Projektmitarbeitenden | 16 |
| 3.6 | Implementierung und Veränderungen der Modellprojekte | 20 |
| 3.7 | Konzeptionell-programmatische Ausrichtung: Inhaltlicher Gegenstand der Modellprojekte | 22 |
| 3.8 | Konzeptionell-programmatische Ausrichtung II: Einordnung der Modellprojekt-Designs im Hinblick auf die Doppelstrategie des Bundesprogramms: (Demokratie-) Förderung und (Radikalisierungs-)Prävention | 25 |
| 3.8.1 | Demokratieförderung und (Radikalisierungs-)Prävention im Programmbereich I: Definitive Festlegungen | 26 |
| 3.8.2 | Geplante fördernde bzw. präventive Ausrichtung der Modellprojekte im Programmbereich I | 29 |
| 4 | Chancen und Herausforderungen der Integration von „klassischer“ Demokratieförderung, digitaler Medienpädagogik und Medienarbeit im Hinblick auf den Programmgegenstand: Erste Zwischenergebnisse | 36 |
| 4.1 | Typische Handlungsstrategien im Programmbereich „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ | 36 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.1.1 | Die Handlungsstrategie „Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ im Programmbereich I | 38 |
| 4.1.2 | Die Handlungsstrategie: Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit | 58 |
| 4.2 | Rahmen- und Prozessbedingungen des Handelns im Modellprojektbereich I | 74 |
| 4.2.1 | Komplexe Projektdesigns: Planung und Ineinandergreifen mehrerer Projektmodule | 74 |
| 4.2.2 | Akteure im Programmbereich I: Die Arbeit im und zum Netz erfordert interdisziplinäre Zusammenarbeit | 81 |
| 4.2.3 | Übergreifendes Ziel: Interdisziplinäre Integration von Handlungslogiken | 85 |
| 5 | Ausblick und Empfehlungen | 87 |
| 6 | Abkürzungsverzeichnis | 91 |
| 7 | Glossar | 92 |
| 8 | Literaturverzeichnis | 94 |
| 9 | Anhang | 97 |
| 9.1 | Exkurs: Einordnung der Modellprojekt-Designs im Programmbereich I im Hinblick auf die Doppelstrategie des Programms – (Demokratie-)Förderung und (Radikalisierungs-)Prävention | 97 |
| 9.1.1 | Definition und Klassifikation von „(Demokratie-)Förderung“ und „(Radikalisierungs-)Prävention“ | 97 |
| 9.1.2 | Demokratieförderung und (Radikalisierungs-)Prävention im Programmbereich I: Definitive Festlegungen | 101 |
| 9.2 | Tabellen | 104 |
| | Abbildungsverzeichnis | 121 |
| | Tabellenverzeichnis | 122 |

1 Ausgangslage und Einführung

Mit der fortschreitenden Mediatisierung der Gesellschaft machen vor allem digitale Medien zunehmend einen beträchtlichen Teil unserer Lebenswelt aus. Vor allem für die heranwachsenden Generationen sind digitale Medien Unterhaltungs-, Informations-, Bildungs- und Sozialisationsräume, in denen sie Wissen sammeln, kommunizieren, spielen, sich treiben lassen, aber auch Identitäts- und Beziehungsarbeit leisten. Gleichzeitig ist der digitale Raum auch ein Ort, in dem gewaltbereite Ideologien, Propaganda und Rekrutierung ihren Platz finden – kein anderes Medium eignet sich so ideal für die Verbreitung von Hetze und Hass. Die digitale Infrastruktur erlaubt den kommunikativen Austausch ohne lokale oder nationale Grenzen (Vernetzung), jede/r kann sich dabei zu Wort melden („Grassroots“-Medium), Informationen, Meinungen und Ideologien zirkulieren schnell und ohne Aufwand (Verbreitung) und Gleichgesinnte können sich zu Gemeinschaften formieren, in denen sie sich gegenseitig bestärken und gemeinsam aktiv werden (Mobilisierung).¹ Durch das Zusammenfallen und -wachsen verschiedener Teilöffentlichkeiten in den Sozialen Medien („collapse of contexts“) sind Personengruppen, die sich analog nur schwer begegnen können, sind förderliche und problematische Inhalte – bildlich gesprochen – nur einen Klick voneinander entfernt.²

In den vergangenen Jahren hat das Internet nun wie ein Brennglas das bedauerlicherweise stets mehr oder weniger existente Grundrauschen an Ressentiments, Vorurteilen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen in der Gesellschaft sichtbar gemacht. Damit ist verstärkt ins gesellschaftliche Bewusstsein gerückt, dass das Internet nicht „sich selbst“ überlassen werden kann, sondern unter anderem durch eine aktive Zivilgesellschaft demokratisch mitgestaltet werden muss. So gilt auch für die vor der digitalen Zeitenwende Geborenen: Wer gesellschaftliche Ereignisse und (Fehl-)Entwicklungen beeinflussen möchte, muss sich dem digitalen Raum zuwenden und mit diesem auseinandersetzen.

Mit dem Programmbereich I „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ wird der demokratiefördernden und präventiven Praxis in diesem Handlungsfeld innerhalb des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ erstmals ein eigenständiger programmatischer Rahmen gesetzt. Gemäß Leitlinie greift der Programmbereich I dabei – neben einzelnen relevanten Zielen aus der Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung – auch die Absicht aus der gemeinsamen 10-Punkte-Erklärung der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der für das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ verantwortlichen Ministerinnen und Minister, Senatorinnen und Senatoren der Länder im Juli 2016 auf, die Arbeit und Zusammenarbeit gegen Hassrede im Internet und in den sozialen Netzwerken systematisch zu verstärken.³

Hierzu fördert das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ im Programmbereich I seit Ende 2017 Modellprojekte, die Ansätze entwickeln und erproben und dabei abzielen auf:

1 Vgl. Ziegler 2017, S. 161.

2 Vgl. Davis/Jurgenson 2014.

3 Vgl. BMFSFJ 2017, S. 1ff.

- Stärkung der Informations-, Medien- und Methodenkompetenz (digitale Kompetenzen) von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Hassrede, Hetze und Verschwörungsideologien im Internet und insbesondere in den sozialen Netzwerken. Stärkung der Kompetenzen, persuasiv-manipulative, menschenfeindliche oder strafrechtlich relevante Inhalte zu erkennen, zu analysieren und kritisch zu reflektieren.
- Stärkung der Kompetenzen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen: Eltern, pädagogische Fachkräfte sowie weitere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sollen in die Lage versetzt werden, Hassrede, persuasiv-manipulative, menschenfeindliche oder strafrechtlich relevante Inhalte im Netz zu erkennen, wirkungsvoll gegen sie zu agieren und Heranwachsende pädagogisch angemessen vor Einflussversuchen zu schützen bzw. im Umgang damit zu unterstützen.
- Empowerment von Personen und Gruppen, die von Rassismus und Diskriminierung, insbesondere Hassrede und Hetze im Netz betroffen sind.
- Befähigung und Stärkung der Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement gegen abwertende, menschenfeindliche und demokratiefeindliche Hassinhalte im Netz. Sichtbarmachung und Stärkung der Zivilcourage im Netz gegen Hassrede, Diskriminierung und Ausgrenzung.
- Schutz von einstiegsgefährdeten Jugendlichen vor Radikalisierung, Unterbrechung von Radikalisierungsprozessen sowie die Einleitung von Distanzierungsprozessen bei bereits ideologisch radikalisierten (politisch oder religiös motivierten) Jugendlichen im Zusammenhang mit dem Internet.⁴

Im vorliegenden Zwischenbericht werden die Ergebnisse und Analysen der wissenschaftlichen Begleitung zum Programmbereich (PB) I mit seinen insgesamt 33 Modellprojekten aus dem Jahr 2018 vorgestellt. Nach einem kurzen Einblick in die forschungsleitenden Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung sowie in das Evaluationsdesign und wissenschaftliche Vorgehen (Kapitel 2) teilt sich dieser Bericht in zwei Schwerpunkte. Der erste Ergebnisteil (**Kapitel 3**) nimmt überblicksartig den **gesamten Programmbereich I** in den Blick. Hier werden in einem ersten Schritt zunächst die Ressourcen der beteiligten Träger von Modellvorhaben fokussiert (Kapitel 3.1). In einem zweiten Schritt werden die Projektkonzepte einer – zunächst programmatischen – Analyse unterzogen und die Fragen beantwortet, welchen inhaltlichen Gegenstand die Projekte bearbeiten (Kapitel 3.2), und ob sie dies in einer (demokratie-)fördernden oder in einer präventiven Ausrichtung tun. Im Vordergrund steht hier der Bezug zu den Prämissen des Programms „Demokratie leben!“ im Hinblick auf seine thematische Ausgestaltung und seine zentralen Handlungsfelder: Über den genannten Arbeitsschritt soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass der Programmbereich I neu in das Bundesprogramm aufgenommen wurde. Es soll nachvollzogen werden, welche Bezüge die – den digitalen Raum fokussierenden – Projekte zu den Programmleitlinien und der „Programmphilosophie“ herstellen (können) und auf welche Weise sie sich das Programm aneignen, es ergänzen und weiter ausformen. Im zweiten Ergebniskapitel (**Kapitel 4**) richtet sich der Blick schließlich ganz auf „**typische**“ **Handlungsstrategien** im Programmbereich I. Vorgestellt werden die

⁴ Vgl. Vgl. BMFSFJ 2017, S. 3ff.

Haupt-Handlungsstrategien „Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz“ (Kapitel 4.1.1) sowie „(Fort)Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ (Kapitel 4.2.2). Es werden jeweils die zentralen Handlungs- und Wirkungslogiken nachvollzogen und erste Lern- und Umsetzungserfahrungen diskutiert. Kapitel 4.3 fokussiert schließlich auf eine Analyse der komplexen Projekt-Designs und typischer Prozessabläufe im PB. Der Bericht schließt mit Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung des Programmbereichs I. Zentrale Begrifflichkeiten, die im vorliegenden Bericht Verwendung finden, werden in einem Glossar (**Kapitel 6**) erläutert.

2 Evaluationsdesign und methodisches Vorgehen

Über die Förderung von Modellprojekten wird – im Sinne der Anregungsfunktion des Bundes – vorrangig das Ziel verfolgt, Feldexperimente zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiterer Regelstrukturen vorzunehmen. Vor dem Hintergrund einer konstatierten Problemlage (hier: fehlende, mangelnde oder noch unzureichend erprobte Antworten auf Demokratie- und menschenfeindliche Phänomene im Netz sowie Hinwendungs- und Radikalisierungsprozesse, die – auch – digital vorstättgehen) wird die Erprobung von (Teil-)Lösungsansätzen unterstützt. Ziel ist es, im Anschluss an die Förderphase „einen verbesserten und übertragbaren Erfahrungsschatz an Konzepten, Strategien und Methoden“ in den Handlungsbereichen des Programmbereichs zur Verfügung zu haben und diesen für die weitere Praxis – sowie ggf. für die Programmweiterentwicklung – nutzbar machen zu können.⁵

Charakteristisch für Modellprogramme ist, dass über die Programm-Förderleitlinien ein breites Experimentierfeld für die Entwicklung, Adaption und Erprobung von Konzepten eröffnet wird.⁶ Dies gilt auch für den Programmbereich I: Aus den heterogenen Umsetzungen und Bearbeitungsformen soll gelernt und vielfältiges Praxiswissen gewonnen werden können.

Typisch für den Typus „Modellprojekt“ ist weiterhin der „lernende“ Charakter im Hinblick auf die Umsetzung selbst: Da per definitionem noch wenig ausgereiftes bzw. empirisch überprüfbares Wissen über „wirksame“ Ansätze und Strategien vorliegt, ist davon auszugehen, dass die Projekte u. a. in den Bereichen des Zielgruppenzugangs und/oder der konkreten pädagogischen Arbeit in „Erprobungsschleifen“ vorgehen müssen. Umsteuerungen und Änderungen im Vorgehen sind vor diesem Hintergrund kein „Übel“, sondern bergen in vielen Fällen wertvolle Hinweise auf adäquate(re) Zielgruppenzugänge, Charakteristika der Zielgruppe, notwendige Qualitätsstandards der Arbeit etc.⁷

2.1 Leitende Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung muss in ihren Fragestellungen und in ihrem Vorgehen dem Gegenstand – hier insbesondere der Modellhaftigkeit und dem gewünschten Innovationsgehalt der geförderten Projekte – sowie dem dahinterliegenden Erkenntnisinteresse des Förder- und Auftraggebers gerecht werden.

Vor dem Hintergrund der Modellhaftigkeit der geförderten Modellprojekte lauten die erkenntnisleitenden Fragestellungen der Evaluation:

5 Vgl. Klingelhöfer 2007, S. 33.

6 Vgl. ebd., S. 34.

7 Mit dieser Feststellung soll selbstverständlich keinem willkürlichem Vorgehen der Boden bereitet werden. Professionelle Modellprojektpraxis orientiert sich an verfügbarem theoretischem und empirischem Wissen zur jeweiligen Zielgruppe sowie an verfügbaren Fachstandards (wie z. B. Lebensweltbezug der Arbeit oder Partizipation der Zielgruppe) und verfügt über adäquates, im Idealfall erfahrenes Projektpersonal, das bei Bedarf Beratung und Unterstützung erhält. In schwierigen fachlichen Konstellationen – z. B. auch im Kontext von Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit – kann ein Risikomanagementsystem angeraten sein, d. h. systematische und kontinuierliche Maßnahmen zur Identifikation, Analyse, Beobachtung und Kontrolle von Projektrisiken (z. B. Maßnahmen zum Schutz des Trägers, der Mitarbeitenden und der angesprochenen Zielgruppen)

- Welche Handlungsstrategien⁸ und -logiken bilden sich im Programmbereich I heraus?
- Welche Lernerfahrungen werden bei der Umsetzung der Handlungsstrategien gemacht?
- Welche Ziele werden im Rahmen der einzelnen Handlungsstrategien angestrebt und erreicht?

Zur Beantwortung der genannten Fragestellungen hat die wissenschaftliche Begleitung ein Evaluationsdesign entwickelt, dem ein Mixed Methods-Ansatz zugrunde liegt. Im Folgenden wird das Gesamtdesign zunächst bildlich in Form von Leistungsbausteinen beschrieben:

Abbildung 1: Gesamtdesign und Leistungsbausteine

| Leistungsbaustein | Ziele | Methodische Vorgehensweise | Bezug zu Haupt-Fragestellungen |
|--|--|--|---|
| 1 a) Zielexplicitation | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Präzisierung der Zielstellungen der Projekte (projekt- und clusterbezogen) ▪ Konzeptionelle Vorbereitung einer Teilnehmenden-Befragung (Leistungsbaustein 2) und von Webanalysen (Leistungsbaustein 3) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desktop-Auswertung der Konzepte ▪ Umsetzung von Zielexplicitations-Workshops mit allen geförderten Projekten ▪ Explikation von Leit-, Mittler- und Handlungszielen | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rekonstruktion der Handlungsstrategien, Vorbereitung der Zielerreichungsüberprüfung |
| 1 b) Entwicklung von Wirkmodellen ⁹ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Herausarbeitung der Handlungs- und Wirkungslogik der Projekte | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulung der Projekte im Hinblick auf die Entwicklung Logischer Modelle ▪ Integration der explizierten Ziele (Baustein 1) ▪ Begleitung des Entwicklungsprozesses | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rekonstruktion der Handlungsstrategien |
| 2. Teilnehmenden-Befragung | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantitative Erfassung der Erfahrungen und Lernzuwächse von jungen Menschen im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ ▪ Quantitative Erfassung der Erfahrungen und Lernzuwächse von Multiplikator/innen im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklung von teilstandardisierten Befragungsinstrumenten ▪ Fortlaufende Vorher-Nachher Befragung der Projektteilnehmer/innen und nachfassende Telefoninterviews ▪ Auswertung der Ergebnisse | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielerreichungsüberprüfung |

8 Unter „Handlungsstrategie“ versteht die wissenschaftliche Begleitung die handlungslogischen Bezüge zwischen wahrgenommen fachlichen Bedarfen im Handlungsfeld der Projekte, darauf aufbauend geplanten Aktivitäten, angesprochenen Zielgruppen und verfolgten Zielstellungen. Der Begriff „Strategie“ impliziert dabei, dass es sich um ein geplantes Vorgehen handelt, in dem versucht wird, die genannten Bereiche von vornherein mitzudenken. Die Handlungsstrategien im Programmbereich I bilden sich projektbezogen über die Wirkmodelle der einzelnen Modellvorhaben und projektgruppenbezogen über Wirkmodelle zu „typischen“ Vorgehensweisen von Projekten ab (qualitative Typen).

9 Auf Wunsch des BMFSFJ wurde im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung ein Zusatzbaustein aufgenommen. Er umfasste die Schulung und fachliche Begleitung der Projektmitarbeitenden in der Erstellung von Wirkungsmodellen, sog. „Logischen Modellen“.

| Leitungsbaustein | Ziele | Methodische Vorgehensweise | Bezug zu Haupt-Fragestellungen |
|---|---|--|--|
| 3. Webanalysen | <ul style="list-style-type: none"> Qualifizierung der Projektpartner/innen zur Anwendung und Nutzung von onlinebasierten Analysen in den Bereichen „content“ und „soziale Interaktionen“ Fortlaufendes Monitoring der online-Angebote | <ul style="list-style-type: none"> Eintägiger Workshop unter Beteiligung aller Projektverantwortlichen Festlegung der gemeinsamen Standards zur Nutzungserhebung Zusammenführung und Aufbereitung der Daten | <ul style="list-style-type: none"> Zielerreichungsüberprüfung |
| 4. Qualitative Befragung ausgewählter Projekte nach Typus | <ul style="list-style-type: none"> Qualitative Erfassung und systematische Auswertung der relevanten Projekterfahrungen | <ul style="list-style-type: none"> Jährliche Besuche und Interviews mit jeweils drei Projekten pro Typus Qualitative inhaltsanalytische Auswertung | <ul style="list-style-type: none"> Rekonstruktion von Handlungsstrategien Rekonstruktion von Lern- und Umsetzungserfahrungen |
| 6. Projekt-Monitoring | <ul style="list-style-type: none"> Erhebung relevanter Strukturdaten der Projekte | <ul style="list-style-type: none"> Jährliche Online-Befragung der Projektträger/innen | <ul style="list-style-type: none"> Rekonstruktion der Handlungsstrategien |
| 5. Bewertung der Ergebnisse | <ul style="list-style-type: none"> Diskussion und Validierung der Evaluationsergebnisse Identifikation förderlicher und hinderlicher Aspekte für die Umsetzung der Projekte und der Entwicklungsbedarfe | <ul style="list-style-type: none"> Auswertungsworkshops unter Beteiligung der Projektpartner/innen sowie junger Menschen (Collaborative Research) Ggf. SWOT-Analyse (Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken) | |
| 7. Sicherung der Ergebnisse | <ul style="list-style-type: none"> Dokumentation der Evaluation | <ul style="list-style-type: none"> Zusammenfassung der Evaluationserkenntnisse in Form eines Berichts Vorstellung der Ergebnisse in einem Gremium in Form einer PowerPoint-Präsentation | |
| 8. Fachtag | <ul style="list-style-type: none"> Transfer und Diskussion der Projekterkenntnisse | <ul style="list-style-type: none"> Fachtag mit Posterpräsentationen und Diskussionsforen | |

Quelle: Eigene Darstellung

Die Evaluation hat einen vorrangig summativen Charakter. Jedoch weist sie deutliche formative Elemente auf. So ist zum einen davon auszugehen, dass die Explikation von Zielen und die Entwicklung von Wirkmodellen die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung erhöht.¹⁰ Weitere formative Elemente sind durch das Angebot einer Schulung zu Webanalysen sowie – auf Programmebene – der Entwicklung von Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Modellprojektbereichs „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ gegeben.

¹⁰ Vgl. BMFSFJ 1991, S. 16f., 35.

2.2 Fokus der Erhebungs- und Auswertungsschritte im Berichtszeitraum

Der Fokus des Vorgehens der wissenschaftlichen Begleitung im Jahr 2018 lag – wie geplant – auf der Rekonstruktion der Handlungsstrategien der Modellprojekte, der Analyse erster Umsetzungs- und Lernerfahrungen sowie der Vorbereitung von Erhebungen zu Zielerreichungsprozessen. Im Folgenden werden die hierfür relevanten Erhebungs- und Auswertungsschritte beschrieben und eingeordnet.

2.2.1 Schaffung der Grundlagen für die Evaluation: Desktop-Analyse der Modellprojektkonzepte (Baustein 1)

Um einen ersten Überblick über das Feld zu gewinnen und den geplanten Zielexplicationsprozess konzeptionell adäquat vorbereiten zu können, erfolgte in der Zeit von November 2017 bis Dezember 2018 eine umfangreiche Dokumentenanalyse auf der Basis der Interessenbekundungen (IBK) der Modellprojekte. Ziel der Dokumentenanalyse war zunächst eine erste Clusterung der Projekte des Programmbereichs I nach geplanten Aktivitäten, angesprochenen Zielgruppen und Zielen.¹¹ Die Desktop-Analyse zeigte auf, dass der Programmbereich I zwei Haupt-Cluster an Projekten umfasst. Hierbei handelt es sich zum einen um Projekte, die einen Schwerpunkt auf die Förderung von Digitalkompetenz bei ihren Teilnehmenden legen, und zum anderen um Projekte, die auf die – zum Teil partizipative – Entwicklung und Distribution digitaler Inhalte für die Zielgruppenarbeit fokussieren.¹² Vor diesem Hintergrund erfolgte die Rekonstruktion der clusterspezifischen Zielsysteme durch die wissenschaftliche Begleitung, indem die Interessenbekundungen der Projekte systematisch gesichtet und die Ziele aus dem Material herausgearbeitet wurden. Übergreifend deutlich wurde der eher outcomeorientierte¹³ Charakter des Zielsystems der digitalkompetenzfördernden Projekte und der etwas stärker outputorientierte¹⁴ Charakter des Zielsystems derjenigen Projekte, die digitale Angebote erarbeiten. In Workshops wurden die Zielsysteme auf der Handlungszielebene mit den anwesenden Projektverantwortlichen bzw. -mitarbeitenden validiert, angepasst und priorisiert. Diese

11 Der Begriff „Clusterung“ impliziert hier, dass dem Prozess noch keine qualitative Typenbildung zugrunde lag.

12 Es gibt zugleich Projekte, die beide Elemente kombinieren (vgl. hierzu Kapitel 4). Für die entsprechenden Modellvorhaben werden im Bereich der Zielerreichungsüberprüfung beide Erhebungen (Teilnehmenden-Befragung und Webanalysen) vorgesehen.

13 Outcome- bzw. Wirkungsziele sind personenbezogene Ziele, die beschreiben, was bei den Projektteilnehmenden z. B. auf der Ebene der Einstellungen, des Verhaltens oder im Hinblick auf Lebenslagen stabilisiert oder verändert werden soll (Beywl/Niestroj 2009).

14 Outputs- bzw. Leistungsziele beziehen sich auf Aspekte wie die Teilnehmenden-Anzahl, die Teilnehmenden-Zusammensetzung (im Programmbereich I z. B. auch die Reichweite digitaler Angebote) und insbesondere auch entwickelte Produkte und Strukturen. Ein zentrales Charakteristikum von Outputs ist, dass es sich um „zählbare“ Resultate handelt (z. B. Anzahl erstellter Videos, Memes, oder auch Anzahl erreichter Clicks, Likes) (ebd.).

Zielsysteme und die damit verbundenen sich abzeichnenden Handlungsstrategien¹⁵ bilden die rahmende Grundlage für die weiteren evaluativen Schritte.¹⁶

2.2.2 Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und Durchführung von Erhebungen: Qualitative Analysen (Baustein 4)

Zur Vorbereitung der qualitativen Analysen wurde im Frühjahr und im Frühsommer 2018 eine qualitative Typenbildung – und darauf basierend – eine qualitative Samplebildung vorgenommen. Als Grundlage für die genannten Arbeitsschritte dienten die Interessenbekundungen sowie Wirkmodelle der Projekte.¹⁷

Das qualitative Sample umfasst 15 Modellprojekte. Als Kriterien für die Samplebildung wurden die folgenden Aspekte herangezogen: „Repräsentanz des Spektrums an Handlungsstrategien“, „Repräsentanz des Spektrums bearbeiteter Inhalte“, „Repräsentanz des Zielgruppenspektrums“ sowie „Modellhaftigkeit/Innovation“. Über das letzte Kriterium sollte sichergestellt werden, dass Projekte ausgewählt werden, aus denen (vermutlich) am meisten für den Programmbereich und die (Fach-)Praxis gelernt werden kann.

Die qualitativen Interviews mit Projektmitarbeitenden wurden im Zeitraum Juli bis November 2018 als leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die entsprechenden Leitfäden beinhalteten dabei programmbereichs-, handlungsstrategiebezogene als auch projektspezifische Fragestellungen. Acht Interviews konnten als Face-to-Face-Interviews geführt werden, sieben wurden ressourcenbedingt¹⁸ als Telefoninterviews umgesetzt. Die Dauer der Interviews lag zwischen rund 30 Minuten und zwei Stunden. In bisher drei Fällen konnten die Interviews mit Projektdurchführenden durch exemplarische Interviews mit jungen Erwachsenen ergänzt werden, die sich als Peer Educators¹⁹ betätigen bzw. an der Entwicklung digitaler Angebote beteiligt sind (Länge der Interviews zwischen 15 und 30 Minuten).

15 Zu der Definition des Begriffs „Handlungsstrategie“ vgl. Fußnote 8.

16 Eine ausführliche Darstellung des Zielexplicationsprozesses sowie der jeweiligen Zielsysteme erfolgte bei einer Ergebnispräsentation im BMFSFJ am 06.04.2018. Die Zielsysteme kommen insbesondere bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente für die Teilnehmenden-Befragung im Bereich Digitalkompetenzförderung (Baustein 2) sowie der Indikatorenfestlegung für die Webanalysen (Baustein 3) zum Tragen, die im kommenden Berichtszeitraum im Fokus stehen werden.

17 Auf Wunsch des BMFSFJ wurde im Rahmen der Zielexplication-Workshops mit den Modellprojekten auch eine Schulung zur Entwicklung von Wirkmodellen durchgeführt, die als sogenannte „Logische Modelle“ die Handlungs- bzw. Wirkungslogik eines Vorgehens graphisch abbilden. Sie zeigen somit die gedachten bzw. vermuteten Kausalbeziehungen zwischen den Elementen eines Projekts – und hier insbesondere zwischen den geplanten Aktivitäten und den damit verbundenen Zielsetzungen – auf (Beywl/Niestroj 2009). Die entsprechend visualisierten Wirkannahmen können durch qualitative und/oder quantitative Untersuchungen überprüft werden (Zielerreichungsüberprüfung bzw. Wirkungsuntersuchung). Im Anschluss an die Workshops begannen die Modellprojekte mit einer entsprechenden projektbezogenen Wirkungsmodellierung.

18 Teilweise waren hier auch Ressourcengründe auf Seiten der Modellprojekte (MP) ausschlaggebend.

19 Abgeleitet von Peer Education, bei dem es sich um Lernen mit und von Gleichaltrigen handelt, die hierzu meist einen Wissens- bzw. Kompetenzvorsprung erwerben und diesen an ihre Peers weitergeben.

2.2.3 Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und Durchführung von Erhebungen: Prozessbegleitendes Monitoring (Baustein 5)

Das prozessorientierte Monitoring der Projekte wurde wie geplant als Vollerhebung umgesetzt (Juli und August 2018). Im Vorfeld der Erhebung wurde ein Monitoring-Fragebogen entwickelt, über den relevante Struktur- und Prozessdaten in den folgenden Bereichen erhoben wurden: Ressourcen (z. B. Trägerstruktur, Personalausstattung, Qualifikation des Projektpersonals, technische Ressourcen wie Geräteausstattung), Aktivitätsschwerpunkte, Formate, Settings, Zielgruppen und Zielsetzungen sowie Stand der Implementierung. Darüber hinaus wurden Fragebatterien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zur Erhebung von Daten zu Fragestellungen der Gesamtevaluation in das Erhebungsinstrument integriert. Für die Durchführung der Online-Erhebung nutzte die wissenschaftliche Begleitung das Portal „Q-Set“. Der Rücklauf des Monitorings beträgt 100%.

2.2.4 Auswertung

Die qualitativen Interviews wurden in MAXQDA eingelesen, codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Hinblick auf die Monitoringdaten erfolgte eine SPSS-gestützte Auswertung. Die datentriangulierende Gesamtauswertung wurde in Bezug auf die Einheiten „Programmbereich“ und „Handlungsstrategien“ umgesetzt.

2.2.5 Darstellung und Anonymisierung

Im Rahmen der qualitativen Auswertung wurden die Projekte mit einem Pseudonym versehen und personenbezogene Daten sowie Angaben, die einen direkten Rückschluss auf das Projekt ermöglichen könnten, unkenntlich gemacht. Im Hinblick auf die Fallzahlen der jeweiligen Erhebungen soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass zwei Modellprojekte nachträglich in den Programmbereich integriert wurden. Diese konnten erst bei jüngeren Erhebungen berücksichtigt werden.

3 Übergreifende Charakteristika und Einordnung des Programmbereichs I in das Bundesprogramm „Demokratie Leben!“

Im Folgenden wird eine erste Ergebnisdarstellung zum Programmbereich „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ vorgenommen. Die Darstellung strukturiert sich in zwei Hauptkapitel (3 und 4). In **Kapitel 3** erfolgt ein Gesamtüberblick (Abschnitte 3.1 bis 3.6), in dem der Programmbereich I zunächst anhand regionaler Verteilung der Modellprojekte, Charakteristika der einbezogenen Träger im Hinblick auf strukturelle Anbindung, Vorerfahrungen, Personalzusammensetzungen sowie vorhandene Kompetenzprofile konturiert wird. Im Anschluss daran wird zum einen beschrieben, wie sich die geförderten Modellprojekte die inhaltlich-thematische Ausrichtung des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ unter Fokussierung des digitalen Raums aneignen. Daran anschließend wird in Bezug auf die im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ angelegte Doppelstrategie der (Demokratie-)Förderung und (Radikalisierungs-)Prävention eine übergreifende Zuordnung der Modellprojekte zu den Bereichen „Förderung“ und „Prävention“ vorgenommen und diskutiert (Abschnitt 3.7 sowie 3.8). Über die letztgenannten Analysen wird somit zunächst untersucht, wie sich der – im Jahr 2017 neu integrierte Programmbereich I – in das Gesamtprogramm einfügt und wie er es erweitert.

3.1 Struktureller Aufbau der Modellprojekte

Im Programmbereich I „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ setzen seit September 2017 31 Modellprojekte Vorhaben im Handlungsfeld der digitalen Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention um.²⁰ Durch die Zuordnung von thematisch nahestehenden Begleitprojekten zum Programmbereich wuchs dieser im Juni 2018 auf 33 Projekte an.²¹

Obwohl das Internet und soziale Medien unseren Alltag und viele gesellschaftlichen Bereiche berühren, wenn nicht sogar gänzlich durchdringen, ist es für die präventive und demokratiefördernde Praxis ein noch junges Handlungsfeld. Im Vergleich zu Vorgängerprogrammen oder anderen demokratiefördernden Programmen stellt die Schaffung einer explizit dem digitalen Raum gewidmeten Programmsäule ein begrüßenswertes Novum da. Die 33 Modellprojekte des Programmbereichs I verteilen sich mit durchschnittlich 3,6 Mitarbeitenden²² über acht Bundesländer (vgl. Abb. 2). Ähnlich wie in anderen Programmbereichen zeigt sich eine deutliche Ballung von Projekten in Berlin (19). Die restlichen Modellprojekte verteilen sich über Baden-Württemberg (5), Nordrhein-Westfalen (3), Niedersachsen (2), Brandenburg, Hessen, Sachsen und Thüringen (je 1).

20 Drei Modellprojekte wurden bereits ab August gefördert, drei weitere ab Oktober 2017 (Quelle: Anträge der Modellprojekte 2017).

21 Von diesen beteiligten sich 32 Modellprojekte an der quantitativen Monitoring-Erhebung, 15 von Ihnen wurden zudem als Teil des qualitativen Samples in Interviews befragt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2).

22 Range von 1 bis 14; häufigster genannter Wert: 2 (34 %, 11). Vgl. Tabelle 1 im Anhang.

Abbildung 2: Verteilung der Modellprojekte über die Bundesländer²³



Quelle: Eigene Darstellung mit datawrapper.

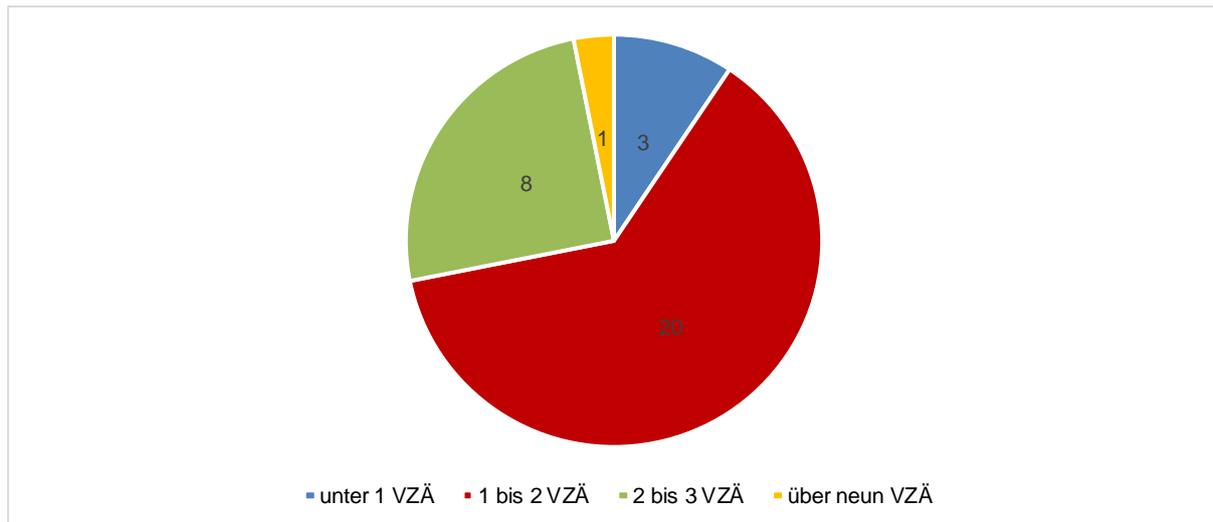
Die Teams verfügen in der Regel über ein bis zwei Vollzeitäquivalente (vgl. Abb. 3) und beschäftigen in der Mehrzahl zusätzlich Honorar- oder Hilfskräfte (75 %, 24), die durchschnittlich 23,2 Stunden im Monat erbringen.²⁴ Zwölf Projekte werden außerdem von Ehrenamtlichen unterstützt.²⁵

23 Vgl. Tabelle 2 im Anhang.

24 Vgl. Tabelle 3 und 5 im Anhang.

25 Vgl. Tabelle 6 im Anhang.

Abbildung 3: Vollzeitäquivalente (VZÄ) pro Modellprojekt²⁶



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N = 32). Absolute Zahlen.

3.2 Trägerart

Die Träger der Modellprojekte lassen sich zunächst grob nach ihrem grundlegenden Arbeitsfeld strukturieren. Mehrheitlich verorten sich diese im Bildungsbereich (20), gefolgt von der Kinder- und Jugendhilfe (9); zwei Modellprojekte sind bei einem als Think Tank organisierten Träger angesiedelt, ein weiteres im Feld der kulturellen Arbeit. Bei 14 Trägern handelt es sich um anerkannte Träger der Jugendhilfe. Die größte Gruppe, die Bildungsträger, arbeiten politisch- (15) und/oder interkulturell/interreligiös-bildnerisch (6) und/oder im Bereich der Fachkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung (6).²⁷ Weiter lassen sich die Modellprojekte nach ihrer Ansiedlung in Migrant/innen(selbst)organisationen (4), religiöse Organisationen (3), Nichtregierungsorganisationen (2) oder Dach-, Fach- oder Jugendverbände (3) ausdifferenzieren.²⁸ Die Diversität in der strukturellen Anbindung lässt erkennen, dass sich die Modellprojekte bereits auf der Trägerebene zum Teil stark unterscheiden. Dieser Umstand ist insofern zu berücksichtigen, als dass die damit jeweils verbundenen Organisationskulturen und -strukturen potentiell zu Unterschieden in der Herangehensweise und Ausgestaltung der Projektpraxis führen können.

3.3 Vorerfahrung der Träger

Mit dem Programmbereich I zog ein durch mediale und digitale Logiken geprägtes und mit hohem Innovations- und Dringlichkeitspotenzial versehenes Themen- und Handlungsfeld in das Bundesprogramm ein. Es werden hierbei erstmals in größerem Rahmen Antworten (oder

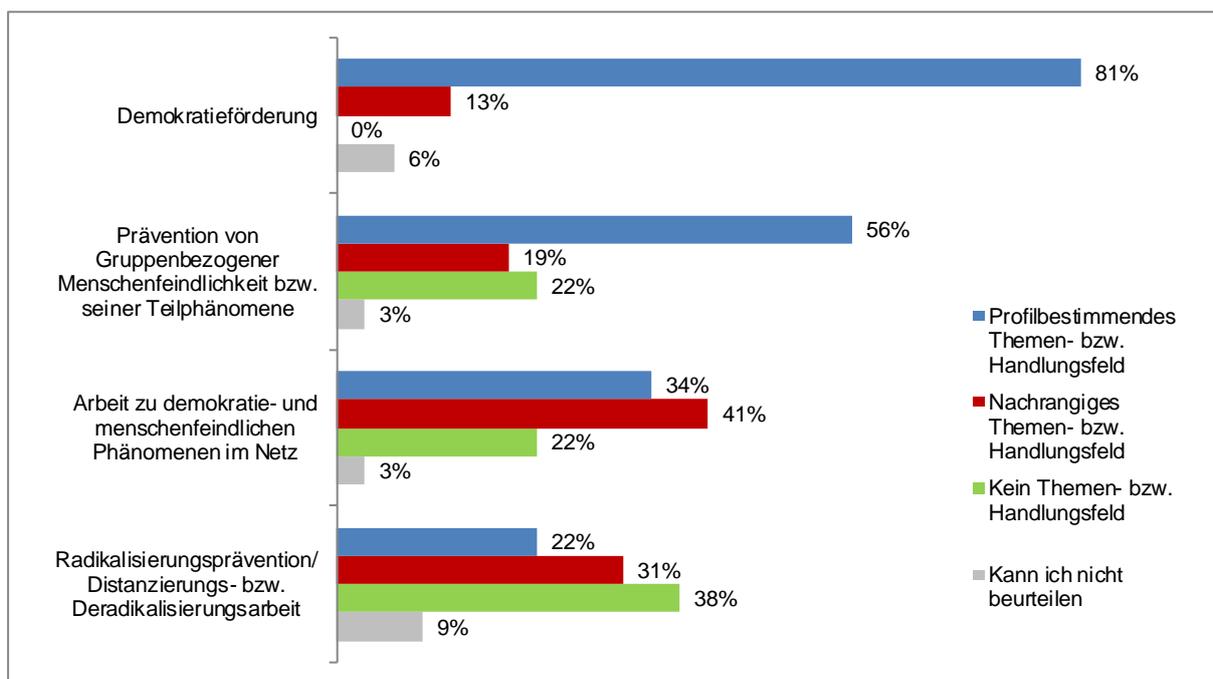
²⁶ Minimum: 0,50 Vollzeitäquivalente; Maximum: 9,30 Vollzeitäquivalente; M=1,81 Vollzeitäquivalente. Vgl. Tabelle 4 im Anhang.

²⁷ Vgl. Tabelle 7, 8 und 9 im Anhang.

²⁸ Vgl. Tabelle 10 im Anhang.

vielmehr: Annäherung an Antworten) auf die Frage der Verknüpfbarkeit von digitaler Medienarbeit mit Ansätzen der Demokratieförderung bzw. der Prävention von Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen in der pädagogischen Praxis gesucht. Wo Träger der Modellprojekte aus anderen Programmbereichen bezüglich ihrer zentralen Themenstellungen zum größten Teil auf ein hohes Maß an Vorerfahrung zurückgreifen können,²⁹ widmen sich die Träger im Programmbereich I einem Feld, bei dessen Erschließung und Innovierung sie selbst kaum auf einen großen Erfahrungsvorsprung bauen können. Wie die Daten der ersten Monitoringbefragung zeigen, war der im Programmbereich I zentrale Aspekt der Arbeit zu demokratie- und menschenfeindlichen Phänomenen im Netz vor der Laufzeit des Modellprojekts bei 22 % (7) der Modellprojekträger kein Themen- oder Handlungsfeld, 41 % (13) befassten sich nachrangig damit, nur für 34 % (11) war er profilbestimmend. Für mehr als die Hälfte der Projektträger hatte dagegen die Prävention von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit einen zentralen Stellenwert, ebenso verfügen nahezu alle über Erfahrung im Feld der Demokratieförderung – mehrheitlich war es profilbestimmend (81 %, 26) oder die Träger befassten sich zumindest nachrangig damit (13 %, 4) (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Stellenwert verschiedener Themen- und Handlungsfelder der Träger³⁰



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N = 32).

29 Vgl. Greuel/ Langner/ Leistner/ Roscher/ Schau/ Steil/ Zimmermann/ Bischoff 2016, S. 27f.

30 Vgl. Tabelle 11 im Anhang.

3.4 Medientechnische Ausstattung der Modellprojekte

Mit ihrer Handlungs- und Teilnehmendenorientierung gilt die „medienpraktische Arbeit“ oder „aktive Medienarbeit“³¹ als ideale Grundlage für eine kritisch-reflexive medienpädagogische Praxis und ist auch für viele Modellprojekte ein elementarer Bestandteil ihrer Handlungsstrategien (vgl. hierzu Kapitel 4).³² Durch die Verbreitung von günstigen Breitbandzugängen sowie den Siegeszug des Smartphones als Alltagsbegleiter,³³ das meist mit (Video)Kamera, Audio und kleineren Bildgestaltungs- und Schnittprogrammen ausgestattet ist, lässt sich diese leichter denn je in die pädagogische Praxis integrieren. Mittels „Bring your own device“ (BYOD)³⁴ lässt sich die aktive Medienarbeit mit den jeweiligen Zielgruppen ohne großen Aufwand und kostengünstig umsetzen. Je nachdem welche Ziele mit den erstellten Produkten verfolgt und welche Ansprüche an Qualität und optionale Gestaltungsmöglichkeiten gestellt werden, braucht es jedoch hochwertigere Hard- und Software. Wie die Daten der quantitativen Befragung zeigen, nutzen die Modellprojekte mehrheitlich die Option, mit den mitgebrachten Geräten ihrer Zielgruppen zu arbeiten. Gleichzeitig sind sie selbst mit grundlegendem Equipment ausgestattet. Mehr als die Hälfte der Modellprojekte verfügen für die Arbeit mit ihren Zielgruppen über Laptops (88 %, 28), Internetzugang (78 %, 25), Smartphones und digitale Fotokameras (jeweils 56 %, 18), nahezu die Hälfte außerdem über digitale Videokameras (47 %, 15) und Audioaufnahme- bzw. -wiedergabegeräte (44 %, 14). Zwei Modellprojekte geben an, dass keine Geräte für die Zielgruppenarbeit zur Verfügung stehen, was jedoch nicht bedeutet, dass diese ohne Internet- oder Medieneinsatz auskommen müssen: Wie bereits erwähnt praktizieren viele Modellprojekte BYOD (69 %, 22), einige leihen sich medientechnische Geräte extern an (25 %, 8). Wie Abbildung 5 zeigt, kommt im Programmbereich I durchaus ein relativ breites Spektrum an Geräten zum Einsatz.

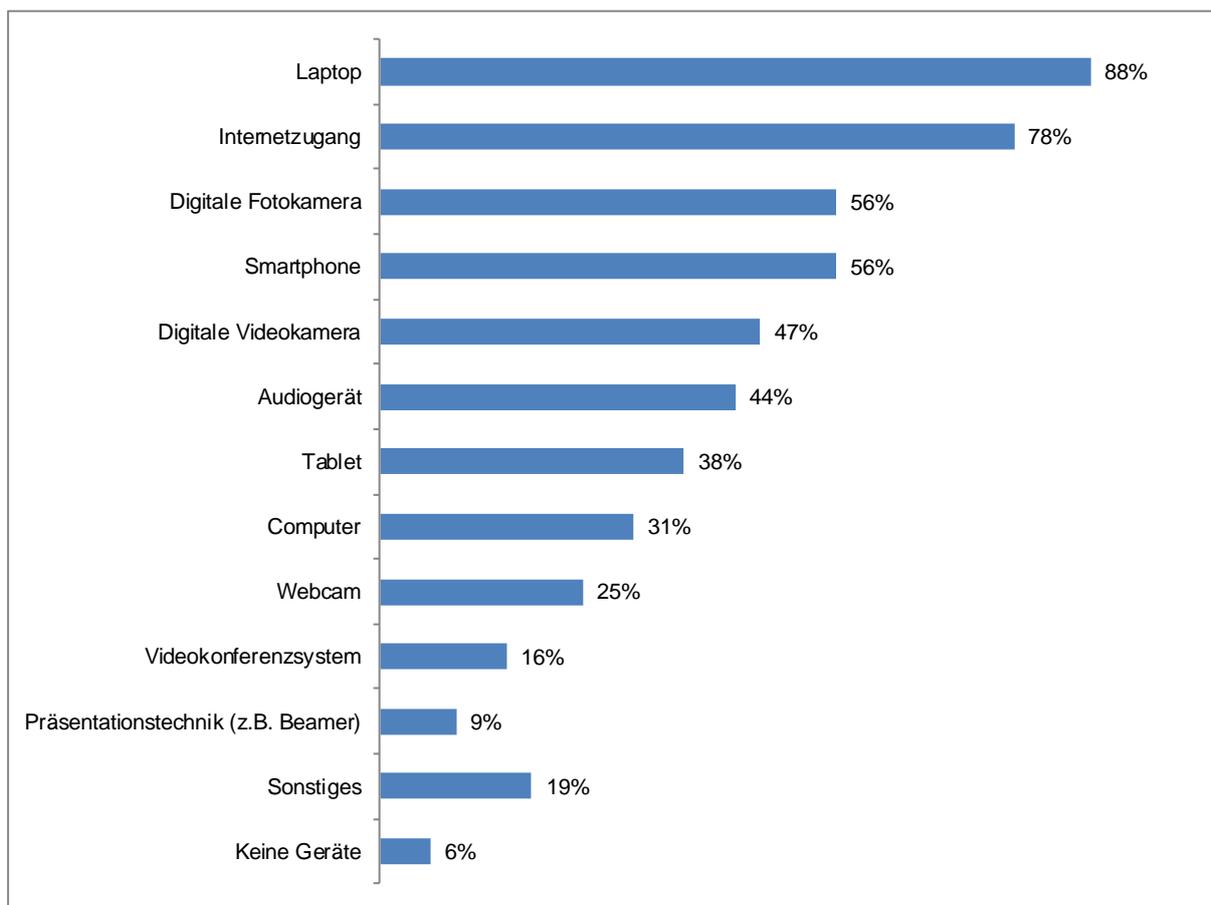
31 Unter aktiver Medienarbeit wird die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mittels Medien mit dem Ziel, den analytischen, reflexiven, kritischen und produktiven Umgang mit (digitalen) Medien zu fördern, verstanden (vgl. Süss/ Lampert/ Trültzsch-Wijnen 2018, S. 156)

32 Vorteilhaft ist dabei, dass die Träger der Modellprojekte mehrheitlich (75 %, 24) bereits vor dem Start ebendieser Erfahrung in der medienpraktischen Arbeit mit Zielgruppen aufweisen konnten (vgl. Tabelle 12 im Anhang).

33 Mit 97 % verfügten im Jahr 2017 fast alle Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren über ein eigenes Smartphone (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017, S. 8).

34 Bei BYOD werden private Geräte der Teilnehmenden einer Maßnahme pädagogisch und didaktisch im Bildungskontext genutzt. Dazu bringen diese ihre eigenen Smartphones, Tablets oder Laptops mit, um mediengestützte Aktivitäten auszuüben (vgl. Süss/ Lampert/ Trültzsch-Wijnen 2018, S. 184).

Abbildung 5: Für die Arbeit mit den Zielgruppen zur Verfügung stehende Geräte/ Optionen³⁵



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N = 32). Mehrfachnennungen sind möglich oder „Keine Geräte“. Sonstige Nennungen z. B. Drohne (2), GPS-Geräte (1), Gimbals (1).

Auffällig ist, dass mit 38 % (12) ein beträchtlicher Anteil der Befragten die zur Verfügung stehenden medientechnischen Geräte für nicht ausreichend hält – nur die Hälfte (16) zeigt sich bezüglich der technischen Ausstattung zufrieden.³⁶ Möglicherweise hat sich der Bedarf an Geräten durch Umsteuerungen innerhalb des Konzepts verändert oder es war bei der Antragstellung noch nicht ganz klar, welche Geräte sich im Laufe des Projekts als sinnvoll erweisen könnten.

„Und so richtig die Anschaffung, so richtig für weiterführende technische Sachen lohnt sich eigentlich erst, nachdem man zuerst ein Testdurchlauf hatte. (...) Es war einfach nicht abschätzbar, ob wir das einsetzen werden oder nicht.“ (MPInt7_57)

³⁵ Vgl. Tabelle 13 im Anhang

³⁶ Restliche Werte: „Kann ich nicht beurteilen“ (13 %, 4). Vgl. Tabelle 15 im Anhang.

3.5 Kompetenzen der Projektmitarbeitenden

Zentrale Anforderung an das Personal der Modellprojekte im Programmbereich I ist die Verknüpfung von medienpädagogischen mit sozialarbeiterischen, -pädagogischen oder bildnerischen Qualifikationen. Diese sind für die Bearbeitung des Themen- und Handlungsfeldes unerlässlich. Durch die Relevanz medienpädagogischer Kompetenzen kommt der Frage nach Professionalität und Qualifizierung des Projektpersonals eine besondere Bedeutung zu: Zum einen hat die mit der vermehrten medialen Durchdringung pädagogischer Kontexte eingesetzte starke Nachfrage nach medienpädagogischen Kompetenzen erst im vergangenen Jahrzehnt zu einer „Verberuflichung“ im Feld und der Entwicklung eines eigenen, noch jungen Arbeitsmarkts, z. B. für die Medienkompetenzförderung, geführt.³⁷ Gleichzeitig sind die medienpädagogisch Handelnden mit zwei, im Vergleich zu anderen pädagogischen Praxen, z. B. in der Sozialen Arbeit oder im schulischen Bereich, spezifischen Aspekten konfrontiert:³⁸ Die zwischen den Angeboten und ihren Adressat/innen erfolgenden medienpädagogischen Aneignungs- und Vermittlungsprozesse sind medial (mit)konstituiert und damit auf das Engste verbunden mit der Entwicklung und dem Wandel der Medien. Das erfordert eine beständige Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen.³⁹ Da die Medienpädagogik meist eine Querstruktur in verschiedenen pädagogischen Feldern bildet, müssen die jeweiligen Anforderungen an das medienpädagogische Handeln überdies an die jeweilige Praxis angepasst werden⁴⁰ – im Programmbereich I beispielweise an die der politischen Bildung, der Demokratiepädagogik oder der antirassistischen Arbeit mit ihrer jeweiligen Ansiedlung in schulischen oder außerschulischen bzw. informellen Bildungsorten.

Der gängigen Fachliteratur nach sollten die Tätigen dabei sowohl über medienpädagogische Kompetenzen verfügen wie auch selbst kompetent im Umgang mit Medien sein. Mit Blick auf die Kompetenzeinschätzung des Projektpersonals im Programmbereich I ist zu konstatieren, dass diese die relevanten Fähigkeiten überwiegend vorweisen können. Mehr als die Hälfte der Befragten schätzt das zum Erhebungszeitpunkt vorhandene Kompetenzniveau der Mitarbeiter/innen in den Bereichen medienpraktische Arbeit mit Zielgruppen (66 %, 21) und medienpädagogisches Fachwissen (59 %, 19) als ausreichend ein. Beides beurteilen die Befragten als hoch relevant⁴¹ für die Umsetzung des Modellprojekts. Auch medienrechtliche Kompetenzen, z. B. im Bereich Datenschutz und Urheberrecht, werden für die Projektarbeit als eher relevant⁴² eingestuft, 63% (20) der Befragten halten diese jedoch noch für entwicklungsfähig. Auf der Ebene der technisch-instrumentellen Fertigkeiten sehen sich 78 % (25) als ausrei-

37 Vgl. Hugger 2017, S. 176.

38 Vgl. ebd.

39 Vgl. ebd.

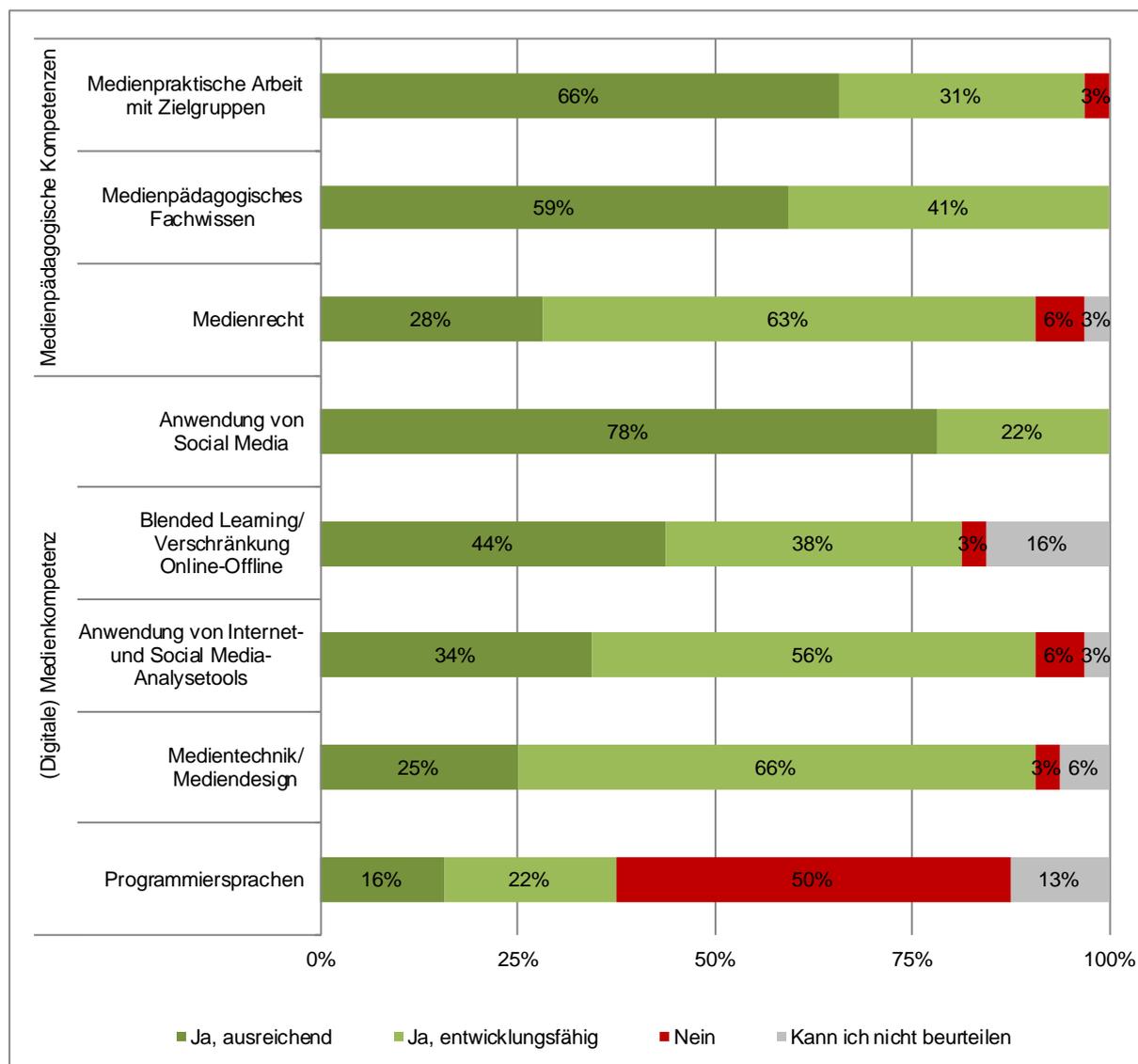
40 Vgl. ebd., S. 177.

41 Relevanz des medienpädagogischen Fachwissens: $M=5,0$ bzw. kompetenter medienpraktischer Arbeit mit Zielgruppen: $M=5,1$. Skala von 1 („niedrig“) bis 6 („hoch“) (vgl. Tabelle 17 im Anhang).

42 Relevanz medienrechtlicher Kompetenzen: $M=4,5$. Skala von 1 („niedrig“) bis 6 („hoch“) (vgl. Tabelle 17 im Anhang).

chend kompetent im Umgang mit sozialen Medien, also mit Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, etc. – einem Tätigkeitsbereich, dem eine hohe Relevanz⁴³ für die Umsetzung der Modellprojekte zugesprochen wird. Als überwiegend noch entwicklungsfähig werden die Kompetenzen in den Bereichen Medientechnik bzw. Mediendesign (66 %, 21) sowie Anwendung von Internet- und Social-Media-Analysetools (56 %, 18) bewertet (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Einschätzung des Kompetenzniveaus der Projektmitarbeitenden⁴⁴



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N = 32).

Als weitere wichtige Kompetenzen werden die Vernetzung mit relevanten Akteur/innen ($M=5,1$), die Moderation von Gruppen bzw. Veranstaltungen ($M=5,0$) sowie die Anwendung

43 Relevanz der kompetenten Anwendung von Social Media: $M=5,0$. Skala von 1 („niedrig“) bis 6 („hoch“) (vgl. Tabelle 17 im Anhang).

44 Vgl. Tabelle 16 im Anhang.

von Verfahren bzw. Methoden zur Beteiligung von betroffenen, benachteiligten oder diskriminierten Personen und Gruppen ($M=4,6$) genannt. Während die Befragten die im Projektteam vorhandenen Kompetenzen im Bereich Vernetzung und Moderation mehrheitlich (75 %, 24; 88 %, 28) für ausreichend halten, sehen 47 % (15) ihre Kompetenzen bezüglich Verfahren zur Beteiligung vulnerabler Personen und Gruppen als noch entwicklungsfähig.

Dem Profil des Programmbereich I entsprechend müssen sich die genannten medienpädagogischen Querschnittsfertigkeiten auf dem dynamischen Feld der Digitalisierung in die eher klassischen Programmschwerpunkte von Demokratieförderung bzw. Prävention einfügen bzw. für diese fruchtbar gemacht werden. Von Vorteil ist daher, dass nahezu alle Projektmitarbeiter/innen (91 %, 29) bereits über Erfahrung im Themen- und Handlungsfeld des jeweiligen Modellprojekts verfügen.⁴⁵ Gleichzeitig findet sich das angesprochene spezifische Anforderungsprofil im Programmbereich I eher selten vereint in einer Person, häufig wird dies durch interdisziplinäre Teams gelöst.

„Wie gesagt, ich habe viereinhalb Jahre [als] XXX-Sozialarbeiter ganz viele verschiedene Projekte gemacht. Meine Kollegin kommt direkt aus der Medienpädagogik. Und dadurch konnten wir das/ Und durch XXX [Name der Organisation, Anm. der Verf.in] noch die Methoden, die ich da mitgebracht habe. Und die haben wir versucht abzuwandeln, um eben auf die aktuellen Phänomene umzumünzen. In dem Sinne haben wir recht viel selber neu entwickelt.“ (MPInt7_67)

„Und wir haben im Laufe der Jahre in XXX [Art der Maßnahme, Anm. der Verf.in] festgestellt, da gibt es zwei thematische Großbereiche, die wir da abdecken. Ich bin Medienpädagogin. Und ich sage immer ganz klar: als Medienpädagogin kann ich nicht in den Interventionsbereich. Wenn ein Konflikt da ist oder tatsächlich Mobbing-Strukturen irgendwo auffallen, dann werde ich nicht um die Ecke biegen und sagen: Ich zeige euch jetzt mal einen Film und wir reden darüber und dann ist der Konflikt aufgelöst. (...) Und dann kommt die Mediatorin und zeigt eben auf, was für Modelle gibt es bei Mobbing-Strukturen, die ich anwenden kann.“ (MPInt17_11)

Diese Interdisziplinarität als notwendige Bedingung für die gelingende Projektarbeit im Programmbereich I erfordert eine gute Abstimmung innerhalb der Teams, was jedoch in der Regel als gewinnbringend wahrgenommen wird.

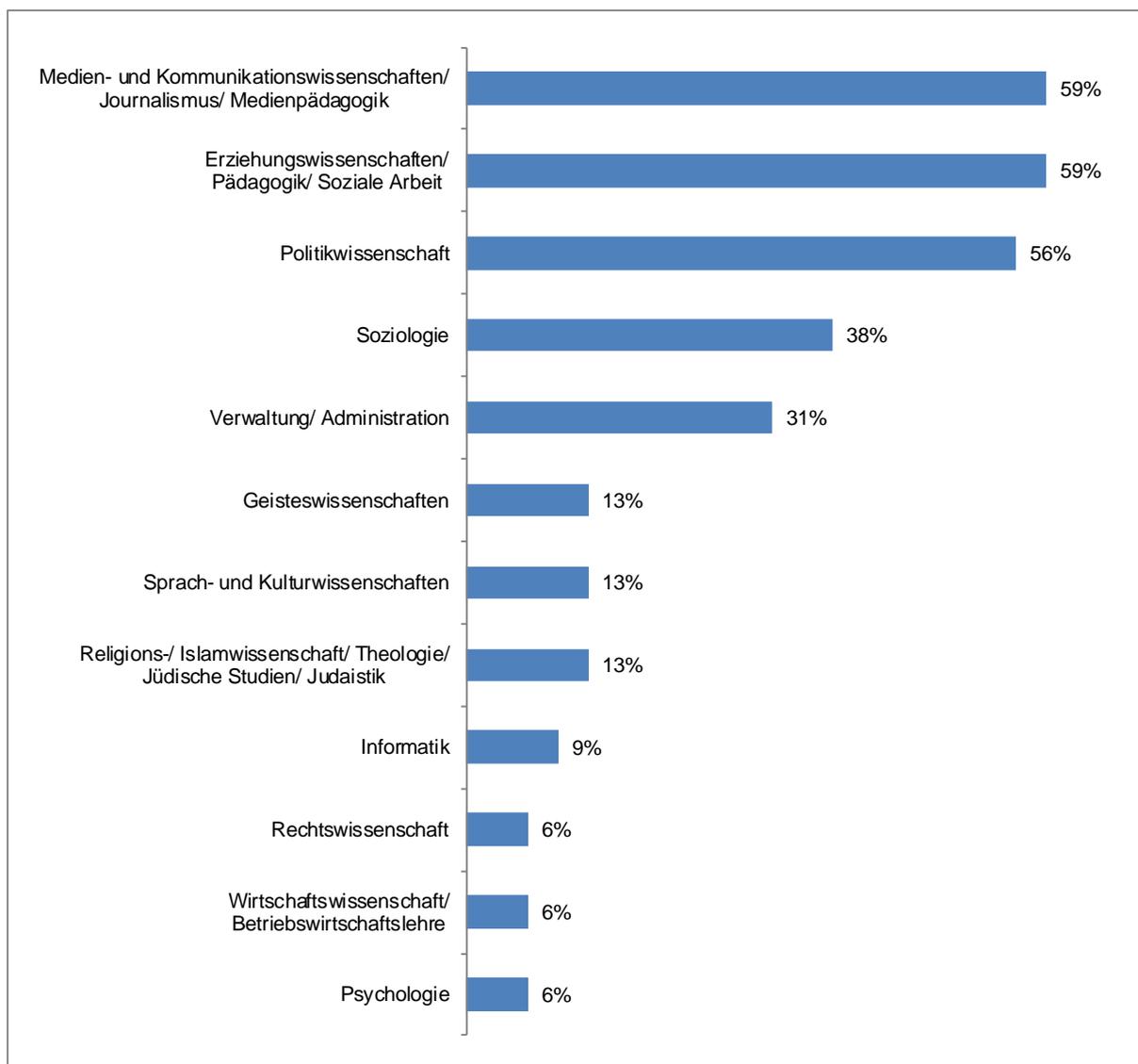
„Was auch sehr intensiv war, natürlich immer gemeinsam das Ganze abzustimmen. Weil wir versuchen das ja auch absolut/ Oder nicht versuchen. Wir machen es hier sehr basisdemokratisch, wir beide, XXX [Name der Kollegin, Anm. der Verf.in] und ich. Wirklich auf Augenhöhe. Und es wird halt auch alles ausdiskutiert. Jeder muss sich damit wohlfühlen, mit dem, was wir umsetzen. Das ist auch sehr, sehr wichtig, dass wir das so umsetzen. Obwohl jeder sich so ein, zwei Spezialpunkte rausgepickt hat. Aber eigentlich sind wir beide in allen Sachen fit.“ (MPInt7_43)

Die Interdisziplinarität in der Teamzusammensetzung spiegelt sich auch in den Zahlen zu den beruflichen Feldern wider, in denen sich die Projektmitarbeitenden verorten: Jeweils mehr als die Hälfte stammen aus medienbezogenen Disziplinen, wie Medien- und Kommunikationswis-

45 Vgl. Tabelle 18 im Anhang.

senschaft, Journalismus oder Medienpädagogik (59 %, 19), verfügen über einen erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Berufshintergrund (59 %, 19) oder haben Politikwissenschaft studiert (56 %, 18).

Abbildung 7: Berufliche Disziplinen der Projektmitarbeitenden⁴⁶



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N = 32). Mehrfachnennungen sind möglich.

Insgesamt betrachtet sind relevante Fähigkeiten grundsätzlich vorhanden, an bestimmten Stellen jedoch noch ausbaufähig. Überdies ist das Themen- und Handlungsfeld des Programmbereichs I durch seinen digital-medial verschränkten Charakter in einem stetigen Wandlungsprozess begriffen, was die Frage der fortlaufenden Qualifizierung besonders bedeutsam macht, um das Schritthalten der Projektmitarbeitenden mit den Entwicklungen sicherzustellen. Vorteilhaft ist dabei, dass in nahezu allen Modellprojekten (91 %, 29) die Möglichkeit zu Fort-

⁴⁶ Vgl. Tabelle 19 im Anhang.

und Weiterbildung gegeben ist.⁴⁷ Auch im Fachdiskurs wird hervorgehoben, „[d]ass die Kompetenz der medienpädagogisch handelnden Fachkräfte verstärkt in den Mittelpunkt gerückt werden muss, wenn es um die Frage geht, wie zukünftig politische Bildungspraxis die großen Herausforderungen digitaler Medien bewältigen kann“.⁴⁸ Es zeichnet sich ab, dass sich im weiteren Verlauf das Anstoßen der Berufsfeldentwicklung und eine erste Identifikation von Qualitätsmerkmalen bzw. das Setzen von Impulsen für die Entwicklung von Qualitätsstandards, insbesondere im Hinblick auf das projektinduzierte Handeln von jungen Menschen im Netz, als zentrale Erfordernisse im Handlungsbereich des Programmbereichs I erweisen könnten.

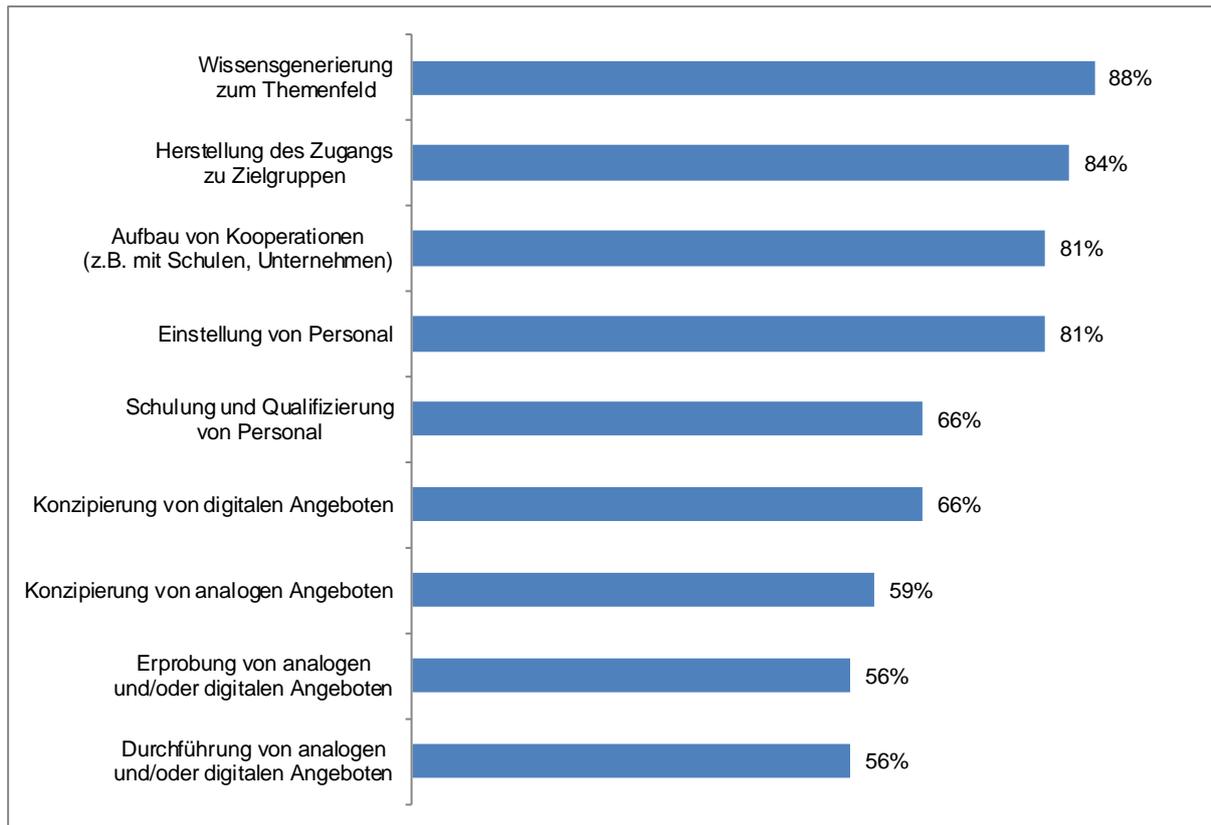
3.6 Implementierung und Veränderungen der Modellprojekte

Ein weiterer Fokus der quantitativen Monitoringbefragung lag auf der Implementierungsphase der Modellprojekte. Wie die Ergebnisse zeigen, haben die Projekte im ersten Jahr der Förderung wichtige Schritte vollzogen: Die Mehrzahl (88 %, 28) hat die Generierung von Wissen zum Themenfeld abgeschlossen, einen Zugang zu den Zielgruppen hergestellt (84 %, 27) sowie Kooperationen, z. B. mit Schulen oder Unternehmen, aufgebaut (81 %, 26). Mehr als die Hälfte hat außerdem digitale (66 %, 21) bzw. analoge Angebote (59 %, 19) konzipiert und zum Teil bereits erprobt und durchgeführt (jeweils 56 %, 18) (vgl. Abb. 8).

47 Restliche Werte: „Nein“ (3 %, 1) und „Kann ich nicht beurteilen“ (6 %, 2). Vgl. Tabelle 20 im Anhang.

48 Vgl. Hugger 2017, S. 175.

Abbildung 8: Im ersten Förderjahr vollzogene Schritte⁴⁹



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N = 32). Mehrfachnennungen sind möglich.

Die Projektmitarbeitenden zeigen sich insgesamt zufrieden mit dem Prozess der Implementierung und Umsetzung ihres Modellprojekts ($M=7,2$).⁵⁰

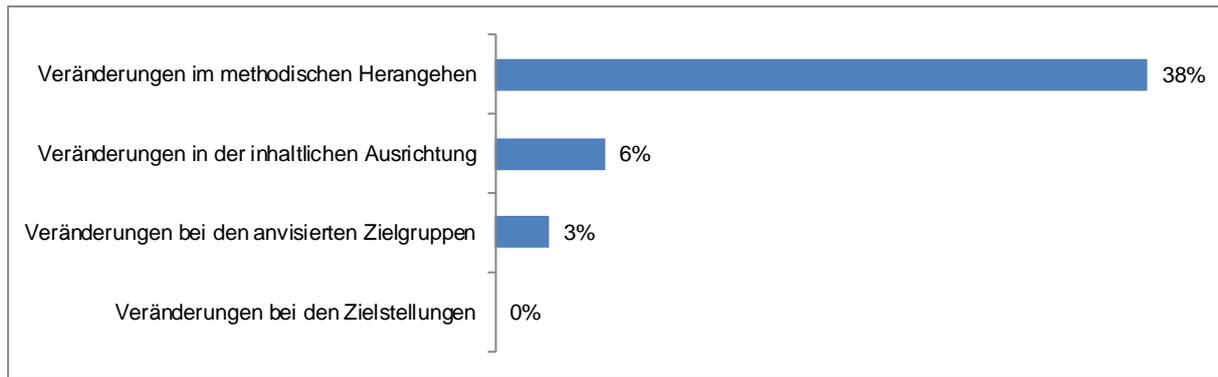
„Also ich bin momentan mit der Entwicklung ausgesprochen zufrieden. Ist natürlich, auch gerade weil die Menschen mit XXX [Merkmal der Zielgruppe, Anm. der Verf.in] ist nicht einfach, die zu erreichen immer. Weil wir da leider Gottes auch sehr häufig, sage ich mal zuerst Elternarbeit machen mussten schon und überzeugen muss. Oder auch Lehrer oder eigentlich die komplette Schule zum Teil. Aber die Entwicklung, da haben wir einen ganz guten Draht zu den Schülern und Lehrern und Eltern bekommen, also das herzukriegen. Und mit der Sensibilisierung bei Jugendlichen ohne XXX [Merkmal der Zielgruppe, Anm. der Verf.in], das funktioniert momentan auch über Workshops relativ gut so. Klar, kann man immer ein bisschen mehr wollen oder fordern. Aber im Augenblick läuft es sehr gut eigentlich.“ (MPInt15_14)

Wurden im ersten Jahr der Förderung wesentliche Veränderungen im Projekt vorgenommen, bezogen diese sich hauptsächlich auf das methodische Vorgehen (38%, 12). Nur ein sehr geringer Teil der Projekte nahm Änderungen in der inhaltlichen Ausrichtung (6%, 2) oder bei den anvisierten Zielgruppen (3%, 1) vor (vgl. Abb. 9).

⁴⁹ Vgl. Tabelle 21 im Anhang.

⁵⁰ Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 10 („sehr zufrieden“). Vgl. Tabelle 22 im Anhang.

Abbildung 9: Wesentliche Veränderungen seit Förderbeginn⁵¹



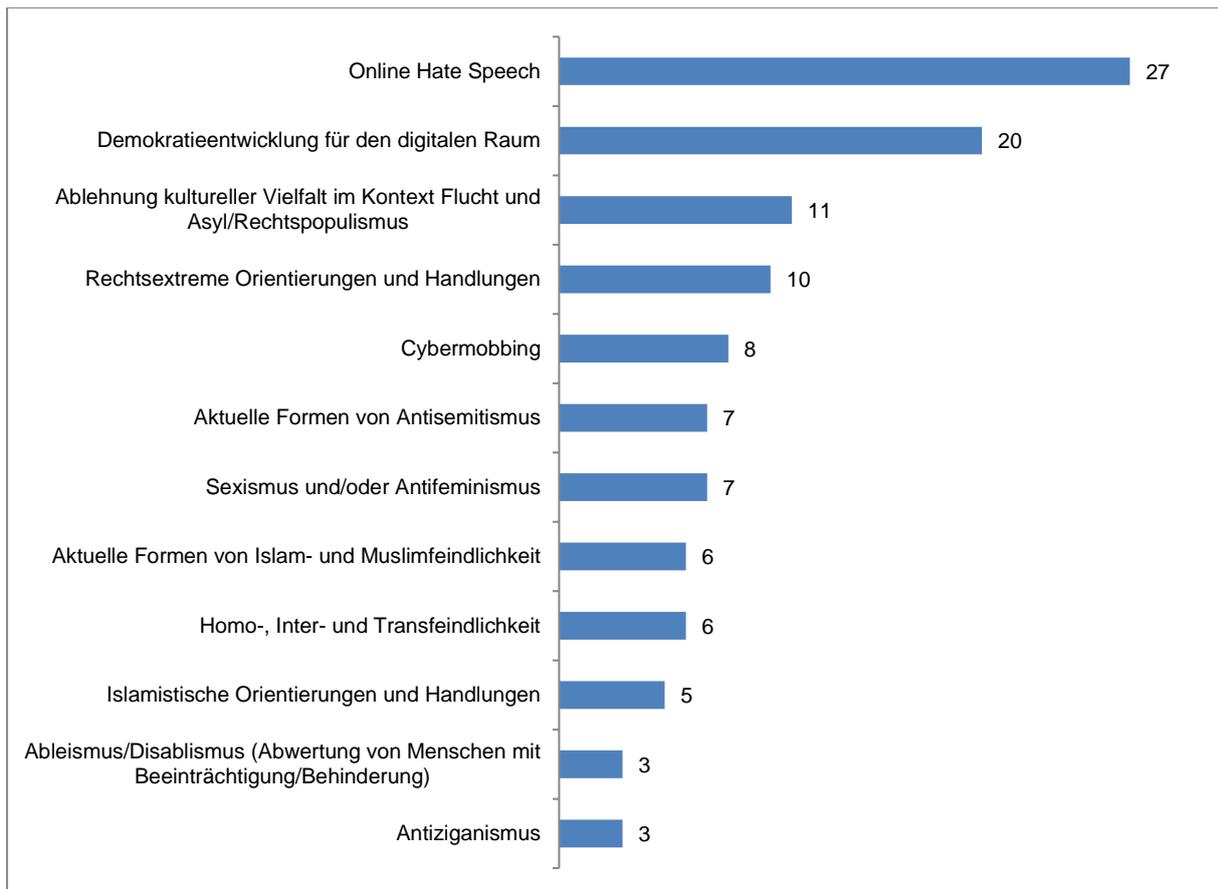
Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N = 32). Mehrfachnennungen sind möglich.

3.7 Konzeptionell-programmatische Ausrichtung: Inhaltlicher Gegenstand der Modellprojekte

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten Standorte, Strukturmerkmale und Ressourcen der beteiligten Träger und somit Voraussetzungen der Projektarbeit im Programmbereich I beschrieben wurden, soll im Folgenden zunächst ein übergreifender Blick auf den inhaltlichen Gegenstandsbereich der Modellvorhaben gelenkt werden. Dabei ist im Programmbereich I von spezifischem Interesse, inwiefern die Modellvorhaben die klassischen Programmt Themen „Demokratie/demokratische Zivilgesellschaft“, „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und ihre Teildimensionen“ sowie „Politischer Extremismus“ im Rahmen ihrer Fokussierung des digitalen Raums aufgreifen und dabei ggf. verändern oder erweitern (können/müssen).

⁵¹ Vgl. Tabelle 23 im Anhang.

Abbildung 10: Inhaltlicher Gegenstandsbereich der Modellprojekte⁵²



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N = 32). Absolute Zahlen. Mehrfachnennungen sind möglich.

„Online Hate Speech“ ist der häufigste inhaltliche Gegenstandsbereich der Modellprojekte

Übergreifend wird deutlich, dass der am Häufigsten bearbeitete Inhalt Online Hate Speech ist: Rund 84 % der Projekte (27) widmen sich der Thematik Hassrede (vgl. Abb. 10). Damit bearbeitet die Mehrzahl der Projekte einen Gegenstand, der phänomenologisch und definatorisch eng mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) verbunden ist: Online-Hassrede richtet sich in abwertender Weise gegen Personen mit tatsächlicher oder imaginierter Zugehörigkeit zu einer Gruppe (z. B. Frauen, Geflüchtete Menschen, LGTBI-Personen, Menschen mit Behinderung etc.).⁵³ Sie beschreibt dabei ausschließlich eine Handlungsdimension bzw. Ausdrucksform („Speech“). Zugleich kann sich Hate Speech motivational und hinsichtlich dahinterliegender Einstellungsmuster nicht nur aus GMF und seinen Teildimensionen (z. B. Antisemitismus) speisen, sondern es existieren auch rechtsextrem oder islamistisch motivierte Hassreden. „Hate Speech“ liegt somit – bildlich gesprochen – „quer“ zu politischem oder reli-

⁵² Vgl. Tabelle 24 im Anhang.

⁵³ Vgl. hierzu auch das beigegefügte Glossar (Kapitel 6).

giös motiviertem Extremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: Sie kann theoretisch aus beiden Phänomenen resultieren – und bildet jeweils eine Handlungsdimension bzw. Äußerungsform ab.

Die qualitativen Analysen zeigen dabei auf, dass Online Hate Speech vielfach im Rahmen der folgenden Aktivitäten thematisiert wird:

- Digitalkompetenzförderung zum Erkennen von und zum Umgang mit toxischen Phänomenen im Netz (hier erfolgt in vielen Fällen auch eine Beschäftigung mit den Themen Fake News, Filterblasen und Echokammern, Algorithmen, Bots sowie Datenschutz und digitale Sicherheit),
- Professionalisierung und Organisation von Gegenrede und Gegenangeboten
- sowie breitenwirksam angelegte Sensibilisierung für Hate Speech (z. B. im Rahmen von Kampagnen).

Ein zweiter inhaltlicher Schwerpunkt ist – ebenfalls leitlinienkonform – die „Demokratieentwicklung für den digitalen Raum“: 20 Modellprojekte (63 %) bearbeiten diesen thematischen Fokus.

Im Hinblick auf die inhaltliche Bearbeitung von Teildimensionen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zeigt sich ein breites Spektrum, das „Ablehnung kultureller Vielfalt im Kontext von Flucht“ (11), „Antisemitismus“ (7), „Sexismus/Antifeminismus“ (7), „Muslim- und Islamfeindlichkeit“ (6), „Homo-, Inter- und Transfeindlichkeit“ (6), „Antiziganismus“ (3), sowie „Ableismus/Disableismus“ (3) umfasst.⁵⁴

In der quantitativen Analyse wird gleichzeitig auffällig, dass die meisten Projekte *entweder* Online Hate Speech *oder* Teildimensionen von sich (auch) online äußernder Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit thematisieren.

Das Fehlen mittlerer oder starker Korrelationen zwischen den Bereichen „Teildimensionen von GMF“ und „Online Hate Speech“ lässt unterschiedliche Hypothesen zu. Zum einen können diesem Befund ein differentes Antwortverhalten der Befragten bzw. unterschiedliche begriffliche Präferenzen zugrunde liegen (so kann Online Hate Speech – fachlich zutreffend – als die GMF-Teildimensionen in ihren Ausdrucksformen umfassend angesehen werden und dementsprechend im Fragebogen gewählt worden sein). Eine andere These, die durch Erkenntnisse aus den qualitativen Analysen gestützt wird, ist, dass die Bearbeitung von „Online Hate Speech“ in einigen Projekten insbesondere in Kombination mit der Auseinandersetzung mit Online-Phänomenen insgesamt – wie etwa „Fake News“, „Bots“, „Algorithmen“, „Big Data“, teilweise auch „Cybermobbing“ etc. – umgesetzt wird und nicht immer mit einer tiefergehenden inhaltlichen Spezifizierung von Hate Speech bzw. Diskussion von GMF-Einstellungsmustern einhergehen muss. In anderen Worten: Es wird pädagogisch-bildnerische, sensibilisierende oder vernetzende Arbeit umgesetzt, die sich übergreifend mit (vorwiegend negativen) Charakteristika und Logiken des digitalen Raums beschäftigt und sich auch auf diesen beschränkt. Dabei adressiert sie häufig auch Fragen des digitalen Selbstschutzes und Datenschutzes. Um-

54 Vgl. Tabelle 24 im Anhang.

gekehrt adressieren andere Gruppen von Projekten auch bzw. spezifisch die jeweiligen inhaltlichen Ausdrucksformen und/oder die hinter Hate Speech liegende Einstellungsebene. Eine vertiefende datentriangulierende Analyse dieses Befundes erfolgt in Kapitel 4.1.1.

Im Hinblick auf politischen Extremismus wird deutlich, dass „Rechtsextremistische Orientierungen und Handlungen“ (10) seitens der Modellprojekte doppelt so häufig thematisiert werden wie „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (5). Jedoch zeigen die qualitativen Analysen auf, dass das Themenfeld des religiös begründeten Extremismus fast ausschließlich spezifisch im Bereich „Radikalisierungsprävention“ (also u. a. im Bereich der Distanzierungsarbeit) bearbeitet werden soll, während dies für das Phänomen des Rechtsextremismus nur sehr marginal der Fall ist. Rechtsextremismus – so eine erste Schlussfolgerung – wird im Rahmen des Programmbereichs I insbesondere als rechtsextreme Hate Speech bzw. im Rahmen der Auseinandersetzung mit toxischen Online-Phänomenen bearbeitet, nicht aber in Form von online-gestützter Distanzierungs- oder Deradikalisierungsarbeit.

Ein weiteres toxisches Online-Phänomen, das in den Förderleitlinien zum Programmbereich I zunächst keine spezifische Erwähnung findet, ist Cybermobbing. Es wird von insgesamt 8 MP zum Thema gemacht. Die entsprechenden Projekte, aber auch weitere Modellvorhaben aus dem Programmbereich I weisen darauf hin, dass insbesondere seitens der Schulen ein entsprechender Bedarf gemeldet wird:

„Also am meisten wird auch das Thema Cybermobbing gebucht.“ (MPInt4_254)

„Und da ist eben nach wie vor – es wird, glaube ich, sich niemals ändern, meine Prognose – ist einfach das Thema Mobbing und Cyber-Mobbing ein großes Thema.“ (MPInt17_7)

Projekte, die spezifisch auf Cybermobbing fokussieren, befinden sich dabei häufig in der Trägerschaft von NGOs, die bereits Vorerfahrungen in diesem Bereich haben bzw. (Cyber-)Mobbing in der Vergangenheit als Arbeitsschwerpunkt bearbeitet haben.

Die genannten Befunde zeigen auf, dass die Modellprojekte die inhaltlichen Impulse aus den Leitlinien zum Programmbereich I aufgenommen und – unter Berücksichtigung von Spezifika des Handlungsfeldes „digitaler Raum“ – konzeptionell umgesetzt haben. Darüber hinaus zeigt sich, dass ein Online-Phänomen, das in den Förderleitlinien nicht explizit erwähnt wird, durch die Modellprojekte vor dem Hintergrund eines insbesondere in und durch Schulen konstatierten Bedarfs aufgegriffen wird und somit den Gegenstandsbereich des Programms „Demokratie leben!“ spezifisch erweitert: Cybermobbing.

3.8 Konzeptionell-programmatische Ausrichtung II: Einordnung der Modellprojekt-Designs im Hinblick auf die Doppelstrategie des Bundesprogramms: (Demokratie-) Förderung und (Radikalisierungs-)Prävention

Das Programm „Demokratie leben!“ lässt sich – neben seiner spezifischen inhaltlichen Ausrichtung – durch eine übergeordnete Doppelstrategie charakterisieren, die

- „Förderung von Demokratie“ auf der einen

- und „Prävention von Radikalisierung und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ auf der anderen Seite umfasst.⁵⁵

Entlang dieser Doppelstrategie entfalten sich die Förderlogiken und somit auch die geförderten Maßnahmen selbst. Um einen ersten orientierenden Einblick in die Ausrichtung der im Programmbereich I geförderten Modellprojekte zu erhalten – und auch einen entsprechenden Vergleich des Programmbereichs I mit anderen Modellprojektbereichen bezüglich Gemeinsamkeiten und Spezifika zu erlauben, wird im Folgenden eine Zuordnung der Modellprojekt-Designs zu den Bereichen „Förderung“ und „Prävention“ vorgenommen.⁵⁶ Leitend ist dabei die Fragestellung, ob die im Programmbereich I geförderten Projekte auf die genannte Doppelstrategie Bezug nehmen (können), und *wie* sie das tun. Es soll dabei explizit darauf hingewiesen werden, dass die entsprechende Einordnung nicht identisch mit der in Kapitel 4 vorgenommenen Typenbildung im Hinblick auf Handlungsstrategien ist: An dieser Stelle stehen die Bezüge der Modellprojekte zu inhaltlich-konzeptionellen Prämissen des Programms im Vordergrund, im Kapitel 4 die Frage, welche konkreten Handlungsstrategien sie dabei ausformen.

Im Hinblick auf das Begriffspaar „(Demokratie-)Förderung und („Radikalisierungs-)Prävention“ soll an dieser Stelle nur kurz angemerkt werden, dass kein allgemein akzeptiertes Instrumentarium existiert, in dem die einzelnen „Begriffe in einem klar definierten Zusammenhang zueinander stehen“.⁵⁷ Diese Voraussetzungen bedingen, dass Zuordnungen nicht „selbsterklärend“ sind, sondern begründete Setzungen vorgenommen werden müssen. Für eine ausführliche Herleitung, Erläuterung und kritische Diskussion der verwendeten Begrifflichkeiten und Klassifizierungen sowie der durch die wissenschaftliche Begleitung vorgenommene Übertragung auf den Programmbereich I sei an dieser Stelle auf die Langfassung dieses Teilkapitels im Anhang verwiesen (vgl. Anhang 8.1).

3.8.1 Demokratieförderung und (Radikalisierungs-)Prävention im Programmbereich I: Definitive Festlegungen

Übergreifend werden „(Demokratie-)Förderung“ und „(Radikalisierungs-)Prävention“ als komplementäre Strategien bzw. als „zwei Seiten einer Medaille“ beschrieben.⁵⁸ Im Zusammenhang mit dem Programm „Demokratie leben!“ wird insbesondere der Bereich „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“ als demokratiefördernder Fokus des Programms definiert.⁵⁹ Darüber hinaus existiert noch keine allgemein akzeptierte Heuristik zu „Demokratieförderung“. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass sich der Bereich der **Demokratieförderung** in den

55 Vgl. DJI 2017.

56 Leitend ist dabei die Feststellung, dass der inhaltliche Gegenstand keine Zuordnung zu den Bereichen der Demokratieförderung oder der Prävention „vorgibt“. So kann beispielsweise „Rechtsextremismus“ sowohl im Zusammenhang von Radikalisierungsprävention oder der Prävention von Hate Speech Thema sein, aber auch inhaltlicher Gegenstand eines Themennetzwerks engagierter Akteure der demokratischen Zivilgesellschaft.

57 Vgl. Hafen 2002, S. 37.

58 Vgl. BMFSFJ 2009, S. 50ff.

59 Vgl. Schwesig 2014, zit. nach DJI 2017, S. 5.

unterschiedlichen Handlungsbereichen des Programms (Partnerschaften für Demokratie, Modellprojekte etc.) unterschiedlich darstellt und gestaltet. Aus diesem Grund nimmt die wissenschaftliche Begleitung im Folgenden eine Dimensionierung vor, die sich zum einen pragmatisch an vorhandenen gegenstandsbezogenen Definitionen von (Demokratie)Förderung⁶⁰ sowie empirisch an der entstandenen Praxislandschaft im Programmbereich I orientiert und zum anderen versucht, Trennschärfe zwischen den Dimensionen zu bewahren.

Die wissenschaftliche Begleitung unterscheidet hierbei im Folgenden zwischen

- der **Stärkung demokratischer Gegenkräfte** (hier insbesondere: Aufbau und Stärkung einer digitalen Zivilgesellschaft)
- und der **Entwicklung partizipationsermöglichender Chancenstrukturen** (hier insbesondere: Aufbau und Stärkung von politischer Online-Partizipation).

Im Teilbereich „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“ wird aus einem pädagogischen Erkenntnisinteresse heraus nochmals zwischen den Zielgruppen „Jugendliche und junge Erwachsene“ sowie „Fachkräfte und erwachsene Multiplikator/innen“ unterschieden.

Der Begriff der **Prävention** beschreibt demgegenüber gezielte Strategien, Aktivitäten und Maßnahmen, die einem unerwünschten Zustand spezifisch vorbeugen bzw. individuelle und/oder gesellschaftliche Risikofaktoren und -lagen minimieren sollen.⁶¹ Im Programm „Demokratie leben!“ betrifft dies zentral Praxishandeln, das geeignet erscheint, individuelle und/oder gesellschaftliche Risiken im Kontext „politische Radikalisierung“ und „Ausdrucksformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ abzumildern. Wie bereits in Kapitel 3.7 angedeutet, werden im Programmbereich I drei (on- und/oder offlinebasierte) Präventionsbereiche relevant:

- Prävention **politischen Extremismus** (Prävention von Radikalisierung in den Bereichen Rechtsextremismus, religiös begründeter Extremismus und linke Militanz⁶²⁶³)
- Prävention von (menschenfeindlich und/oder extremistisch motivierter) **Hate Speech**
- Prävention von **Cybermobbing**.

60 Hierbei handelt es sich zum einen um den auf Individualebene angesiedelten salutogenetischen Ansatz von Antonovsky (1997), nach dem Förderung zunächst einmal grundsätzlich Maßnahmen umfasst, die auf eine Verbesserung der Ausstattung von Personen bzw. Personengruppen mit Bewältigungsressourcen und auf die Ausbildung von Schutzfaktoren hin angelegt sind (vgl. DJI 2017, S. 3). In der Verknüpfung u. a. mit Demokratietheorien lässt sich dieser um gesellschaftliche und strukturbezogene Aspekte erweitern und „Demokratieförderung“ in die Dimensionen „Entwicklung partizipationsermöglichender Chancenstrukturen“ (Förderung von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten), „Empowerment von benachteiligten oder diskriminierten Gruppen“ und Kompetenzentwicklung (z. B. politisch-moralische Urteilsfähigkeit, Konfliktfähigkeit etc.) unterteilen (vgl. DJI 2017). Die Autor/innen nehmen hier Bezug auf die von der GIZ in der internationalen Zusammenarbeit verwendete Klassifizierung).

61 Vgl. Böllert 2011, S. 1125; Johansson 2012, S. 2.

62 Linke Militanz wird nach Kenntnis der wissenschaftlichen Begleitung nur in einem, sich an der Extremismustheorie orientierenden Projekt zum Thema gemacht.

63 Da sich empirisch abbildet (vgl. Kapitel 3.7), dass im Programmbereich eine kleine Gruppe von Projekten „politischen Extremismus“ unter dem Fokus „Extremismustheorie“ bzw. „Radikalisierungs-/Distanzierungsprozesse“ bearbeitet und eine größere Gruppe auf „menschenfeindlich bzw. extremistisch motivierte Hate Speech“ fokussiert, wird im Folgenden eine Darstellung gewählt, die zwischen dem Präventionsbereich „politischer Extremismus“ einerseits (eigentliche Radikalisierungsprävention) und dem Präventionsbereich „(Online) Hate Speech als Ausdrucksform von GMF und politischem Extremismus“ andererseits unterscheidet.

Eine entsprechende Unterscheidung der Präventionsbereiche erscheint sinnvoll, da es sich bei politischem Extremismus, Hate Speech/GMF und Cybermobbing um qualitativ unterschiedliche Phänomene handelt, die zudem eine heterogene Verbreitung aufweisen. Sie verlangen bzgl. Zielgruppenausrichtung, Methoden und notwendigen Qualifikationsprofilen nach jeweils anderen Präventionsansätzen.

Abbildung 11: (Demokratie-)Förderung und Prävention im Programmbereich I

| (Demokratie-)Förderung | Prävention |
|--|---|
| Stärkung Gegenkräfte (Auf- und Ausbau einer digitalen Zivilgesellschaft) | (onlinebasierte) Prävention politischen Extremismus (Rechtsextremismus, religiös begründeter Extremismus, linke Militanz) |
| Entwicklung partizipationsermöglichender Chancenstrukturen (politische Online-Beteiligung) | (onlinebasierte) Prävention von (menschenfeindlich oder extremistisch motivierter) Hate Speech |
| | (onlinebasierte) Prävention von Cybermobbing |

Quelle: Eigene Darstellung

Im Hinblick auf **präventive Maßnahmen** existieren mehrere Modelle zur weiterführenden Systematisierung, Kategorisierung und Differenzierung. Im Folgenden wird eine Klassifizierung von Robert S. Gordon verwendet, die zwischen

- **universeller**, also an die Allgemeinheit oder „risikoarme“ Gruppen gerichtete Prävention⁶⁴
- **selektiver**, also an Personengruppen mit Risikofaktoren und -lagen bzw. schon bestehenden oder wahrscheinlich eintretenden Gefährdungslagen ausgerichteter Prävention⁶⁵
- und **indizierter**, also an Personengruppen mit bereits manifesten Einstellungs- und Verhaltensmustern ausgerichteter Prävention

unterscheidet.⁶⁶

Für die Bereiche der selektiven und indizierten Prävention kann weiterführend zwischen **Täter- bzw. Akteur/innenorientierten** Prävention einerseits und Präventionsarbeit mit **Betroffenen**

64 Vgl. Uhl 2005, S. 41.

65 Die Konturierung des Bereichs der selektiven Prävention und die Definition „gefährdeter Gruppen“ bzw. „Risikogruppen“ ist insbesondere im Bereich der Sozialwissenschaften schwierig. Zum einen läuft eine breit angelegte Definition von Risikogruppen Gefahr, stigmatisierend zu wirken, bei einer engen Definition bzw. einer Definition auf Grundlage bereits manifester Einstellungs- und Verhaltensweisen jedoch verschwimmen die Grenzen zum Bereich der indizierten Prävention. Zum anderen gilt, dass es in Teilbereichen noch wenig Forschung zu Risikofaktoren (bzw. dem Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren) gibt bzw. vorhandene Empirie aufzeigt, dass biographische Verläufe sehr individuell sind und es somit nicht „die Gefährdungslage“ gibt. Dies gilt insbesondere auch für islamistische Radikalisierungsprozesse.

66 Vgl. Gordon 1983, S. 107-109.

unterschieden:⁶⁷ Letztere beabsichtigt Risikolagen in Bezug auf ein „Zum Opfer fallen“ der (potentiell oder tatsächlich) Betroffenen von Cybermobbing, GMF und/oder Radikalisierung zu minimieren. Die selektive und indizierte „Täter/innen“-Prävention“ zielt demgegenüber darauf ab, personen(gruppen)bezogenen Risiken für Cybermobbing, Radikalisierung oder die Herausbildung manifester Einstellungs- und Verhaltensmuster im Bereich GMF abzumildern.

Von diesem personenbezogenen Ansatz der auf Individuen oder Gruppen gerichteten „**Verhaltensprävention**“ ist außerdem noch die auf die Veränderung von Umweltbedingungen und strukturellen Rahmenbedingungen gerichtete „**Verhältnisprävention**“ zu unterscheiden. Im Programmbereich I zeigen sich verhältnispräventive Maßnahmen zum Beispiel in der Einrichtung von Meldestellen für Online Hate Speech oder extremistische Agitation. Im Bereich der Verhältnisprävention ist im Programmbereich I augenscheinlich, dass neben Projekten, die „klassische“ Verhältnisprävention wie z. B. strukturbezogene Arbeit in Schulen umsetzen, auch digitale Formen existieren. Hierzu zählen u. a. der Aufbau von Online-Netzwerken, die Einrichtung von Online-Meldestellen oder Aktions- und Alarmplattformen. Aus diesem Grund verwendet die wissenschaftliche Begleitung im Folgenden die Begriffe der „digitalen und/oder analogen Verhältnisprävention“.

Ein letztes Unterscheidungsmerkmal betrifft die Frage, ob die Präventionsmaßnahme in direkter Interaktion mit der gewünschten Zielgruppe umgesetzt wird („**direkte Prävention**“) oder über „Mittler/innen“ wie Fachkräfte und Multiplikator/innen („**indirekte Prävention**“).

3.8.2 Geplante fördernde bzw. präventive Ausrichtung der Modellprojekte im Programmbereich I

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich die im Programmbereich I geförderten Modellprojekte quantitativ entlang der Doppelstrategie „Förderung“ und Prävention“ entfalten. Die Einordnung spiegelt dabei Planungen zum Zeitpunkt der Antragstellung und der Entwicklung von Wirkmodellen durch die Projekte wider.⁶⁸ Darüber hinaus wurde sie durch die wissenschaftliche Begleitung vorgenommen und reflektiert ihr (an den Programmverlautbarungen orientiertes) Begriffsverständnis.⁶⁹

Die Einordnung der Modellprojekte erfolgt im Folgenden in einem ersten Schritt im Hinblick auf die präventive oder fördernde **Hauptausrichtung der Modellprojekte**, die in einem zweiten Schritt durch eine Einordnung des **Gesamtaktivitätenspektrums** der Modellvorhaben ergänzt

67 Diese Unterscheidung stammt ursprünglich aus der Kriminalprävention. Sie lässt sich jedoch u.E. insofern auf die Bereiche der Radikalisierungsprävention bzw. der Prävention von GMF übertragen, da auch hier sowohl „Täter“ (besser: „Akteur/innen“) als auch Betroffene (z. B. von Hate Speech, Diskriminierung und/oder Cybermobbing) existieren.

68 Die Orientierung an den Planungen im Rahmen der IBK und den projektbezogenen Wirkmodellen erfolgt insbesondere vor dem Hintergrund, dass diese am ehesten ein Gesamtprojektdesign widerspiegeln, während im Rahmen der qualitativen Interviews häufig aktuelle Schwerpunkte und Reflexionen zum Tragen kommen.

69 Vgl. DJI 2017. Dies hat u. a. den Grund, dass in Theorie und Praxis z.T. unterschiedliche Begriffsdefinitionen und -gegenüberstellungen existieren (z. B. das Begriffspaar Prävention vs. Intervention) und Selbsteinschätzungen an dieser Stelle wenig vergleichbar gewesen wären.

wird (Integration fördernder und präventiver Aktivitäten). Mit dem letztgenannten Schritt reagiert die wissenschaftliche Begleitung auf ein Charakteristikum im Programmbereich I, nach dem zahlreiche Projekte über ein komplexes Projektdesign mit unterschiedlich ausgerichteten Modulen verfügen, innerhalb derer wiederum heterogene Zielgruppen angesprochen werden (vgl. vertiefend Kapitel 4.2.1).

Die Modellprojekte im Programmbereich I greifen die Doppelstrategie (Demokratie-)Förderung und (Radikalisierungs-)Prävention auf

Im Hinblick auf die **Hauptausrichtung** zeigt sich zunächst, dass die MP im Programmbereich I die Doppelstrategie des Programms „Demokratie leben!“ aufgreifen und dies annähernd gleichgewichtet tun: 15 Projekte lassen sich in ihrer Hauptausrichtung im Bereich der Demokratieförderung und 18 Modellvorhaben im Bereich der Prävention verorten.

Im Bereich der Demokratieförderung sind die meisten Projekte im Bereich der „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“ – und hier spezifisch im Aufbau bzw. der Stärkung einer digitalen Zivilgesellschaft – angesiedelt (13).

Abbildung 12: Fördernde Ausrichtung der Modellprojekte

| Demokratieförderung (15 MP) | |
|---|---|
| Stärkung demokratischer Gegenkräfte: Erwachsene Multiplikator/innen: 8 MP | Schaffung partizipationsermöglichender Strukturen: 2 MP |
| Stärkung demokratischer Gegenkräfte: Jugendliche und junge Erwachsene: 5 MP | |

Quelle: IBK 2017, Wirkmodelle 2018. Eigene Darstellung.

Hauptaktivitäten sind hier die

- (Online-)Vernetzung von Akteur/innen der analogen und digitalen Demokratieförderung,
- die Professionalisierung von Akteur/innen wie z. B. Gatekeepern,
- das Anstoßen digitaler Innovation,
- die Organisation und Professionalisierung von Gegenrede im Netz,
- die Förderung einer demokratischen Netzkultur,
- die Entwicklung, Gestaltung und Distribution alternativer Narrative sowie
- digitale Teilhabeförderung im Netz.

Acht Projekte richten sich dabei ausschließlich oder vorrangig an Fachkräfte, staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure sowie weitere erwachsene Multiplikator/innen (z. B. Akteure der analogen und/oder digitalen Demokratieförderung, kirchliche Funktionsträger, Gatekeeper wie Pressesprecher/innen und Redakteur/innen). Fünf Projekte adressieren vorrangig oder ausschließlich Jugendliche bzw. junge Erwachsene. In den letztgenannten Fällen steht aktivierende empowermentororientierte Arbeit und die Förderung digitaler Teilhabe im Vordergrund

(z. B. digitale Sichtbarmachung der Vielfalt migrantischer junger Lebenswelten in Deutschland).

Die beiden Projekte im Bereich der Erprobung, Gestaltung und Stärkung von politischer Online-Partizipation richten sich an Jugendliche und junge Erwachsene sowie an in der Jugendhilfe Tätige (insbesondere ehrenamtliche Jugendleiter/innen). Eines ist im Bereich politischer Online-Partizipation und eines im Bereich gesellschaftlich-demokratischer Online-Partizipation angesiedelt.

Universell ausgerichtete Präventionsansätze sowie spezifisch die universalpräventive Bearbeitung von Hate Speech überwiegen

Im Bereich der Prävention zeigt sich übergreifend, dass der Bereich universell-präventiv ausgerichteter Arbeit (also die Arbeit mit nicht-spezifischen Zielgruppen) überwiegt. Er ist zudem quantitativ am Stärksten durch die universelle Prävention von menschenfeindlicher oder extremistischer Hate Speech geprägt: Zehn Modellprojekte legen ihren *Aktivitätsschwerpunkt* auf entsprechende Sensibilisierungsmaßnahmen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen bzw. die entsprechende Fortbildung insbesondere von Lehrkräften (indirekte Prävention).

Abbildung 13: Präventive Ausrichtung der Modellprojekte (Online Hate Speech)

| Prävention von (Online) Hate Speech (10 MP) | | |
|---|----------------------|----------------------|
| Universell: 10 MP | Selektiv: 0 MP | Indiziert: 0 MP |
| | - Betroffene: 0 MP | - Betroffene: 0 MP |
| | - Akteur/innen: 0 MP | - Akteur/innen: 0 MP |

Quelle: IBK 2017, Wirkmodelle 2018. Eigene Darstellung.

In der universalpräventiven Arbeit mit Heranwachsenden ist auffällig, dass neben einer Sensibilisierung für Charakteristika des digitalen Raums und für potentiell eigenes problematisches Verhalten im Netz der Bereich der Prävention von Betroffenheit eine große Bedeutung erlangt: So werden vielfach digitale Sicherheitsmaßnahmen wie z. B. Datensparsamkeit und Sicherheitseinstellungen zum Thema gemacht. Es ist somit zu konstatieren, dass die universalpräventive Arbeit im Programmbereich I *inhaltlich* (auch) deutliche „opferpräventive“ Charakteristika trägt. Die Interpretation liegt nahe, dass dieser Befund im Zusammenhang mit dem Nutzungsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und Charakteristika des digitalen Raums steht: Wenig ist tatsächlich „anonym“, gleichzeitig sinken Hemmschwellen vor dem Hintergrund einer vermuteten Anonymität, der vermeintlichen „Unpersönlichkeit“ des Netzes oder einer wahrgenommenen fehlenden sozialen Kontrolle (Online Disinhibition Effekt

bzw. Online-Enthemmungseffekt). Dieser kann auch in einer engen Täter-Opfer-Verschran-
kung im Netz resultieren, weil ein „Zurückschlagen“ im digitalen Setting vermittelt, indirekt und
dadurch relativ niedrigschwellig umsetzbar ist.

Der Befund einer starken inhaltlichen Betroffenenausrichtung der Präventionsarbeit im Pro-
grammbereich I spiegelt demnach Charakteristika der Online-Phänomene und des digitalen
Settings wider bzw. reagiert auf diese. Dies führt ggf. zu wahrnehmbaren Unterschieden in der
präventiven Ausrichtung der Modellprojekte des Programmbereichs I im Vergleich zu Modell-
projekten in anderen Programmbereichen.⁷⁰

Im Programmbereich I findet insgesamt kaum indizierte Präventionsarbeit statt – im Phäno-
menbereich „Cybermobbing“ wird jedoch ein Ansatz indizierter Verhältnisprävention umge-
setzt. Ein Projekt des Programmbereichs widmet sich in seiner Hauptausrichtung spezifisch
der Prävention von Cybermobbing. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit liegt in der indizierten
Präventionsarbeit mit Betroffenen von Cybermobbing – und hier in einer vorrangig strukturbe-
zogenen Präventionsarbeit (Aufbau von professionellen Unterstützungs- und Vernetzungs-
strukturen und Entwicklung von Notfallplänen bzw. eines Notfall-Instrumentariums). Dies ist
insofern hervorhebenswert, als dass es das einzige Projekt im Programmbereich I ist, das
seinen Schwerpunkt im Bereich der indizierten sowie der Verhältnisprävention hat.

Abbildung 14: Präventive Ausrichtung der Modellprojekte (Cybermobbing)

| Prävention von Cybermobbing (1 MP) | | |
|------------------------------------|----------------------|----------------------|
| Universell: 0 MP | Selektiv: 0 MP | Indiziert: 1 MP |
| | - Betroffene: 0 MP | - Betroffene: 1 MP |
| | - Akteur/innen: 0 MP | - Akteur/innen: 0 MP |

Quelle: IBK 2017, Wirkmodelle 2018. Eigene Darstellung.

Ein weiterer Bereich ist mit drei Modellprojekten vertreten und wurde aus empirischen Gründen
ergänzt: Die gleichrangige Bearbeitung von Hate Speech und Cybermobbing unter dem Stich-
wort „Prävention von Online-Hass“. Die entsprechenden Projekte betonen, dass es sich um
die Bearbeitung zweier unterschiedlicher Phänomene handelt, die sich jedoch in der Praxis
überlagern bzw. mischen können und die sich den Präventionsansatz „Digitalkompetenzför-
derung“ – insbesondere im Hinblick auf die Sensibilisierung für Risiken und die Notwendigkeit
von Sicherheitsmaßnahmen im Netz „teilen“.

⁷⁰ Diese Hypothese ist durch die wissenschaftliche Begleitung des Programmbereichs I jedoch nicht zu über-
prüfen.

Radikalisierungsprävention mit als gefährdet wahrgenommenen bzw. sich in Hinwendungsprozessen befindlichen jungen Menschen bezieht sich im Programmbereich I ausschließlich auf das Phänomen „religiös begründeter Extremismus“

Der Bereich der Radikalisierungsprävention (Prävention von politischem Extremismus) wird schwerpunktartig durch vier Projekte bearbeitet. Im Fokus stehen hier zum einen die Sensibilisierung für die Phänomene Rechtsextremismus, religiös begründeter Extremismus und linke Militanz (ein Modellprojekt mit universeller präventiver Ausrichtung) sowie die Modellvorhaben, potentielle islamistische Radikalisierungsprozesse durch die Initiierung von Online-Kommunikation zu unterbrechen oder zumindest zu irritieren (zwei Modellprojekte mit geplanter universeller bzw. selektiver radikalierungspräventiver Ausrichtung).

Abbildung 15: Präventive Ausrichtung der Modellprojekte (Radikalisierung)

| Radikalisierungsprävention (4 MP) | | |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------|
| Universell: 2 MP | Selektiv: 2 MP | Indiziert: 0 MP |
| | - Betroffene: 0 MP | - Betroffene: 0 MP |
| | - Akteur/innen: 2 MP | - Akteur/innen: 0 MP |

Quelle: IBK 2017, Wirkmodelle 2018. Eigene Darstellung.

Es ist somit zu konstatieren, dass sich – als Hauptaktivität geplante – selektive Präventionsarbeit im Phänomenbereich „politischer Extremismus“ ausschließlich auf das Phänomen „religiös begründeter Extremismus“ bezieht. Zwar bearbeiten insgesamt zehn Modellprojekte (auch) das Thema „rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (vgl. Abb.10), tiefergehende Analysen zeigen jedoch auf, dass die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus zumeist mit universalpräventiver Ausrichtung erfolgt. Zudem wird Rechtsextremismus häufig im Kontext der Behandlung von Online Hate Speech (und nicht von Radikalisierung) mit bearbeitet, d. h. es wird im Projektkontext z. B. auf mögliche rechtsextreme Motivationen von Hate Speech hingewiesen oder es wird auf Online Hate Speech reagiert, die durch einen ggf. rechtsextremen Akteur gepostet wurde. Die Beschäftigung mit Ursachen von Rechtsextremismus und Hinwendungsprozessen zu rechtsextremen Akteuren und/oder Ideologien, mit der Einleitung von Distanzierungsprozessen sowie Fragen einer belastbaren Identifizierung von rechtsextremen Akteuren im Netz spielt – im Vergleich mit Projekten, die sich dezidiert mit religiös begründeten Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen auseinandersetzen – eine deutlich untergeordnete Rolle.

Der Bereich der indizierten Radikalisierungsprävention ist „unbesetzt“. Dies ist ggf. mit der theoretischen und praxisbasierten Einschätzung begründet, dass Deradikalisierungs- und Ausstiegsarbeit zu großen Teilen auf Vertrauens- und Bindungsarbeit im Face-to-Face-Setting beruht.

Mit einem abschließenden Blick auf das **Gesamtaktivitätenspektrum** der Modellvorhaben trägt die wissenschaftliche Begleitung dem Charakteristikum im Programmbereich I Rechnung, nach dem zahlreiche Projekte über ein komplexes Projektdesign mit unterschiedlich ausgerichteten Modulen und heterogenen Zielgruppen verfügen (vgl. hierzu auch Kapitel 4.2). So plant ein Projekt beispielsweise, zunächst in Zusammenarbeit mit einer Gruppe Heranwachsender und junger Erwachsener jugendgerechte Medienerzeugnisse zu entwickeln und zu gestalten (Engagementförderung im Sinne der Stärkung von demokratischen Gegenkräften). Die Medienerzeugnisse sollen wiederum eingesetzt werden, um im Netz radikalierungsgefährdete Jugendliche zu erreichen, auf diese Weise mit ihnen in einen pädagogischen Kontakt zu kommen und ggf. Distanzierungsprozesse einzuleiten. Die geplante Grundausrichtung des Modellprojekts ist somit präventiv (die Arbeit mit der Jugendredaktion steht handlungslogisch im Dienste der Radikalisierungsprävention), jedoch werden im Teilmodul „Arbeit mit der Jugendredaktion“ eigenständige Zielsetzungen in Bezug auf die teilnehmenden Jugendlichen verfolgt, die eher dem Bereich der Demokratieförderung zuzuordnen sind.

Die Berücksichtigung der (geplanten) Projektmodule und Aktivitätenbündel der Projekte zeigt im **Gesamtbild – d. h. unter Einbezug der Nebenaktivitäten** – auf, dass

- im Bereich der Demokratieförderung der Bereich der Stärkung demokratischer jugendlicher Gegenkräfte (Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen) einen Schwerpunkt bildet
- und im Bereich der Prävention das Hauptaugenmerk auf der Prävention von menschenfeindlicher oder extremistischer (Online) Hate Speech liegt.⁷¹

Im Vergleich zu den Hauptaktivitäten in der Dimension „menschenfeindliche bzw. extremistische Online Hate Speech“, die sich hauptsächlich im Bereich universeller Verhaltensprävention bewegen, wird gleichzeitig deutlich, dass zahlreiche Teil- bzw. Nebenaktivitäten auch die Felder der selektiven und indizierten Prävention – und hier jeweils sowohl der „Täter-“ als auch der „Opfer“-Prävention – berühren. Auffällig ist hierbei, dass der Bereich der „Opfer“-Prävention in dieser Dimension – und insbesondere im Bereich der indizierten Prävention – einen besonderen Stellenwert hat. Dieses Auswertungsergebnis zeigt auf, dass die zumeist jugendlichen Zielgruppen in den Handlungs- und Wirkungslogiken der Modellprojekte etwas häufiger als (potentiell) Betroffene von (Online) Hate Speech denn als (potentielle) Akteure, d. h. Verfasser von Hate Speech, gedacht werden.

Auch auf der Dimension der Prävention von Cybermobbing zeigen sich im Gesamtbild universelle, selektive und indizierte Präventionsaktivitäten, die sowohl an Akteure als auch an Betroffene adressieren bzw. auf Strukturen ausgerichtet sind (Verhältnisprävention).

71 Auf eine zahlenbasierte direkte Gegenüberstellung von Haupt- und Nebenaktivitäten im Hinblick auf die Bereiche der Demokratieförderung und Prävention wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, da sie zu Fehlinterpretationen führen könnte: Der Darstellung im Bereich der „fördernden oder präventiven Hauptausrichtung der Projekte“ liegen Modellprojektzahlen zugrunde, der Darstellung der Gesamtaktivitäten im Programmbereich I jedoch (Mehrfach-)Nennungen seitens der Projekte hinsichtlich geplanter Teilmodule.

Sowohl im Bereich **der Verhältnisprävention von „Cybermobbing“ als auch derjenigen von „Online Hate Speech“** überwiegen Aktivitäten im Bereich der Prävention von Betroffenheit. Die Ansätze der Verhältnisprävention sind zu etwa gleichen Teilen analog und digital ausgerichtet. Analoge Verhältnisprävention adressiert dabei vielfach die Einrichtung „Schule“, so zum Beispiel über den Aufbau schulbezogener Präventionsnetzwerke oder die Entwicklung von schulischen Notfallplänen für Cybermobbing. Digitale Verhältnisprävention erfolgt vielfach über die Einrichtung von onlinebasierten Netzwerken, Meldestellen, Alarmplattformen oder Helpdesks und soll im Bedarfsfall die Rahmenbedingungen für ein schnelles, professionelles und effektives Handeln bereitstellen.

Die für die Dimensionen „Prävention von Hate Speech“ und „Prävention von Cybermobbing“ genannten Befunde zeigen sich im Bereich „Prävention politischen Extremismus“ nicht. Auch im Gesamtbild aller Aktivitäten wird deutlich, dass der Bereich der indizierten Prävention nicht bearbeitet wird. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung dezidiert radikalierungspräventiv ausgerichteter Arbeit bleibt der Befund bestehen, dass vorrangig religiös begründeter Extremismus fokussiert wird.

4 Chancen und Herausforderungen der Integration von „klassischer“ Demokratieförderung, digitaler Medienpädagogik und Medienarbeit im Hinblick auf den Programmgegenstand: Erste Zwischenergebnisse

4.1 Typische Handlungsstrategien im Programmbereich „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“

Im vorangehenden Ergebniskapitel stand der gesamte Programmbereich I im Fokus. Untersucht wurde, welche spezifischen Ressourcen die Projektträger im Hinblick auf die Konzeption und Durchführung ihrer Modellvorhaben mitbringen – und wie sich die Projekte den thematischen Gegenstand und die zentralen Handlungsfelder des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (hier spezifisch die Doppelstrategie „Förderung und Prävention“) aneignen.

Im Folgenden stehen demgegenüber typische Handlungsstrategien zur Erreichung der spezifischen Programmbereichsziele im Vordergrund, d. h. es wird der Blick darauf gelenkt, welche programmbereichsspezifischen Bedarfe seitens der Projekte wahrgenommen werden, welche Zielgruppen und Ziele die MP vor diesem Hintergrund formulieren, und welche Aktivitäten zur Zielerreichung sie planen. Unter „Handlungsstrategie“ versteht die wissenschaftliche Begleitung somit die handlungslogischen Bezüge zwischen wahrgenommenen fachlichen Bedarfen im Handlungsfeld der Projekte, darauf aufbauend geplanten Aktivitäten, angesprochenen Zielgruppen und verfolgten Zielstellungen. Der Begriff „Strategie“ impliziert dabei, dass es sich um ein geplantes Vorgehen handelt, in dem versucht wird, die genannten Bereiche von vornherein mitzudenken.

Im Programmbereich I werden insgesamt fünf Handlungsstrategien umgesetzt. Diese können wie folgt beschrieben werden:

Abbildung 16: Typische Handlungsstrategien im Programmbereich I

| Hauptziel | Hauptaktivitäten |
|--|---|
| Förderung von Digitalkompetenz für den Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit | Projekte dieses Typus fördern im Rahmen von Workshops, Seminaren, Trainings, Camps und Diskussionsveranstaltungen Digitalkompetenz zum Umgang mit Phänomenen wie Hate Speech, Cybermobbing, Rechtsextremismus und Islamismus. Dabei werden mit a) Kindern und Jugendlichen, b) geschulten Jugendlichen (Peers) und c) pädagogischen Fachkräften/erwachsenen Multiplikator/innen unterschiedliche Zielgruppen angesprochen. Die Bildungsformate sind stärker analog ausgerichtet. |
| (Fort-)Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit | Projekte dieses Typs entwickeln – in teilweise partizipativ ausgerichteten Prozessen – Online-Content wie a) Lern-, Aktions- und Kampagnen-, Beratungs-, Beteiligungs- und Vernetzungsplattformen und/oder b) Videos, Bilder, Texte etc., die im Sinne der Verbreitung von alternativen Narrativen oder Gegennarrativen eingesetzt werden. Ein Teil dieser digitalen Angebote bewegt sich inhaltlich im Bereich der Förderung von Partizipation, Demokratie und Vielfalt (und damit im Bereich der Stärkung demokratischer Gegenkräfte), ein anderer Teil richtet sich dezidiert an junge Menschen, von denen angenommen wird, dass Hate Speech oder rechtsextreme/islamistische Ideologien eine (erste) Attraktivität auf sie ausüben, und verortet sich somit im Bereich der Prävention von demokratie- und menschenfeindlichen Phänomenen im Netz. |
| Förderung von Distanzierung bzw. Deradikalisierung im digitalen Raum | Projekte dieses Typus wenden sich an junge Menschen, die sich in Hinwendungsprozessen zu rechtsextremen oder islamistischen Ideologien und/oder Akteur/innen bzw. in Radikalisierungsprozessen befinden. Es handelt sich somit um Projekte im Bereich der selektiven oder indizierten Prävention, die a) im digitalen Raum Zugänge zu jungen Menschen erarbeiten, deren Handlungen online und/oder offline erkennen lassen, dass sie sich in Annäherungsprozessen befinden (oder bereits über entsprechende Einstellungsmuster verfügen), und/oder b) mittels verschiedener Ansätze analog und digital mit dieser Zielgruppe arbeiten. |
| (Digitale) Beratung Ratsuchender und (potentiell) Betroffener von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit | Die Modellprojekte in diesem Bereich wenden sich mit einem Beratungsangebot an Personen(gruppen), die von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz betroffen sind oder – z. B. aufgrund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe – einem höheren Risiko ausgesetzt sind, von Phänomenen wie Hate Speech oder Cybermobbing betroffen zu sein. Die Beratung zielt auf ein Empowerment der Beratenen ab und wird (vorrangig oder aber: auch) online angeboten. |
| Vernetzung und Innovationsförderung für den digitalen Raum | Projekte dieses Typus verfolgen dezidiert das Ziel, Innovations- und Vernetzungsprozesse im – und für den – digitalen Raum anzustoßen. Hierbei steht die Förderung und Stärkung einer digitalen Zivilgesellschaft im Vordergrund. Die Modellprojekte in diesem Bereich finanzieren, entwickeln und begleiten innovative, interdisziplinär ausgerichtete Praxisansätze, Vorgehensweisen und Technologien und vernetzen gezielt Akteur/innen mit unterschiedlichem fachlichen Wissens- und Erfahrungshintergrund mit dem Ziel, Innovation zu ermöglichen und zu erzeugen. |

Quelle: Eigene Darstellung.

In der folgenden Ergebnisdarstellung wird auf diejenigen Handlungsstrategien fokussiert, die im Programmbereich I den Schwerpunkt bilden:

- „Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“
- „Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“

Die genannte Fokussierung erfolgt vor dem Hintergrund, dass die Handlungsstrategien „Förderung von Distanzierung und Deradikalisierung im digitalen Raum“, „(Digitale) Beratung Ratsuchender und (potentiell) Betroffener von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ sowie „Vernetzung und Innovationsförderung für den digitalen Raum“ nur durch vergleichsweise wenige Projekte umgesetzt werden. In Kombination mit den komplex aufgebauten Projektdesigns und Schritt-auf-Schritt-Logiken der beteiligten Modellprojekte (vgl. Kapitel 4.2.1) führt dies dazu, dass zu Spezifika der Handlungsstrategien aktuell noch keine verdichteten Lern- und Umsetzungserfahrungen vorliegen. So werden z. B. die Prozesse der Distanzierungsarbeit sowie der Beratung Betroffener aktuell erst durch Softwareentwicklung bzw. Zugangserarbeitung zu den Zielgruppen vorbereitet. Die entsprechenden Modellprojekte finden jedoch insofern Berücksichtigung, als dass auch sie über Teil-Aktivitäten in den Bereichen „Digitalkompetenzförderung“ und „Entwicklung digitaler Angebote“ verfügen. Die entsprechenden Erfahrungen werden in den nachfolgenden Ausführungen explizit aufgegriffen.

4.1.1 Die Handlungsstrategie „Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ im Programmbereich I

In den Leitlinien zum Programmbereich I wird explizit auf die Notwendigkeit einer Förderung von Digitalkompetenz hingewiesen, die die Befähigung zu kritischer Mediennutzung, zur Reflexion von Quellen und eine Sensibilisierung im Hinblick auf Hate Speech, Hetze, Diskriminierung und demokratiefeindlichen Bewegungen im Netz umfasst. Insbesondere soll auch die Herausbildung von Handlungsfähigkeit unterstützt werden.⁷²

Bevor im Folgenden eine erste Ergebnisdarstellung im Hinblick auf die Handlungsstrategie „Förderung von Digitalkompetenz“ vorgenommen wird, soll zunächst eine kurze definitorisch-theoretische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff im Allgemeinen wie auch mit dem Begriff der **Medien- bzw. Digitalkompetenz** im Spezifischen erfolgen.

Übergreifend kann festgehalten werden, dass der Kompetenzbegriff komplex und von Unschärfen gezeichnet ist; u. a. wird er in unterschiedlichen Disziplinen heterogen gebraucht. Den meisten Definitionen ist gemeinsam, dass Kompetenzen als verfügbar bzw. erlernbar und über spezifisches Einzelwissen oder Einzelfähigkeiten hinausgehend beschrieben werden: Kompetenzen beschreiben komplexe situations- bzw. bereichs- und kontextspezifische Problemlösungsfähigkeiten,⁷³ die zahlreiche Teilleistungsdispositionen umfassen. Bezogen auf

⁷² Vgl. BMFSFJ 2017, S. 3.

⁷³ Vgl. Weinert 2001, S. 27f; Klieme/ Hartig 2007, S. 11-29, Maag Merki 2006, S. 26f.

den Programmbereich I bedeutet dies zum Beispiel, dass Einzelfertigkeiten wie etwa die Fähigkeit zur Erstellung von GIFS noch keine Digitalkompetenz abbilden.

Kompetenzen unterscheiden sich als Leistungsdispositionen⁷⁴ von der tatsächlichen Performanz – dies impliziert auch, dass die Messung von Kompetenzen mit Herausforderungen behaftet ist, da Kompetenzen nicht direkt zugänglich sind.

Ohne an dieser Stelle in die Tiefe gehen zu können, soll darauf hingewiesen werden, dass der Kompetenzbegriff in der Psychologie und der Pädagogik tendenziell unterschiedlich gebraucht wird. Während in der psychologischen Tradition definitorisch häufig auf Kognition als Hauptelement von Kompetenz fokussiert wird (und Motivation und Affekte z. B. in der Regel nicht als Teildimensionen, sondern eher als moderierende Faktoren im Hinblick auf Kompetenzen betrachtet werden), wird der Kompetenzbegriff in der Pädagogik und in der Bildungsforschung breiter definiert. Hier umfasst der Kompetenzbegriff in der Regel neben kognitiven Fähigkeiten auch Affekte, Motivation, Volition und Handlung, z.T. wird Kompetenz sogar umfassend als (Persönlichkeits-)Eigenschaft definiert.⁷⁵ Das Konstrukt „Kompetenz“ ist in diesen Fällen so komplex, dass es analytisch und empirisch kaum zugänglich sein dürfte.⁷⁶

Die Definitionen von und Rahmenkonzepte zu „Medienkompetenz“ stammen vorrangig aus der (Medien-)Pädagogik und den Medien- und Kommunikationswissenschaften.⁷⁷ Sie sind eher breit angelegt und umfassen in der Regel Bereiche des Medienwissens, der Fähigkeit zu Reflexion und Medienkritik sowie die Fähigkeit zur Mediennutzung und Mediengestaltung bzw. Dimensionen wie Kognition, Affekte, Ästhetik, Moral und (soziale) Handlung.⁷⁸ Spezifische Rahmenkonzepte zu Digitalkompetenz stammen bisher vorwiegend von internationalen Organisationen wie der EU und der UNESCO. So umfasst zum Beispiel das „Digital Competence Framework for Citizens“ (DigComp) der Europäischen Kommission die Bereiche „Information and Data Literacy“, „Communication and Collaboration“, „Digital Content Creation“, „Safety“ und „Problem Solving“.

Der obige Exkurs zum Begriff der (Medien- bzw. Digital-)Kompetenz soll im Hinblick auf die folgenden Ausführungen und bisherigen Evaluationsergebnisse vorab auf zwei Herausforderungen aufmerksam machen:

- Bisher liegt kein allgemein geteiltes Rahmenkonzept von „Digitalkompetenz“ vor. Dies gilt insbesondere auch für die im Programmbereich I interessierende spezifische Form von Digitalkompetenz zum Erkennen von und zum Umgang mit toxischen Phänomenen im Netz.
- Der (Medien-bzw. Digital-)Kompetenzbegriff lässt definitorisch offen, welche Teildimensionen von Kompetenz bearbeitet werden müssen, um seriös von einer umfassenden

74 Vgl. Klieme/ Hartig 2007, S. 21.

75 Vgl. Maag Merki 2006, S. 26f.

76 Vgl. Wirtz 2018.

77 Vgl. u. a. die Definitionen von Baacke 1997, Luca/Aufenanger 2007.

78 Vgl. Luca/Aufenanger 2007; Janetzko 2017, S. 61.

„Kompetenzförderung“ – und nicht von der Förderung einzelner Fertigkeiten und Fähigkeiten – zu sprechen.

Vor diesem Hintergrund kann und soll an dieser Stelle durch die wissenschaftliche Begleitung keine normative Festlegung hinsichtlich dessen, was Digitalkompetenzförderung im Hinblick auf den Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz ist und sein soll, getroffen werden. Stattdessen wird der modellhaften Anlage des Programmbereichs I Rechnung getragen und der Fokus auf erste Lern- und Umsetzungserfahrungen im Hinblick darauf, welche Dimensionen von Digitalkompetenz sich im Programmbereich I als relevant erweisen, gelegt.

4.1.1.1 Einführende Konturierung der Handlungsstrategie „Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“

Im Programmbereich I setzen insgesamt 14 Modellprojekte Digitalkompetenzförderung als Haupt-Handlungsstrategie um (44%). Die im Folgenden nachgezeichnete quantitative Konturierung bezieht sich aus forschungstechnischen Gründen auf die genannten 14 Modellvorhaben. Da sich im Rahmen der qualitativen Analysen neben dem Aspekt der strukturellen, aktivitätsbezogenen und inhaltlichen Komplexität (vgl. hierzu Kapitel 4.2.1) zudem zeigte, dass weitere Modellprojekte – nachrangig oder aber in einem zweiten Schwerpunkt – digitalkompetenzfördernde Maßnahmen umsetzen, werden im Rahmen der Darstellung und Diskussion qualitativer Befunde auch die entsprechenden Projekterfahrungen derjenigen Modellprojekte berücksichtigt, die sich im Rahmen der quantitativen Erhebung schwerpunktmäßig einer anderen Handlungsstrategie zugeordnet haben.

Die Hauptzielgruppe der Projekte mit digitalkompetenzfördernden Angeboten sind Jugendliche und junge Erwachsene

Während viele Modellprojekte im Digitalkompetenz-Förderungsbereich mehrere unterschiedliche Zielgruppen ansprechen, zeigt sich im Hinblick auf die jeweilige Hauptzielgruppe ein deutliches Bild: Fast zwei Drittel der Projekte (64%, 9 MP) sprechen primär Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 13 bis 27 Jahren an.⁷⁹ Fachkräfte und Multiplikator/innen bilden die Hauptzielgruppe von drei Modellvorhaben, und zwei MP wenden sich hauptsächlich an staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure. Auffällig im Bereich der Digitalkompetenzförderung ist, dass kein Modellprojekt Eltern und Erziehungsberechtigte als Hauptzielgruppe benennt, und nur zwei Projekte Eltern als Nebenzielgruppe bezeichnen. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass Eltern und Erziehungsberechtigte zentrale Partner im Hinblick auf das Mediennutzungsverhalten ihrer Kinder sowie in Bezug auf mögliche Interventionen bei kindlichen bzw. jugendlichen Betroffenheit von Hate Speech oder Cybermobbing sind.

⁷⁹ Vgl. Tabelle 26 im Anhang.

Digitalkompetenzförderung wird vorrangig in Präsenzveranstaltungen umgesetzt.

Im Hinblick auf die angebotenen Formate wird zunächst deutlich, dass fast 80% der Projekte, die einen Hauptteil ihrer Ressourcen in die Planung und Umsetzung von digitalkompetenzfördernden Angeboten investieren (14), ausschließlich Präsenzveranstaltungen umsetzen (11).⁸⁰ Zwei Modellvorhaben planen eine Kombination aus Präsenz- und Online-Veranstaltung, und ein weiteres Projekt hat eine entsprechende Konzeptentscheidung noch nicht getroffen. An dieser Stelle zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu Projekten, die andere Handlungsstrategien verfolgen: Im Bereich „(Fort-)Entwicklung digitaler Angebote“ finden 70 % der Veranstaltungen als Kombination von Präsenz- und Online-Veranstaltung statt, und im Bereich „(Digitale) Beratung Ratsuchender und (potentiell) Betroffener von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ sowie „Vernetzung und Innovationsförderung für den digitalen Raum“ arbeiten alle Projekte, die die jeweilige Strategie schwerpunktartig verfolgen, sowohl mit Präsenzveranstaltungen als auch Online-Maßnahmen.

Dieser Befund ist nicht in der Weise zu interpretieren, dass die Digitalkompetenzförderung im Programmbereich I fast ausschließlich analog erfolgt. Vielmehr muss zum einen in Betracht gezogen werden, dass diejenigen Träger, die eine stärkere on/offline-Verschränkung anstreben bzw. Digitalkompetenzförderung (auch) ins Netz verlagern möchten, entsprechende Voraussetzungen erst schaffen müssen, indem sie zunächst Bildungs- und Lernplattformen, Webinare, Apps etc. entwickeln und testen. Da es sich hierbei um umfangreiche Aktivitäten handelt, haben sich die jeweiligen Modellvorhaben häufig dem Schwerpunkt „(Fort-)Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ zugeordnet.

Zum anderen schließen analoge Formate nicht aus, dass ein temporärer Einbezug von Online-Settings (z. B. über die Arbeit mit digitalen Pinnwänden, dem Smartphone etc.) erfolgt. Eine entsprechende Anlage stellt bereits eine einfache Form der on-/offline-Verschränkung dar.

Diesem Aspekt wird im Abschnitt 4.1.1.5 nochmals vertieft qualitativ und unter Berücksichtigung bisheriger Lern- und Umsetzungserfahrungen nachgegangen werden.

Pädagogische Kurzzeitformate überwiegen

Bezüglich der angebotenen Formate wird darüber hinaus deutlich, dass Projekte, die einen Hauptteil ihrer Ressourcen in die Planung und Umsetzung von digitalkompetenzfördernden Angeboten investieren (14), ihre Angebote häufig als Workshop-Angebot (86 %, 12) oder als Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahme (64%, 9) konzipieren.⁸¹

Rund zwei Drittel der Projekte geben vertiefend an, jeweils einmalige Einzelveranstaltungen mit ihrer Zielgruppe umzusetzen (64%, 9). Jeweils zwei MP (14%) planen mehrmalige Veranstaltungen mit dem jeweils gleichen Teilnehmendenkreis, und zwei weitere Modellvorhaben

80 Vgl. Tabelle 27 im Anhang.

81 Vgl. Tabelle 29 im Anhang.

(14 %) setzen eine kontinuierliche Arbeit mit Zielgruppen um. Ein MP kombiniert Angebotsformate, innerhalb derer die Teilnehmenden einmalig und mehrmalig bzw. dauerhaft angesprochen werden.⁸²

Dieser Befund verdeutlicht, dass pädagogische Kurzzeitformate überwiegen. Diesbezüglich auffällig ist der entsprechende Vergleich zu anderen Handlungsstrategien: ein dauerhafter Kontakt zu den Projektzielgruppen ist im Bereich „(Fort-)Entwicklung digitaler Angebote“ bei 31% der MP geplant, im Bereich der Haupt-Handlungsstrategie „(Digitale) Beratung Betroffener“ bei 50% der Projekte und im Bereich „Vernetzung und Innovationsförderung für den digitalen Raum“ bei rd. 67%. Obgleich sich die jeweilige Handlungslogik unterscheidet und unterscheiden muss (so setzt Netzwerkarbeit auch eine intensive Netzwerkpflge voraus), so kann zugleich hinterfragt werden, ob eine umfassende Kompetenzförderung, die im Programmbe- reich I z. B. spezifisch auch die Bereiche „Mediengestaltung“ und „Befähigung zu Handeln“ inkludiert, über kurze Einzelveranstaltungen erreicht werden kann.

Bei einigen Projekten wird deutlich, dass vor diesem Hintergrund durchaus eine mehrmalige bzw. dauerhafte Zusammenarbeit mit den Zielgruppen angestrebt wurde, sich die entsprechende Umsetzung aus Ressourcengründen (Zeitmangel bei den Teilnehmenden oder Einrichtungen wie Schulen) aber voraussetzungsvoll gestaltet.

„(...) Aber da ist natürlich immer die große Sorge, dass durch viele Termine dann eben mehrere Personen nicht mehr können, dass das modulare Konzept so gar nicht umgesetzt ... also das Konzept schon umgesetzt werden kann, aber nicht immer mit den gleichen Leuten wie man es ursprünglich angedacht hat. Was ja nicht schlimm ist. Weil dann ist für das jeweilige Thema dann eben sind dann die Menschen da, die auch viel Interesse daran haben, weitergebildet werden. Aber da vielleicht so ein bisschen die romantische Vorstellung, die man ja am Anfang hat, hat man hier 20 Teilnehmende und die kommen dann immer wieder, glaube ich, ist leider nicht so umsetzbar wie man sich das am Anfang gedacht hat.“ (MPInt1_52)

Ein weiteres Projekt betont vor dem Hintergrund von zeitlichen Engpässen an Schulen die Schwierigkeit, das Projektangebot zu „atomisieren“, ohne den Plan einer integrierten Kompetenzförderung aufzugeben:

„Und dann hier (...) in den Schulen – und das gilt eigentlich überall in Deutschland – sind diese zwei Tage [Projektangebot, Anm. d. Verf.in] schwer zu vereinbaren. Also deshalb (...) ist das für mich im Moment eine Frage, die mich beschäftigt, dort vielleicht das doch nur in Modulen anzubieten und zu sagen: Okay, man kann zwei Module/ oder man teilt das auf, sozusagen man kann die Tage einzeln buchen. Und die sind konsekutiv oder wie auch immer. Aber man (...) muss es halt nicht. Oder man kann halt auch nur zum XXX (digitales Angebot, Anm. d. Verf.in) basteln kommen. Aber da zum Beispiel auch wieder: Wie wollen wir ohne diese Vorbereitung dann sinnvoll an den XXX [digitales Angebot, Anm. d. Verf.in] arbeiten? Also an sich ist das Format schon sehr sinnvoll so, scheitern da so ein bisschen an Gegebenheiten.“ (MPInt3_64)

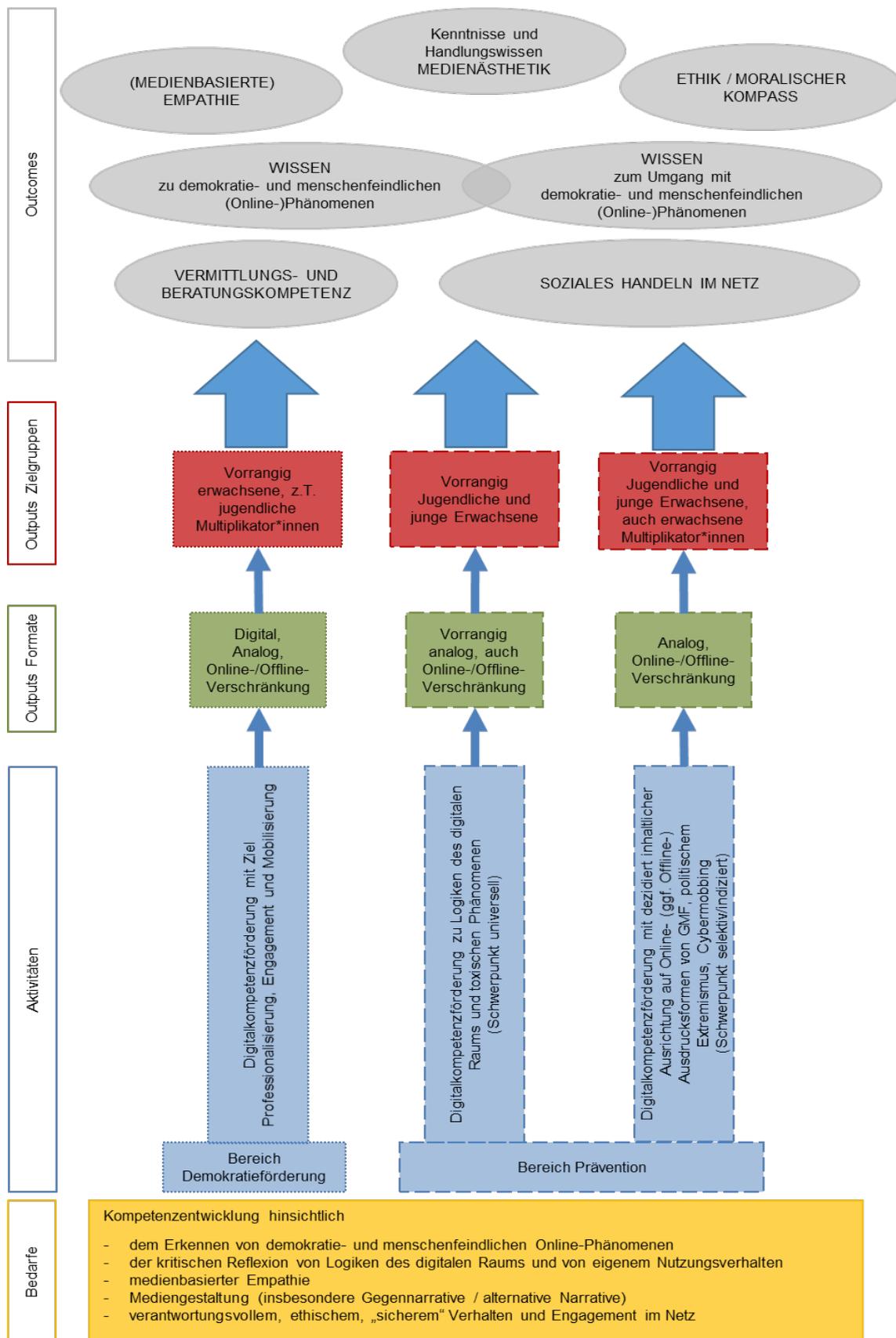
82 Vgl. Tabelle 28 im Anhang.

Diese Herausforderungen sind – insbesondere auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Schulen – auch aus anderen Programmbereichen bekannt und insofern nicht spezifisch für den Programmbereich I.

4.1.1.2 Digitalkompetenzförderung im Programmbereich I: Wirkmodellierung und erste Lern- und Umsetzungserfahrungen

Im Folgenden wird die Handlungsstrategie 1 zunächst in Form eines Wirkmodells dargestellt und beschrieben. An den Stellen, an denen dies bereits möglich ist, werden darüber hinaus erste Lern- und Umsetzungserfahrungen exemplifiziert. Wie bereits angemerkt, wird dabei der Blick auch auf diejenigen Projekte erweitert, die im Zuge der Umsetzung ihrer Haupt-Handlungsstrategie „(Fort-)Entwicklung digitaler Angebote“, „(Digitale) Beratung Betroffener“ sowie „Vernetzung und Innovationsförderung für den digitalen Raum“ auch digitalkompetenzfördernd vorgehen. Die folgende (Ergebnis-)Darstellung erfolgt entlang der das Wirkmodell strukturierenden Elemente (vgl. Abb. 17).

Abbildung 17: Wirkmodell der Handlungsstrategie „Digitalkompetenzförderung zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“



Quelle: Eigene Darstellung.

4.1.1.3 **Wahrgenommene Bedarfe im Bereich „Digitalkompetenzförderung“**

Die Projekte, die digitalkompetenzfördernde Vorhaben konzipieren und umsetzen, reagieren damit übergreifend auf die Feststellung, dass es in unserer digitalisierten Welt grundsätzlich spezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten bedarf, um sich im digitalen Raum zurechtzufinden. Im spezifischen Gegenstandsbereich des Programms „Demokratie leben!“ und des Programmbereichs I bezieht sich diese Fähigkeit insbesondere darauf, sich auf ethische, demokratische sowie im Hinblick auf sich selbst und andere verantwortungsvolle Weise im Netz bewegen zu können. Zum anderen geht es darum, demokratie- und menschenfeindliche Online-Phänomene als solche zu erkennen, sich (Gestaltungs- und Steuerungs-)Logiken des digitalen Raums im Hinblick auf Kommunikation, Meinungsbildung etc. bewusst zu werden, trotz raum-zeitlicher Trennung im digitalen Raum Empathiefähigkeit bzgl. anderer User/innen zu entwickeln und ggf. partizipations- und handlungsfähig im Sinne der Programmziele zu werden. Dies kann u. a. die Fähigkeit zu mediengestalterischen Aktivitäten im Sinne der Entwicklung digitaler Gegenangebote oder alternativer Narrative (Memes, GIFs, Videos) umfassen.

4.1.1.4 **Unterschiedliche inhaltliche Teil-Handlungsstrategien im Bereich „Digitalkompetenzförderung“**

Wie bereits angedeutet, ergeben sich aus den quantitativen sowie qualitativen Analysen erste Hinweise darauf, dass im Bereich der Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit demokratie- und menschenfeindlichen Online-Phänomenen unterschiedliche inhaltliche Teil-Handlungsstrategien eingeschlagen werden. Diese sind die folgenden:

1. Digitalkompetenzförderung zu Logiken des digitalen Raums und zu (toxischen) Online-Phänomenen,
2. Digitalkompetenzförderung zu Online-Ausdrucksformen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, politischem Extremismus und Mobbing
3. Digitalkompetenzförderung im Rahmen von Engagementförderung.

So existieren zum einen Projekte, die einen Digitalkompetenzförderungsansatz verfolgen, der eher übergreifend auf **Online-Phänomene und vorherrschende „Logiken“ im digitalen Raum** eingeht – und diese kritisch reflektiert (Teil-Handlungsstrategie 1). Inhaltlicher Gegenstand der Arbeit sind in der Regel Online Hate Speech, Cybermobbing, Fake News, Filterblasen, Bots und Algorithmen. Häufig spielen auch Fragestellungen digitaler Sicherheit und des Datenschutzes eine hervorgehobene Rolle. Diese Handlungsstrategie wird häufig im Bereich „universeller Prävention“, d. h. z. B. in der Arbeit mit Schulklassen, umgesetzt. Angestrebt wird insbesondere ein reflexiver, kritischer und verantwortungsvoller Umgang mit Netzinhalten und ein ethisches, für sich selbst und andere Fürsorge tragendes Verhalten im Netz (Teil-Handlungsstrategie 1).

Eine andere Gruppe von Projekten fokussiert in seiner digitalkompetenzfördernden Arbeit auch bzw. eher auf **Online-Äußerungsformen der Phänomene Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, politischer Extremismus sowie Mobbing** (Teil-Handlungsstrategie 2).

Diese stärker auf den „traditionellen“ inhaltlichen Gegenstandsbereich des Programms ausgerichtete Arbeit wird zum einen häufig im Bereich selektiver und indizierter Prävention umgesetzt: d. h. mit Zielgruppen, die entweder als (potentiell) betroffen eingeschätzt werden (z. B. Jugendliche mit Flucht- oder Migrationshintergrund oder LGBTBI-Personen) oder für die Risikolagen im Hinblick auf eine potentielle „Täter“schaft im Netz angenommen werden. Kennzeichnend für diesen Bereich ist plausiblerweise, dass demokratie- und menschenfeindliche Phänomene im Netz häufig inhaltspezifisch und im Hinblick auf dahinterliegende Einstellungsmuster (z. B. Antisemitismus, Sexismus) bzw. ihre Folgen (Diskriminierung) bearbeitet werden und die entsprechenden Phänomene teilweise sowohl in ihren analogen als auch digitalen Ausdrucksformen zum Gegenstand der Arbeit werden (müssen):

„(...) und da sind wir noch mal auf der ganz anderen Ebene auch sozusagen: Es gibt ja auch die Zielgruppe der Multiplikatorinnen, Multiplikatoren, die in diesem Kontext, weil dieser Vorfall sehr stark, sowohl eine Online-Offline Verknüpfung [zeigt, Anm. d. Verf.in]: Diskriminierung in WhatsApp-Gruppen, die plötzlich auf dem Schulhof sichtbar werden. Insofern hat dieses Projekt auch allen noch sozusagen eine zweite Ebene bekommen, die eher außerhalb der XXX [religiösen, Anm. d. Verf.in] Gemeinschaft, der XXX [religiösen, Anm. d. Verf.in] Zielgruppen war, wo viel stärker dann auf die Form Hassgewalt, Diskriminierung, also: XXX [Form der Diskriminierung, Anm. d. Verf.in], was ist das überhaupt? Und wie äußert es sich online beziehungsweise auf offline bei uns auf dem Schulhof? Also auch dazu hatten wir ja schon auch Anfragen und auch teilweise ja auch Workshops in XXX [Einrichtung in der Kommune des Projekts, Anm. d. Verf.in], wo es eben um halt eine sehr kurzfristige Anfrage auch ging. Erst so die Frage: XXX [Form der Diskriminierung, Anm. d. Verf.in], was versteht ihr darunter und wie ist die Onlineverknüpfung? Das ist noch mal sozusagen so ein zweites Feld, wo es noch mal eine andere Ebene sozusagen hat. Das macht das Projekt nochmal komplexer.“ (MPIInt16_31).

Projekte dieser Ausrichtung fokussieren im Bereich der Digitalkompetenzförderung häufig die Bereiche des Erkennens und der Analyse demokratie- und menschenfeindlicher Phänomene im Netz, teilweise auch auf die Ebene von Emotionen (sowohl bei Betroffenheit als auch im Tätersein) sowie insbesondere die Handlungsebene (Bearbeitung spezifischer Gegenstrategien).

Zum anderen wird der beschriebene Ansatz auch im Bereich der **Demokratieförderung** umgesetzt (Teil-Handlungsstrategie 3). Angesprochen werden hier z. B. Akteur/innen, die als Medienschaffende oder Pressesprecher/innen bereits über ausgewiesene Medienkenntnisse verfügen und sich ein spezifisches Handlungswissen zu demokratie- und menschenfeindlichen Online-Phänomenen in ihrem Bereich erarbeiten möchten – z. B. zum Umgang mit Hate Speech in den Kommentarbereichen der Nachrichtenportale. Zum anderen stehen Akteur/innen im Fokus, die sich im Netz spezifisch gegen Online Hate Speech engagieren möchten. Bei dieser Teilgruppe von Projekten steht insbesondere die Erarbeitung spezifischer Handlungsfähigkeiten zum Umgang mit demokratie- und menschenfeindlichen Phänomenen im Netz im Vordergrund.

Erste Lernerfahrungen mancher Projekte zeigen auf, dass die digitalkompetenzfördernden Handlungslogiken im Bereich „universelle Prävention“ und „selektive/indizierte Prävention“ (Teil-Handlungsstrategien 1 und 2) teilweise verschwimmen. So wird aus einigen Projekter-

zählungen deutlich, dass in manchen Fällen, in denen konzeptionell ursprünglich die Auseinandersetzung mit Netzphänomenen, mediengestaltenden Prozesse und/oder die Förderung von Beteiligung bzw. Engagement im Netz im Vordergrund stand, eine intensive Auseinandersetzung mit reproduzierten Vorurteilen/Rassismen bzw. auch Einstellungsmustern der Teilnehmenden stattfinden musste.

So konstatiert eine Projektmitarbeiterin, dass nicht erwartet werden kann, dass Jugendliche auf Anhieb demokratiefördernde digitale Inhalte produzieren können:

„Wir (...) haben am Anfang gesehen: Okay, dort zum Beispiel haben (wir) viele XXX [digitale Inhalte, Anm. d. Verf.in], die selber wieder (...) meinetwegen Rassismus reproduzieren oder sexistisch sind. Das ist natürlich/ kann/ also passiert das. Weil die Jugendlichen davon (...) umgeben sind, wenn sie sich im Internet aufhalten. Und das tun sie alle. Dann sind sie damit konfrontiert. Das heißt, man kann nicht eben mal einen Fünf-Stunden-Workshop machen und dann sich erhoffen: Okay, jetzt produzieren die uns (...) unsere erwünschten XXX [digitalen Inhalte, Anm. d. Verf.]. Das ist nicht so eingetreten, haben wir auch nicht so erwartet. Aber da haben wir natürlich die ganze Zeit nachjustiert so. Wie kommen wir eher dorthin und (...) wie gehen wir mit den Inhalten um, die wir problematisch finden. Da war dann zum Beispiel eine Erkenntnis, dass wir einfach für die ganze Reflexionsphase (...) wesentlich mehr Zeit brauchen als ursprünglich angenommen.“ (MPInt3_22).

Ein anderer Projektmitarbeiter beschreibt, wie er sich in die Lage versetzt fühlte, im Kontext seiner digitalkompetenzfördernden Arbeit argumentativ mit fremdenfeindlichen Ängsten bzw. Rassismen der Teilnehmenden umgehen zu müssen:

„Da ging es dann letzten Endes so um fast xenophobische Anwendungen der Jugendlichen - wenn ich halt einen Dunkelhäutigen sehe, dann fühle ich mich einfach unwohl. Und das ist natürlich sehr, sehr schwierig in einer Diskussion mit denen, auch wenn (man) argumentativ da fitter ist und auch statistisch argumentieren kann, selbst klassischen Counter Speech betreibt. Dann kamen wir in so eine Rolle hinein wirklich, dass wir Counter Speech gegenüber einem Teil der Klasse betrieben haben. (...) Also das war wirklich sehr, sehr schwierig dem beizukommen. Ich habe festgestellt, das ist eine Baustelle, die wir eigentlich letzten Endes bei uns noch mehr drin aufnehmen müssen auf jeden Fall. Und eigentlich auch methodisch das irgendwie so aufarbeiten, dass sie sich trotzdem mitgenommen fühlen, ihre Ängste ernstgenommen werden. Aber auf der anderen Seite kann man sie auch nicht einfach stehen lassen, die Äußerungen, die da teilweise fallen. Das heißt, das ist ein großes Spannungsfeld, in dem wir uns befinden, wo auch in den Schulräumen eine Abbildung der aktuellen gesellschaftlichen Lage sehen (...). Also kann sein, dass es da auch bei uns inhaltlich noch Veränderungen geben werden muss.“ (MPInt7_29)

Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass im Bereich der Digitalkompetenzförderung zum Umgang mit menschen- und demokratiefeindlichen Online-Phänomenen eine intensive Zusammenarbeit von Fachkräften aus dem Bereich der politischen Bildung, des Demokratielernens, der interkulturellen/interreligiösen und antirassistischen Bildung sowie der Medienpädagogik gefordert ist (vgl. hierzu Kapitel 3.5).

4.1.1.5 Die Settings: Digitalkompetenzförderung in analogen und digitalen (Haupt-) Settings

Die quantitativen und qualitativen Analysen zeigen auf, dass Digitalkompetenzförderung im Programmbereich I sowohl in analogen als auch in digitalen Settings umgesetzt wird bzw. für beide Lernräume geplant ist. Dabei überwiegt – wie eingangs bereits konstatiert – die **Arbeit in analogen (Haupt-)Settings** in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist sie übergreifend die quantitativ häufigere Angebotsform, und zum anderen setzt die spezifische Gruppe derjenigen Projekte, die „Digitalkompetenzförderung“ als Haupt-Handlungsstrategie verfolgen, vorwiegend Arbeit in realweltlichen Kontexten um. Gleichzeitig kommt es jedoch auch im Rahmen der jeweiligen Präsenzveranstaltungen in der Regel zum Einsatz medientechnischer Geräte bzw. zum Einbezug von Online-Settings (z. B. von digitalen Pinnwände, Meme- oder GIF-Generatoren). Dies stellt bereits eine einfache Form der Online-Offline-Verschränkung dar.

Daneben offeriert eine kleine Gruppe von Projekten vielfältige Mischformen im Sinne einer **umfassenderen Verknüpfung von Online- und Offline-Setting**. Diese nimmt insbesondere die folgenden Formen an:

- Bildungsformate, die On- und Offline umgesetzt werden und dabei jeweils den gleichen bzw. weitgehend gleichen Teilnehmendenkreis ansprechen (Blended Learning-Formate),⁸³
- sowie Kombinationen von themenspezifischen Online- und Offline-Bildungs- bzw. Aktionsformaten im Gesamtprojekt, die sich zum Teil an unterschiedliche Zielgruppen richten (z. B. Weböffentlichkeit und Teilnehmender analog ausgerichteter Aktivitäten).

Darüber hinaus entstehen punktuell Angebotsformen, bei denen „**quasi-hybride Settings**“ entstehen (Zuschalten des Projekts über Webinare z. B. in Klassenräumen) oder wahlweise sowohl ein analoges als auch ein digitales „Haupt-Setting“ ermöglichen:

„(...) das ist praktisch diese Form dann, die XXX [Social Media-Anwendung, Anm. d. Verf.in]. (...). Man kann das auch alleine durchspielen. Macht dann wie eine Art digitalen Führerschein. (lacht) Oder halt in diesem Klassenmodus. (...). [E]s gibt dann immer digitale Impulse. Und das kommt dann aber sozusagen in die Offline-Welt zurück. Also ist so einen Online/Offline-Verschränkung. Also das Smartphone gibt sozusagen ein Impuls. Manchmal muss man auch Aufgaben dann am Smartphone lösen, dass man sagt, okay, jetzt macht mal eine Bilderrückwärtssuche oder testet mal das aus, ob ihr das findet. Aber im Grunde genommen ist uns eben auch wichtig, dass da nicht jeder nur vor seinem Handy sitzt und ein bisschen rumklickt, sondern dass man darüber auch diskutiert.“ (MPInt10_130).

Insbesondere im Hinblick auf das letztgenannte Beispiel ist ein hoher Innovationsgrad zu konstatieren: Es wird kein „klassisches“ Bildungsportal entwickelt, sondern eine Social Media-Anwendung, die sowohl in einem formalisierten Setting (Schulklasse) als auch in privaten bzw.

⁸³ Verbindung von Präsenz- und Onlinelernsituationen und jeweiliger Methoden. Das Verhältnis zwischen Präsenz- und Onlineeinheiten kann unterschiedlich und an die jeweiligen Methoden angepasst ausfallen z. B. Faktenvermittlung im Online-Setting, Diskussion und Wissensanwendung im analogen Setting (vgl. Süß/Lampert/ Trültzsch-Wijnen 2018, S. 174ff).

informellen Kontexten einsetzbar ist. Hier wird eine neue Variante eines Lehr- und Lernsettings geschaffen.

Eine reine **online-basierte digitalkompetenzfördernde Arbeit** im Programmbereich I ist selten. Sie existiert nur außerhalb der Gruppe der 14 Modellprojekte, die die Haupt-Handlungsstrategie der Digitalkompetenzförderung verfolgen, und richtet sich in einem Einzelfall an erwachsene Multiplikator/innen.

Erste Hinweise aus den qualitativen Interviews lassen die Hypothese zu, dass sich zum einen insbesondere Träger „klassischer“ Bildungsarbeit für die Konzeption und Durchführung rein oder vorrangig analog angelegten Bildungsformate entschieden haben. Zum anderen sind es Träger, die eine stark interaktive Arbeit, den Einsatz kreativer Elemente, persönlichen Austausch und Diskussion sowie intensive Reflexionsphasen planen oder ggf. auch eine Binnendifferenzierung der Teilnehmendengruppe antizipieren. Träger, die sich für eine stärker web- bzw. softwarebasierte Arbeit im Bereich der Digitalkompetenzförderung entschieden haben, sind – so zeigen es die qualitativen Analysen auf – zum einen häufiger Träger mit medienpädagogischer Ausrichtung bzw. Vorerfahrungen im Bereich onlinebasierter Arbeit. Zum anderen sind es Träger, die bewusst und gezielt an einer Übertragung bewährter Ansätze in Online-Settings arbeiten.

Aus den Analysen gehen erste Begründungen und Motivationen für die jeweilige Auswahl von analogen, digitalen oder on-/offline-verschränkten Settings hervor.

Onlinebasierte Angebote werden als gegenstandsangemessen und potentiell niedrigschwellig und reichweitenstark eingeschätzt

Bei der Konzeption von Angeboten, die Online oder in einer stärker ausgeprägten Online-Offline-Verschränkung angeboten werden, sind häufig die folgenden Motivationen leitend:

Einige Projekte verfolgen eine vorrangig **fachliche Perspektive** – um ihre Zielsetzungen erreichen zu können, sollten digitalkompetenzfördernde Bildungs- und Sensibilisierungsmaßnahmen auch onlinebasiert ablaufen.

„Und irgendwie finde ich es auch, wenn man was zu einer/ zu einem digitalen Thema macht, dass dann (lacht) irgendwie halt mit Papier und Bleistift zu machen, auch ein bisschen komisch, ja? (...). Aber an sich, um Digitalkompetenzen zu vermitteln, braucht man halt (lacht) auch irgendwie ein mobiles digitales Gerät. So. Und wie gesagt, also die Schüler/ die Jugendlichen sind eigentlich auch/ wenn wir sagen, wir machen das dann mit XXX [Name des digitalen Angebots, Anm. d. Verf.in] (...), das finden die eigentlich auch alle cool.“ (MPInt10_135)

Für andere Projekte steht die **Niedrigschwelligkeit** von Bildungsformaten im Vordergrund: Mittels onlinebasierter Digitalkompetenzförderung lässt sich Ressourcenknappheit auf Seiten der Teilnehmenden bzw. der Projekte, die die Angebote unterbreiten, kompensieren.

„Also ich glaube, den größten Vorteil sehe ich erstmal natürlich einmal darin, dass man sich überall in jede Klasse ganz schnell einfach dazu schalten kann. Also, wenn jetzt ein Lehrer sagt, können Sie morgen 12 Uhr zu uns in den Raum kommen sozusagen, dann kann man sich einfach dazuschalten. Das ist halt total schnell möglich und, ja, kostengünstig und praktisch.“ (Projekt_Digi_4: 91)

Doch auch **Reichweitenüberlegungen** spielen eine Rolle: Mit vergleichsweise geringen Mitteln kann eine große Anzahl von Multiplikator/innen erreicht und mobilisiert und können die nötigen Fähigkeiten für ein Online-Engagement vermittelt werden.

Aufgrund der Tatsache, dass sich die Projekte, die analoge Digitalkompetenzangebote unterbreiten, in ihrem Implementierungsprozess und Umsetzungsstand in der Regel deutlich von denjenigen Modellprojekten unterscheiden, bei denen ein intensiver Softwareentwicklungsprozess vorausgeht, ist ein seriöser Vergleich der jeweiligen Lern- und Umsetzungserfahrungen noch nicht möglich.

Analoge Settings ermöglichen Binnendifferenzierungen und das Eingehen auf individuelle Bedarfe

Deutlich wird aber bereits, dass die Einbindung eines analogen Settings teilweise als Voraussetzung dafür gesehen wird, spezifische Zielgruppen (z. B. sog. „bildungsferne“ Jugendliche) zu erreichen. Zudem ist naturgemäß jede Arbeit mit Jugendlichen störungsanfällig. Arbeit in analogen Settings bietet zumindest bislang mehr Möglichkeiten, Binnendifferenzierungen der Gruppe vorzunehmen oder flexibel auf unterschiedliche (inhaltlich-thematische) Bedarfe der Gruppe einzugehen.

So beschreibt eine Projektmitarbeiterin die Notwendigkeit, das Projektkonzept spontan und flexibel umzugestalten und eine Binnendifferenzierung der Jugendlichen-Gruppe vorzunehmen, da bei diesen eine andere Bedarfslage vorlag (Äußern von Vorurteilen und Rassismen):

„Und ich habe gesagt: Das geht nicht. Wir können nicht mit denen XXX [Projektthema im Bereich Digitalkompetenz, Anm. d. Verf.in] bearbeiten. Da sind die Baustellen ganz anders. Also da musste ich auch/ (...) Ich musste zum Beispiel in der Pause eingreifen, weil ein Schüler auf einen anderen mit einer Schere los ist. Musste ich den noch entwaffnen (...) diesen Schüler, (...) weil kein Lehrer weit und breit war. Das war schon (...) nochmal eine ganz andere Klientel. Aber es ist ja auch wichtig, gerade mit solcher Klientel zu arbeiten. Und klar ist: Diese medienpädagogischen Sachen sind wichtig. Auch diese Methoden wie Hate Speech und Fake News ist super wichtig, auch für diese Kinder und Jugendlichen. Aber gerade wie sieht eine lebenswerte digitale Gesellschaft aus, ich glaube, solche Fragen kann man vielleicht erst beantworten, gerade solche Kinder, wenn sie irgendwie/ wie sieht überhaupt mein lebenswertes Umfeld aus (...) Also deswegen, es war wirklich spontan eigentlich eher. Also wir hatten/ Dieses Video [das sich mit Diskriminierung befasst, Anm. d. Verf.in] hatte ich mal gesehen gehabt, das war mir noch im Kopf. Ich wusste, wonach ich googeln muss. Dann habe ich denen einfach (...) gesagt: Hier, sucht euch die Sachen aus. Habe denen ganz kurze Arbeitsanweisungen früh auch noch ausgedruckt dann in der Schule. (...). Ich denke mir, da habe ich mit so einer Abwandlung mehr erreicht, als hätte ich jetzt auf Biegen und Brechen das andere durchgezogen. Weil dann hätte ich nichts erreicht.“ (MPInt7_89)

Auch in anderen Projektkontexten wird deutlich, dass es im Hinblick auf Bildungs- und Sensibilisierungsarbeit in Online-Settings – wenn diese stark standardisiert bzw. formalisiert sind – eine Herausforderung darstellen kann, auf spezifische und gegebenenfalls heterogene Bedarfslagen einzugehen:

„Das [Projektkonzept mit standardisiertem Online-Setting, Anm. d. Verf.in] funktioniert natürlich nur, weil wir (...) mit einer sehr zugespitzten Zielgruppe arbeiten. Nämlich Leuten, die freiwillig zu uns kommen. (...) Und auch Leuten, die jetzt keinen besonderen Extrabedarf haben. (...) Ja, also, wenn ich mit Jugendlichen oder gar mit Kindern arbeiten würde, ich hätte ich eine viel, viel andere Sorgfaltspflicht, Fürsorgepflicht, wenn man auch so will, Lernprozesse, die wir nur punktuell haben, auch noch begleiten zu können. Oder mit Rentnern, die haben ein ganz anderes Erfahrungsniveau von Sachen und wie die sich im Netz bewegen. Da werden ganz andere Fragen kommen (...). Ja, letztlich machen wir hier halt Massentraining und Standardware. Das ist halt dieses Zuschneiden. Deshalb ist es wichtig, dass wir, neben der Massenware von der Stange, dem Training von der Stange sozusagen, auch anbieten, Multiplikatoren auszubilden. Dass die sozusagen dann diese speziell zugeschnittenen Angebote dann auch machen können.“ (MPInt13_31)

Möglichkeiten des Transfers von auf Reflexion und Meinungsbildung angelegte Bildungsprozesse ins Netz als eine leitende Fragestellung

Zugleich wird im Programmbereich I an vielen Stellen intensiv darüber diskutiert, wie es gelingen kann, die Reflexions- und Meinungsbildungsprozesse, die inhärentes Element sowie Ziel „klassischer“ politischer Bildungsarbeit sind, auch in standardisierten Settings im Netz anzuregen bzw. zu ermöglichen. Bislang sind Bildungsprozesse im Netz i.d.R. stark auf Wissenserwerb oder -überprüfung ausgerichtet. Somit stellt auch die Frage, wie die entsprechenden E-Learning-Bereiche im Hinblick auf die Analyse gesellschaftlicher Phänomene erweitert und reflexiver angelegt werden können, Pionierarbeit dar.

Erste Erprobungs- und Lösungsansätze konnten bislang insbesondere in einer intensiven Zusammenarbeit von Vertreter/innen der politischen Bildung und der Medienpädagogik bzw. Softwareentwickler/innen erarbeitet werden. Deutlich wird, dass dabei Sensibilisierungsprozesse für die Logiken von Bildungsprozessen einerseits und für Logiken von medienpädagogischen Prozessen bzw. auch Softwareentwicklung andererseits ablaufen:

„Dieser Zugang ist im analogen politischen Bildungskontext die Frage der Selbstreflexion und der Befähigung (...) zur Handlungsfähigkeit etwas, was sich nur begrenzt gut (...) auf eine Lernplattform oder in ein Lernumfeld, in ein digitales Lernumfeld übersetzen lässt. Weil gängige E-Learning-Tools eher sozusagen auf Wissensvermittlung und Wissensabfrage zielen und weniger stark auf Prozesse der Selbstreflexion oder gar der Handlungsfähigkeit. Also das gibt es natürlich auch im Netz, aber nicht so stark in diesem Bereich, der medienpädagogisch ist, sondern der mehr in dem politischen Aktivismusbereich liegt. Und da hatten wir verschiedene Debatten darüber, wie gut sich das verbinden lässt oder wie/ ob das den Be- und Nutzungsgewohnheiten von Usern und Userinnen wirklich entspricht, eben so etwas anzubieten. Das wird sich zeigen.“ (MPInt8_21)

„Weil (...) von der XXX-Pädagogik (intradisziplinäre Fachrichtung, Anm. d. Verf.) ist es ja so, dass wir nicht unbedingt sagen, das ist richtig und das ist falsch. (...) Also es wird schon Wissen auch vermittelt, klar, ganz klar. Aber es gibt eben auch diesen zweiten Teil an Modulen, wo es eher darum geht, so diese gesellschaftliche Relevanz auch einzuordnen. Oder warum ist es für mich wichtig und warum sollte ich mich da engagieren. Und da eben so seinen eigenen Standpunkt zu finden und auch das Netz als positiven Gestaltungsraum zu begreifen. Das ist dann auch wichtig, dass praktisch denen, die diese XXX [Social Media-Anwendung], Anm. d. Verf.in] programmieren, klarzumachen.

Weil wir hatten zum Beispiel dann auch von einer Agentur, die ein Angebot gemacht hat für XXX [Teilprojekt beim Träger, Anm. d. Verf.in]. Da gibt es eben auch (...) so eine Art Wissenstest. Aber es gibt kein richtig und kein falsch. (...) . Und dann wurden wir von denen drauf hingewiesen, dass wir irgendwie da was bei dem Quiz vergessen hätten. (lacht) Weil da würde es ja gar kein richtig und kein falsch geben. (...) Es ist aber auch bei uns genau das so. Also auch so diese Wertschätzung und eben auch diese Meinungs-/ oder diese Standpunktausbildung, also, dass halt jeder das dann auch selber tun kann und auch angeregt wird, das zu tun. Das hatten die noch nicht so ganz verstanden.“ (MPInt10_31).

(Vermeintliche) Anonymität im Netz als Chance und Grenze in Bildungsprozessen

Ein weiterer, sich relevant erweisender Aspekt betrifft den der (vermeintlichen) Anonymität in Online-Settings. Die qualitativen Analysen zeigen, dass dieser die Modellprojekte in zweierlei Hinsicht beschäftigt: Zum einen in Hinblick auf die Frage, inwieweit ein „unpersönlicherer“ Online-Kontakt den Aufbau von Vertrauen zum Projektpersonal behindert oder befördert. Eine erste setting- und themenspezifische Erzählung eines Projektmitarbeiters, der mit Jugendlichen eine Maßnahme im digitalen Kontext zum sensitiven Thema Cybermobbing durchgeführt hatte, spiegelt den Eindruck wider, dass die beteiligten Jugendlichen – entgegen einer ersten Befürchtung bzw. Erwartung – durchaus auf persönliche Erfahrungen im Bereich des Cybermobbings eingingen und ggf. in diesem Zusammenhang sogar von der gefühlten Anonymität des Webinars profitierten. In einem anderen inhaltlichen Kontext erwies sich die Anonymität der Arbeit in Online-Settings – hier über den Einbezug von Padlet, einer digitalen Pinnwand – durchaus auch als herausforderungsvoll, da Jugendliche die Pinnwand nach Angaben der Projektmitarbeiterin auch dazu nutzten, „anonym“ Störungen zu posten. Dies könne einerseits dazu dienen, Dynamiken im „anonymen“ Netz anschaulich zu illustrieren, andererseits könnten Gruppen- und Arbeitsprozesse auch empfindlich gestört werden:

„Also das ist so mit dieser interaktiven medienpädagogischen (...) Arbeit, da kommt es zu viel Störungen, würde ich sagen. (...) Das ist kein Geheimnis, sage ich mal. Und damit kann man dann immer wieder gucken: Wie kann man trotzdem irgendwie das noch pädagogisch dann verarbeiten. (...) Je nach Gruppe kann das schon kippen, dass (...) dass das tatsächlich sehr störend ist.“ (MPInt3_58; 60)

Zusammengefasst deuten die genannten ersten (Teil-)Befunde darauf hin, dass die Entscheidung für digitale, analoge bzw. Blended Learning-Settings nur in direkter Abhängigkeit von den jeweiligen Projektzielen, Zielgruppen, ihren Bedarfen sowie der gewählten Thematik erfolgen kann.

Zum anderen wird aus den Projekterfahrungen deutlich, dass die Entwicklung und Gestaltung zielgruppengerechter digitaler Bildungssettings im Gegenstandsbereich des Programms eine komplexe konzeptionell-inhaltliche wie technische Herausforderung darstellt. Die entsprechenden Modellprojekte nähern sich in diesem Prozess auch der Frage, wie sich digital-informelle Bildungsprozesse von analogen unterscheiden und was dies für die jeweilige Softwareentwicklung bedeutet.

4.1.1.6 Erste Lern- und Umsetzungserfahrungen im Hinblick auf die Zieldimension „Handeln“

Übergreifend wird deutlich, dass die Zieldimensionen „Wissen“, „(Medien-)basierte Empathie“, „(Medien-)Ethik“, „Kenntnisse und Handlungswissen zu Medienästhetik“ und „soziales Handeln“ von vielen Projekten in komplexer Weise angesprochen werden (sollen). Die qualitativen Analysen zeigen auf, dass insbesondere im Bereich der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Regel auf ein großes Methodenspektrum zurückgegriffen wird. Dies gilt sowohl für die Arbeit in hauptsächlich analogen Settings als auch für die Einbindung von Online-Settings z. B. über digitale Pinnwände, GIF-oder Meme-Generatoren etc. Die Arbeit umfasst in der Regel z. B. aktivierende und interaktive Elemente wie Stationenarbeit, Plan- und Brettspiele, Straßenbefragungen oder Sequenzen/Trainings, in denen die Rollen von Akteur/innen, Betroffenen und Bystandern in Online-Konflikten erfahrbar gemacht werden. Teilweise wird ergänzend oder im Schwerpunkt mediengestaltende Arbeit umgesetzt.

Im Folgenden wird kurz und – notwendigerweise – exemplarisch die Art und Weise, wie Lernzuwächse angestrebt werden, expliziert, und erste Lern- und Umsetzungserfahrungen einer Analyse unterzogen. Dabei erfolgt eine Fokussierung auf die Lerndimension „Handeln“, da diese sowohl in den Förderleitlinien zum Programmbereich I als auch in den Wirkmodellen der Projekte besonders hervorgehoben wird.

Der Bereich der **Befähigung zu Handeln im Netz** findet eine starke Berücksichtigung sowohl in den Förderleitlinien als auch in den Konzepten der Mehrzahl der Projekte. Übergreifend bestätigt sich auch im Bereich der Handlungsstrategie „Digitalkompetenzförderung“, dass Handeln und die Befähigung hierzu sehr voraussetzungsvoll sind. Handeln ist ein komplexer Vorgang, der u. a. kognitive, motivationale, volitionale und neuropsychologische Voraussetzungen hat.

Fachkräfte, staatliche und nichtstaatliche Akteure sowie weitere erwachsene Multiplikator/innen wünschen sich „Greifbares“ und konkretes Handlungswissen

Im Bereich der Arbeit mit erwachsenen Akteuren findet sich in zahlreichen Projekterzählungen – fast unisono – der Hinweis, dass die (durchaus heterogenen) Zielgruppen möglichst konkretes Orientierungswissen als Voraussetzung für eigenes professionelles Handeln bzw. Engagement im Netz ansehen. Dies umfasst sowohl rechtliches Wissen z. B. zu strafrechtlich relevanten Inhalten, zu möglichen Ansprechpartner/innen und Unterstützungsstrukturen, gegebenenfalls spezifischen „Notfallinstrumentarien“ sowie zu konkreten Handlungsstrategien. In anderen Worten: Handlungswissen muss in professionellen Kontexten sowie in Engagement-Kontexten schnell zur Verfügung stehen und rasch abrufbar sein. Dies gilt umso mehr in schnelllebigen Online-Kontexten bzw. in Situationen, in denen junge Menschen in „digitale Notfallsituationen“ geraten und rasch gehandelt werden muss (z. B. bei der dynamischen Entstehung von Shitstorms etc.). Ein weiterer häufig geäußerter Bedarf ist der nach Erfahrungsaustausch und Vernetzung, die in diesem Kontext auch die idealtypische Form von solidarischen Unterstützungsnetzwerken annimmt:

„Also ein Bedarf, den wir sehr, sehr häufig mitbekommen, ist der Bedarf der Vernetzung. Dass viele Initiativen auch sagen, wir müssen uns intern auch stärker vernetzen. Letztes

Mal hatten wir den zweiten Workshop, der ging dann viel um das Thema Shitstorm und was tut man denn, wenn man wirklich drei, vier Tage oder noch länger angestachelt wird von rechtsextremen, rechtspopulistischen Gruppierungen. Und da haben wir den Bedarf gesehen, dass viele Organisationen dann auch sagen, okay, ist schön und gut, dass wir uns jetzt ein Handwerkzeug in den Modulkoffer stecken, dass wir uns jetzt überlegen, wie man präventiv sich vorbereiten kann, indem man auch in der Situation selber agieren kann. Aber wir müssen uns auch untereinander stärker vernetzen.“ (MPInt1_16)

Viele Projekte reagieren auf die von Seiten ihrer Teilnehmenden genannten Bedarfe, indem in der Arbeit mit erwachsenen Multiplikator/innen neben der Vermittlung komplexer Wissensbestände insbesondere die Entwicklung von konkreten Handlungsstrategien im Vordergrund steht. Zusätzlich erfolgt im Rahmen einiger Projekte die Entwicklung von Handbüchern, Anlaufstellen und Notfallplänen. Die Bewältigung der Aufgabe, vorhandenes Wissen zu geeigneten Handlungsstrategien zu sammeln und so aufzubereiten, dass es einerseits schnell abrufbar und andererseits auf hochindividuelle (phänomen- und zielgruppenspezifische) Situationen „passt“, stellt sich dabei als herausforderungsvoll heraus.

4.1.1.7 Herausforderungen und Spannungsfelder

Im Bereich der digitalkompetenzfördernden Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen stellt sich die Förderung von Handlungsfähigkeiten sowie spezifisch die „Motivierung zu Handeln und zu Engagement“ naturgemäß nochmals komplexer dar. Die entsprechenden Projektperspektiven spiegeln dabei unterschiedliches Erfahrungswissen, aber auch heterogene disziplinen- und werteszufishe Orientierungen wider. Einige zentrale Diskussionslinien werden im Folgenden skizziert.

Förderung versus Überforderung

Insbesondere bei einigen Projekten, die Jugendliche zu (digitalen) Peer-Educator-Tätigkeiten in den Themenbereichen des Programms befähigen möchten, ist eine hohe Sensibilität für die Tatsache vorhanden, dass selbst professionelle Fachkräfte wie Lehrkräfte oder Beratungslehrer/innen mit bestimmten Aufgaben wie dem Umgang mit digitalen Konflikten, Cybermobbing etc. überfordert sein können. Wege, die in einigen Projekten verfolgt werden, sind die intensive Begleitung von Peer Educators durch Fachkräfte sowie insbesondere eine bewusste Begrenzung von Peer-Educator-Tätigkeiten auf die Bereiche der Demokratieförderung oder der universellen Prävention.

Überwältigungsverbot versus Förderung von Handeln und Engagement

Im Bereich der politischen Bildung existiert eine kontroverse Diskussion darüber, inwieweit politisches Handeln bzw. die Motivation zu Handeln explizit Ziel politischer Bildung sein kann, darf und soll.⁸⁴ Gegner/innen einer expliziten Befürwortung der Zielsetzung „politisches Handeln“ begründen dies u. a. pragmatisch damit, dass es nicht realistisch erscheint, junge Menschen in den kurzen Zeiträumen, die im Bereich schulischer und außerschulischer politischer

84 Vgl. Pohl 2015.

Bildung bestehen, zu „Interventions- oder Aktivbürgern“ zu machen.⁸⁵ Andere Fachvertreter/innen weisen spezifisch darauf hin, dass sich die Aufforderung zu Handeln in Widerspruch zum Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens befindet: Freiheit mündiger Bürger/innen bedeute immer auch Freiheit zum Nicht-Handeln.⁸⁶

Die qualitativen Analysen der wissenschaftlichen Begleitung machen deutlich, dass bei einigen Projekten, die mit Jugendlichen arbeiten, analog eher die Frage der Befähigung zur Reflexion potentieller Handlungsstrategien sowie zu begründeten Entscheidungen für oder gegen ein Handeln im Vordergrund steht: Die Teilnehmenden sollen bewusst und begründet entscheiden, wie – und ob – sie reagieren und handeln (möchten). Dies spiegelt sich z. B. in den Zielsetzungen eines Modellprojekts wider:

„Die Teilnehmenden sind in der Lage, Vor- und Nachteile einzelner Reaktionsmöglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten einzuschätzen und können abwägen, wann welche Reaktionsmöglichkeit am sinnvollsten ist.“

„Die Teilnehmenden sind in der Lage, sich aus einer Diskussion bzw. Auseinandersetzung herauszuziehen oder gleich ganz eine Auseinandersetzung zu vermeiden.“ (MPWM18_2).

Eine weitere Projektmitarbeiterin betont in diesem Sinne, dass es auch ein Indikator für kritische Digitalkompetenz sein kann, sich gegen ein Handeln zu entscheiden:

„Weil die Jugendlichen können [im Projekt, Anm. d. Verf.in] ja selber dann auch sozusagen entscheiden, (...) wollen sie die XXX [erstellten digitalen Produkte, Anm. d. Verf.in] später veröffentlichen oder nicht. Und ich glaube, so ein Zwischenergebnis (...) war auch, dass die Jugendlichen eher so sich weniger vorstellen können, die Sachen jetzt selber zu veröffentlichen. Und ich weiß zum Beispiel gar nicht, wie wir das werten sollen. Weil das kann ja auch positiv sein. Das könnte ja auch dafür bedeuten, die (...) sind sensibilisiert worden, dass man nicht einfach so im Internet sozusagen Sachen veröffentlicht. Oder sie haben keine Lust, dann mit diesen unter Umständen negativen Reaktionen umzugehen. (...) [K]ritische Medienkompetenz könnte auch genau das Gegenteil bedeuten, nämlich das zu gucken, (...) was bin ich für ein Mensch. Und ich habe keine (...) keine Energie für diese Auseinandersetzung. (...). Ja, diese Entscheidung muss dem Jugendlichen/ Im Endeffekt muss er die selber sozusagen fällen. Also da ist nicht unser Auftrag, jetzt irgendwie eine Armee von (...) Jugendlichen auszubilden.“ (MPInt3_34, 37)

Auch in anderen Projekten, die sich hauptsächlich an Erwachsene richten, ist der Respekt für Entscheidungen, Aktionen abubrechen, explizit konzeptionell verankert.

85 Vgl. Oberle 2013, zit. nach Pohl 2015.

86 Vgl. Oberle 2013, S. 159, zitiert nach Bundeszentrale für politische Bildung o. J.

Jugendschutz versus Engagementförderung

In der Diskussion um die Frage jugendlichen Online-Engagements gegen Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz kommen auch explizit jugendschützerische Perspektiven zum Tragen, die sich z. B. über die Wortwahl „Fürsorgepflicht“ und „Schutzbefohlene“ ausdrücken:

„Deswegen würde ich nie grundsätzlich sagen: Ja, Haltung zeigen, Gegenrede. Vor allem nicht Kindern und Jugendlichen, die ja Schutzbefohlene sind. Aber auch Erwachsenen. Selbst Leuten, die ich als rhetorisch brillant einschätze oder Wissenschaftler, die ich kenne, die ohne Weiteres rational gegen diese irrationalen Argumente dagegehalten könnten, ich würde das IMMER [Betonung durch die Befragte, Anm. d. Verf.in] kontextabhängig machen. Weil im schlechtesten Fall, gerade weil wir alle so durchsichtig sind über das Netz, haben sie tatsächlich ein reales Problem vor der Haustür stehen. Und das kann ich nicht verantworten, das sozusagen als Empfehlung mitzugeben. Also, immer unterscheiden in welchem Kontext.“ (MPInt17_61)

In anderen Modellprojekten, die stärker durch Medienlogiken geprägt sind, zeigt sich bisher, dass eine entsprechend jugendschützerische Perspektive im Hinblick auf jugendliches Handeln im Netz schwächer ausgeprägt ist.

Demokratisches Handeln und Online-Partizipation versus pädagogisch-bildnerischer Umgang mit Einstellungen

Einige Projekte, die exemplarisch Digitalkompetenzförderung umsetzen bzw. das Ziel „Online-Beteiligung“ anstreben, tun dies teilweise vor dem Hintergrund fachlich-theoretischer Einschätzung, diese seien etwas weniger voraussetzungsreich und insbesondere weniger „elitenorientiert“ als Offline-Engagementformen. Einzelne MP machen dabei – wie bereits beschrieben – in Teilen die Erfahrung, dass in manchen Gruppenkontexten die Voraussetzungen für ein (demokratisches) Online-Engagement auf Einstellungsebene erst geschaffen werden müssten.⁸⁷ Zum Teil führt das zu konzeptionellen Veränderungen wie z. B. zur Einplanung längerer Reflexionsphasen mit Jugendlichen oder zu Verschiebungen im Bereich der Projektzielsetzungen:

„Also es ging damals [zu Beginn der konzeptionellen Überlegungen, Anm. d. Verf.in] viel um Beteiligung. Mittlerweile hat sich unser Fokus etwas verschoben, muss ich ganz ehrlich so sagen.“ (MPInt7_26)

4.1.1.8 Zusammenfassung

Insgesamt machen die Analysen deutlich, dass sich im Bereich der Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz bislang idealtypisch drei inhaltliche Teil-Handlungsstrategien abzeichnen:

- Übergreifende Digitalkompetenzförderung zu Online-Phänomenen und Logiken des digitalen Raums in vorrangig universalpräventiver Ausrichtung sowie einer stärkeren inhaltlichen Ausrichtung auf das Vermeiden von Betroffenheit.

⁸⁷ Bei Einstellungsveränderungen handelt es sich wiederum um voraussetzungsvolle, komplexe Prozesse.

- Spezifisch auf das Erkennen und den Umgang mit GMF, politischem Extremismus und Cybermobbing angelegte Digitalkompetenzförderung insbesondere im Bereich selektiver und indizierter Prävention.
- Digitalkompetenzförderung als notwendiges (Teil-)Element von Engagementförderung insbesondere mit erwachsenen Multiplikator/innen – hier je nach Voraussetzungen der Akteure in eher technischer oder inhaltlicher Ausrichtung.

In der Arbeit mit Jugendlichen nehmen einige Projekte mit eher universalpräventiver Ausrichtung den Bedarf wahr, stärker als erwartet Teilaspekte aus der Handlungsstrategie fokussieren: Sie treffen z. B. in Schulkontexten auf Jugendliche, die Stereotypen, Rassismen oder gesellschaftliche Diskurse rund um Flucht und Asyl reproduzieren. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, dass digitalkompetenzfördernde Angebote in diesem Programmbereich konzeptionell darauf eingerichtet sein müssen, gezielt Elemente aus der interkulturellen, interreligiösen bzw. antirassistischen Arbeit sowie des Demokratielernens zu integrieren bzw. flexibel auf unterschiedliche Zielgruppenkonstellationen und -bedarfe einzugehen.

Darüber hinaus wird deutlich, dass zahlreiche Projekte sehr umfangreiche Zielsetzungen in den Bereichen „Wissen“, „Ethik“, „Emotionen“, „(Medien)Ästhetik“ und „Handeln“ aufweisen. Dies zeigt zum einen auf, dass viele Projekte tatsächlich eine umfängliche Kompetenzförderung planen, die über Einzelfertigkeiten hinausgeht. Zum anderen kann konstatiert werden, dass die Mehrheit der Projekte ein Lernen „mit Kopf, Herz und Hand“ einplant, was Forderungen nach „ganzheitlicher“ Bildung entspricht. Zugleich ist auffällig, dass der Anspruch an eine umfassende Kompetenzbildung in einem Spannungsverhältnis zu der eher kurzzeitpädagogischen Anlage zahlreicher Projektvorhaben steht.⁸⁸

Im Hinblick auf die durch die Modellprojekte angesprochenen Dimensionen von Digitalkompetenz wird deutlich, dass im Hinblick auf die Dimension „Handeln und Engagement im Netz“ besonders kontroverse Diskussionslinien bestehen. Neben dem theoretischen Befund, dass die Befähigung zu Handeln ein voraussetzungsvoller Prozess ist, kommen – insbesondere in der Arbeit mit Jugendlichen – vielfach jugendschützerische sowie spezifische politisch-bildnerische Perspektiven zum Tragen, die darauf hinweisen, dass ein genereller „Aufruf zum Engagement im Netz“ im Jugendbereich weder den komplexen Charakteristika der Jugendphase noch existierenden Schutzstandards gerecht wird. Diese Perspektive ist insbesondere Trägern von Jugendarbeit gemein, die präventiv ausgerichtet ist, sich an jüngeren Altersgruppen wendet und gegebenenfalls in „Nicht-Freiwilligensettings“ (z. B. schulischen Kontexten) angesiedelt sind. In der Zusammenschau mit Zielsetzungen aus dem Bereich der Partizipations- und Engagementförderung wird deutlich, dass ein Potential, dass im Programmbereich I geschöpft werden kann, in dem Ausloten des Verhältnisses von Schutzrechten und digitalen Teilhaber-

88 Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass in einigen Fällen die digitalkompetenzfördernde Arbeit mit Jugendlichen, die im Zusammenhang mit der Entwicklung von Software steht (vgl. hierzu Handlungsstrategie 2), umfassender, intensiver und dauerhafter angelegt ist als Dialogkompetenzförderung, die im Rahmen der „Hauptstrategie Digitalkompetenzförderung“ (Handlungsstrategie 1) erfolgt. Dies liegt an der geplanten intensiven Einbindung der jungen Menschen sowie der direkten Auseinandersetzung mit dem zu entwickelnden digitalen Produkt.

echten/Partizipationsstandards im Hinblick auf bestimmte Altersgruppen und Settings im Gegenstandsbereich des Programms besteht. Es kann – und muss – gerade in diesem Bereich gezielt darum gehen, vertiefend der Frage nachzugehen, wie digitale Beteiligung und digitales Engagement von jungen Menschen aussehen kann, wenn sie gleichzeitig vor demokratie- und menschenfeindlichen Erscheinungen im Netz – die gegebenenfalls drohen, in realweltliche Lebensräume „überzuschwappen“ – geschützt werden müssen.

4.1.2 Die Handlungsstrategie: Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit

Dieser Handlungsstrategie liegt die Annahme zugrunde, dass es um das „Demokratiedefizit“⁸⁹ des Internets und seinem Potential für Hinwendungs- und Radikalisierungsprozesse nicht nur einer Förderung von digitaler Medien- und Diskurskompetenz auf individueller Ebene bedarf, sondern das Netz als lebensweltlicher Raum mitzugestalten ist, in diesen mit Angeboten und Inhalten hineinzuwirken sowie dieser selbst zum Ort des Lernens für eine mündige, aktive und solidarische Zivilgesellschaft zu machen ist. Das Bewusstsein, das Internet als Handlungs- und Bildungsraum für die Demokratieförderung und Prävention zu begreifen, ist relativ jung, gleichzeitig ist die Vernetzung menschenfeindlicher Akteur/innen lange etabliert. Hier besteht von Seiten zivilgesellschaftlicher Kräfte „Nachholbedarf“ bei der Bereitstellung von am Mediennutzungsverhalten der Zielgruppen orientierten gezielt demokratieförderlichen und präventiv ausgerichteten Angeboten zur Informationsvermittlung, politischen Bildung, Stärkung toleranter Haltungen sowie für Vernetzung, Mobilisierung, Partizipation und Engagement. Mit dieser Handlungsstrategie ist somit ein hohes Innovationspotential verbunden und für einen Teil der Modellprojekte, die sich schwerpunktmäßig dieser Strategie zuordnen, drückt sich das in dem Gefühl aus, „Pionierarbeit“ zu leisten.

„[E]ine andere Herausforderung ist der Aspekt von Pionierarbeit. Also das hatte ich noch nie vorher gehabt, dass ich so ein Projekt hatte, was so stark irgendwie etwas ist, was es vorher gar nicht gab.“ (MPInt13_15)

„Das ist ein bisschen experimentell. Wir sind nicht die einzigen, die das tun. Aber das ist bis jetzt sozusagen ein Bereich, in dem es nicht so viele andere Leute gibt, die das zu diesem Themenfeld gerade tun. Deswegen ist es so ein bisschen Learning by Doing auch.“ (MPInt8_14)

„Und bei den Schulen war es wirklich auch so, dass das Thema auf sehr große Resonanz getroffen ist. Und auch wenn ich auf unterschiedlichen Tagungen/ ich war zum Beispiel auf der Gamescom. Oder wenn ich privat mit Lehrkräften spreche, ist es eigentlich immer so, dass sie meinen: Wann ist die XXX [Social Media-Anwendung, Anm. Verf.in] fertig und wann könnt ihr vorbeikommen? (lacht) Also so dieses Interesse, glaube ich, an dem Thema ist sehr, sehr groß.“ (MPInt10_121)

Insgesamt geben 13 Modellprojekte an, dieser Handlungslogik schwerpunktmäßig zu folgen. Fünf weitere Projekte folgen ebenfalls teilweise dieser Logik, bilden jedoch zwei gesonderte

⁸⁹ Demokratie hier verstanden in ihrer toleranten, friedfertigen und pluralistischen Form.

Gruppen: zum einen digitale Beratungsprojekte (2), zum anderen Projekte zur digitalen Vernetzungs- und Innovationsförderung (3). Bei der folgenden Darstellung werden diese teilweise zusammengefasst, wohl wissend, dass sich die Strategien vor allem bei der Arbeit mit Zielgruppen deutlich unterscheiden und daher auch die medialen Produkte verschiedenen Ansprüchen genügen müssen – nichtsdestotrotz bildet bei allen drei die Basis die Erarbeitung eines digitalen Instruments, mit Hilfe dessen der Zugang zur Zielgruppe und die Arbeit mit dieser erfolgen kann und somit der Prozess bis zu diesem Punkt durchaus Ähnlichkeiten aufweist.

Mit dieser Handlungsstrategie sind häufig eine vergleichsweise lange Vorlaufzeit und ein erhöhter Ressourcenbedarf verbunden, bevor mit der eigentlichen Zielgruppenarbeit begonnen werden kann. Es muss zunächst ein zielgruppenadäquates, mediales Produkt erstellt und erprobt, im Netz platziert und den Zielgruppen zugänglich und bekannt gemacht sowie von diesen akzeptiert und angeeignet werden, bevor die Ziele auf Outcome-Ebene in den Blick geraten können. Es handelt sich im ersten Schritt (und bezogen auf den zeitlichen Ablauf) also zunächst um eine Output-orientierte Handlungslogik, was im Vergleich zu anderen Programmbereichen eine Besonderheit darstellt, für das Themen- und Handlungsfeld des Programmbereichs I aber ein äußerst relevanter Baustein ist.

Trotz dieser Herausforderung haben die Modellprojekte mit dieser Handlungslogik im Jahr der Implementierung wichtige Schritte vollzogen: Die Mehrzahl dieser Projekte (83 %, 15) hat die Konzipierung digitaler Bildungs-, Vernetzungs- oder Beratungsangebote abgeschlossen, etwas mehr als die Hälfte hat diese erprobt und auch bereits durchgeführt (jeweils 56 %, 10).⁹⁰ Die Hälfte (9) stellt dabei digitale Anwendungen (z. B. Plattformen, Apps) im Internet bereit, 83 % (15) verbreiten Inhalte (z. B. Videos, Memes) im Netz. In der Regel sind die Projektmitarbeitenden mit dem bisherigen Prozess der Implementierung und Umsetzung ihres Modellprojekts zufrieden.⁹¹

„Da bin ich jetzt, nach den Erfahrungen die wir bis jetzt haben, einfach noch mal deutlich entspannter. Weil ich sehe, dass die Leute auf jeden Fall schon sehr ordentlich was Gutes mitkriegen, wenn sie dieses XXX [Angebotsformat, Anm. d. Verf.in] machen. Das ist auf jeden Fall, das funktioniert. Das ist gut. Da kriegen die was mit.“ (MPInt13_31)

Für die Erstellung der medialen Produkte arbeiten die Modellprojekte teilweise mit externen Akteur/innen zusammen, vor allem dann, wenn es um die Programmierung von Software (z. B. für eine komplexe Plattform oder App) notwendig ist. Manche lassen sich dabei über den gesamten Prozess begleiten, z. B. von einer Agentur, oder ziehen punktuell Programmierer/innen und/oder Grafiker/innen zu Rate, je nachdem wie sehr die Projektmitarbeiter/innen sich selbst in der Lage sehen, die Erstellung zu leisten. Es gibt zwar mittlerweile Do-it-Yourself-Anbieter/innen im Netz, die mit ihren standardisierten Tools versprechen, dass jede/r eine digitale Lösung, beispielsweise eine App, relativ leicht selbst programmieren könne. Wer jedoch

90 Vgl. Tabelle 30 im Anhang.

91 $M=7,4$ ($n = 18$); Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 10 („sehr zufrieden“). Vgl. Tabelle 32 im Anhang.

keine Lösung „von der Stange“ und sinnvollerweise ein speziell auf das Konzept, den jeweiligen Ansatz und die Zielgruppe zugeschnittenes Angebot möchte, braucht meist die Unterstützung von Agenturen oder Programmierer/innen.

„Ja, also ich meine, klar, man kann es versuchen, es dann intern zu machen, aber (...) man braucht Grafik und so (...). Also wenn das nicht ansprechend designt ist, ja?, und auch nicht funktioniert, (...) also dann wird die XXX [Social Media-Anwendung, Anm. d. Verf.in] nicht runtergeladen werden.“ (MPInt10_176)

Häufig werden die medialen Produkte auch in einem partizipativen Prozess mit Mitgliedern der meist jugendlichen Zielgruppe entwickelt.⁹² Dazu lassen sich die Modellprojekte beispielsweise von einer Gruppe Heranwachsender begleiten, mit der sie zu bestimmten Entwicklungsphasen zusammen treffen, um Ideen für die weiteren Arbeitsschritten zu entwickeln oder von diesen zu bereits fertiggestellten Teilen Feedback zu erhalten.

„[M]it denen entwickeln wir praktisch gemeinsam die Konzepte für die Erklär-Filme, aber auch schon welche Inhalte praktisch für die XXX [Name des digitalen Formats, Anm. d. Verf.in] später wichtig sind. Wir testen auch schon bestimmte Module. Also wenn wir Übungen machen, die wir praktisch dann in XXX [Name der Anwendung, Anm. d. Verf.in] später auch machen wollen.“ (MPInt10_18)

In anderen Fällen finden Einzelworkshops statt, bei denen Teilnehmende Inhalte wie Filme, GIFs oder Memes erstellen, die dann potentiell von den Projekten für Kampagnen im Netz verwendet werden können. Die Einbindung erfolgt aber auch niedrigschwelliger und punktuell:

„Und sie werden alle in diese WhatsApp-Gruppen eingeladen. Sie stellen sich vor, wir unterhalten uns. Das ist alles offen. Wir unterhalten uns, wenn wir irgendwelche Probleme haben oder was zu besprech-/ Oder Ideen. Wird alles in die gemeinsame Gruppe geworfen und jeder schlägt was vor oder sagt: Nein, das ist doch nicht/ Je nach Erfahrung. Also und dann sammeln wir das alles, stimmen ab vielleicht noch und, genau, entscheiden dann später. Also das ist alles offen und jeder darf und kann gerne was dazu sagen.“ (MPInt6_175)

„Zum Beispiel, wenn wir jetzt einen neuen Entwurf von einem Bild haben oder so, dann posten wir das gleich immer in die WhatsApp-Gruppe und immer so: Ja, und was sagt ihr dazu? Sodass sie sich auch irgendwie beteiligt fühlen und irgendwie das Gefühl haben, dass sie auch immer dabei sind und auch mitentscheiden dürfen.“ (MPInt4_213)

Bei den eingebundenen Jugendlichen oder Erwachsenen handelt es sich tendenziell eher um bereits Engagierte, bei den Jugendlichen um solche mit eher guter Schulbildung. Der Zugang zu den Partizipierende erfolgt meist entweder über bereits bestehende Netzwerke aus vorhergehenden Aktivitäten des Trägers oder über Schulen aus dem Umfeld des Modellprojekts.

„Genau, im Grunde war das (...) das auch ein Punkt (...), wo wir uns, auch wenn wir selber noch nicht jetzt so die perfekte Lösung haben, aber selber es ein bisschen kritisch sehen, dass wir im Grunde also Kontakt zu manchen Schulen eben hatten, so durch Workshops eben vorher. (...). Und das ging dann quasi wirklich nur über die Lehrer. Die haben (...) im Grunde überlegt, wer könnte passen. Und genau, das ist schon auch so,

92 69 % (9); basierend auf den Angaben der MP, die sich schwerpunktmäßig der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ zugeordnet haben (n=13). Vgl. Tabelle 33 im Anhang.

wie du sagst, dass eben bei manchen man das Gefühl hatte, die brennen eben dafür, wie jetzt gerade so viele aus XXX [Stadt in der Nähe des MP-Trägers, Anm. d. Verf.in] eben (lacht) so, die dann wirklich so richtig aus eigenem Antrieb und so. Und klar, und manchmal gab es schon, wo man dann das Gefühl hat, das war Lehrersicht, der dann sagt: Ah ja, du bist doch hier immer interessiert und engagiert. Da gehst du mal hin.“ (MPInt11_82)

Mit der Partizipation zielen die Projekte darauf ab, sich der Lebensrealität, den Kommunikationsgewohnheiten und dem Mediengebrauch der Zielgruppe anzunähern, um Inhalte und Anwendungen zu gestalten, die alltagsnah und ansprechend sind, eine gewisse Authentizität besitzen und damit den Bedarfen der Zielgruppe entsprechen. Sie erhoffen sich dadurch eine höhere Qualität der medialen Formate, die sich in einem leichteren Zugang zu den Zielgruppen, einer größeren Beteiligung und Wiederkehrtrate im Netz und einer höheren „Wirksamkeit“ ausdrückt.⁹³ Es solle mit den Zielgruppen „eine passende gemeinsame Sprache“ gefunden werden.⁹⁴ Die am Entwicklungsprozess Partizipierenden ihrerseits sollen dem Ansinnen der Projekte nach die Möglichkeit zur Selbstreflektion und -erfahrung erhalten und potentiell mehr Eigeninitiative und Selbstwirksamkeit erlernen.⁹⁵ Auf dem Weg zum Produkt finden also teilweise bereits intensive pädagogische Prozesse statt, meist eingebettet in eine Form medienpraktischer Arbeit. An dieser Stelle ist die hier beschriebene Output-orientierte Handlungslogik anschlussfähig an die zweite im Programmbereich I dominante Handlungslogik, in der die aktive Medienarbeit zum Zweck der Digitalkompetenzförderung eine besondere Rolle spielt (vgl. Abschnitt 4.1.1).

4.1.2.1 Zielgruppen und Zugänge

Die größte Hauptzielgruppe innerhalb dieses Handlungstypus sind Jugendliche und junge Heranwachsende im Alter von 13 bis 27 Jahren (11 von 18 MP), die zweitgrößte Zielgruppe sind Fachkräfte und Multiplikator/innen (3) sowie staatliche und zivilgesellschaftliche Akteur/innen (3). Ein Modellprojekt gibt an, hauptsächlich die allgemeine (Netz-)Öffentlichkeit anzuvisieren. Der Zugang soll zum Teil auch über digitale Wege erfolgen. Erste Erfahrungen der Modellprojekte dieses Handlungstypus‘ zeigen, dass es dabei nicht reicht, eine Webseite oder Plattform ins Netz zu stellen. Die meisten Angebote im Netz sind Pull-Medien – die Nutzer/innen wählen sich die Inhalte und Anwendungen nach ihren Bedarfen aus und sind nicht darauf angewiesen, dass diese sie auf bestimmten Wegen erreichen (wie beispielsweise bei einer E-Mail).⁹⁶ Gleichzeitig ist das Internet nicht mit einem Marktplatz zu vergleichen, auf dem, sobald betreten, das Angebot mehr oder weniger übersichtlich aufgereiht vorzufinden ist. Vielmehr bewegen sich die Nutzer/innen innerhalb des digitalen Raums in ihren Teilöffentlichkeiten und müssen gezielt nach einem Angebot suchen und es dazu auch kennen. Eine Option, ein Angebot im Netz bekannt zu machen, ist Social Media Marketing. Dabei werden z. B. Textanzeigen in

93 Vgl. Angaben der Modellprojekte 2018 (Monitoring).

94 Vgl. MPInt6_271.

95 Vgl. Angaben der Modellprojekte 2018 (Monitoring).

96 Vgl. Viest 2016, S. 309.

Suchmaschinen und dazugehörige Suchbegriffe („sponsored links“) geschaltet, die Webseite dahingehend optimiert, eine gute Positionierung in den organischen Ergebnissen von Suchmaschinen zu erzielen oder mit thematisch relevanten Influencer/innen bzw. mit der Zielgruppe verbundenen Personen kooperiert, die auf ihren Social Media-Präsenzen über das Angebot sprechen, es teilen, liken und so für seine Verbreitung sorgen. Ein kleiner Teil der Projekte nutzt diese Optionen bzw. plant, diese zu nutzen. Andere stehen den damit verknüpften Mechanismen skeptisch gegenüber:

„Ja, wir müssen ja auch irgendwie uns verbreiten (lacht). Das ist auch sehr schwer, manchmal zu überlegen: Wie machen wir das eigentlich. Genau. Weil kaufen wollen wir ja keine Zuschauer. [...] Das ist bestimmt auch Fake irgendwie (lacht). Ich weiß es alles nicht. Wir wollen auch authentische Jugendliche, die mit uns diskutieren. Wir sagen immer: Bitte schreibt uns, schickt uns irgendwas.“ (MPInt_6: 208)

Trotz der primär ins Netz hinein gerichteten Aktivitäten ist ein weiterer wichtiger Zugangsweg nach wie vor der persönliche Kontakt, der vor allem dort notwendig ist, wo es um Vertrauen geht (Beratung) oder viel Engagement von Seiten der Zielgruppen erwünscht ist (Partizipation). Der Aufbau des Kontaktes erfolgt dabei durch proaktive Ansprache von Seiten der Projektmitarbeitenden (89 %, 16),⁹⁷ z. B. bei Veranstaltungen, auf denen die Zielgruppe anzutreffen ist, oder über Institutionen (z. B. Bildungseinrichtungen, Partnerorganisationen) bzw. Multiplikator/innen (78 %, 14). Bei der Hälfte (9) der Modellprojekte dieses Handlungstypus‘ wendet sich die Zielgruppe überdies auch selbst – analog wie digital – an die Projektmitarbeitenden.

„Wir waren jetzt aber auch auf verschiedenen Messen, zum Beispiel auf der Didacta. Die war so, ich glaube, [...] der zentrale Punkt, wo wir ganz viele Anfragen bekommen haben von Lehrkräften, die uns da angesprochen haben. Und dann ist es oft so, dass wenn eine Lehrkraft das XXX [online-basiertes Format, Anm. Verf.in] bucht, dass es dann die anderen auch mitkriegen von der Schule und dass es dann halt dann so weitergetragen wird. [...] Also wir hatten jetzt schon zweimal so eine Projektwoche, eine ganze. Wo dann halt, ja, die/ also alle Klassen dann das XXX [online-basiertes Format, Anm. Verf.in] gebucht haben.“ (MPInt_4: 248)

„Und es ist dann auch meistens ja von den Lehrkräften natürlich. Aber ich würde mir wünschen, dass vielleicht auch einfach mal eine Gruppe Jugendlicher (...) die XXX [online-basiertes Format, Anm. Verf.in] sieht und sagt: Ach, das Thema, das interessiert uns, das möchten wir gerne vielleicht auch mal nachmittags machen. So. Das wäre so ein großer Wunsch (lacht).“ (MPInt_4: 254)

Die Zugangsmöglichkeit ihrer Hauptzielgruppe zu digitalen Medien sowie deren Kompetenzen im Bereich Mediengestaltung schätzen die Projektmitarbeitenden der Projekte, die sich dem Handlungstypus „Entwicklung digitaler Angebote“ zugeordnet haben, als hoch ($M=5,5$), bzw. eher hoch ($M=4,5$) ein. Das Problembewusstsein für die Herausforderungen und Risiken der digitalen Kommunikation wie auch die Sensibilität für sozialverträgliche und demokratische

97 Angaben der Modellprojekte, die sich dem Handlungstypus „Entwicklung digitaler Angebote“ bzw. „(Digitale)Beratung“ bzw. „Vernetzung und Innovationsförderung“ zugeordnet haben (n = 18). Vgl. Tabelle 34 im Anhang.

Umgangsformen im digitalen Raum halten sie dagegen für eher mittelmäßig ausgeprägt (jeweils $M=4,2$). Projekte der Handlungsstrategie „(Digitale) Beratung“ schätzen ihre Zielgruppe hier jeweils bezüglich Problembewusstsein und Sensibilität etwas positiver ein ($M=5,5$), ebenso die Projekte der Handlungsstrategie „Vernetzung und Innovation“ (jeweils $M=6,3$).⁹⁸

4.1.2.2 Lösungsansätze

Die Projekte dieses Strategietyps stehen vor der Herausforderung, auf keine bereits in anderen Kontexten längerfristig erprobten Ansätze zurückgreifen zu können und die Suchbewegungen nach einer geeigneten netzspezifischen Bearbeitung demokratie- und menschenfeindlicher Phänomene von großem öffentlichen Interesse und teilweise kontroversen Diskussionen um die „richtige“ Antwort begleitet wird (z. B. bezüglich des Netzdurchsetzungsgesetzes). Das Feld ist bisher durch einen kleinen aktivistischen Pool von Einzelpersonen und Gruppierungen geprägt, der es in bestimmten Fällen nichtsdestotrotz schafft, breites mediales Interesse und viele Unterstützer/innen im Netz zu gewinnen (z. B. die mit dem Grimme-Online-Preis ausgezeichnete Organisation #ichbinhier). Mit den Modellprojekten aus dem Programmbereich I betreten nun einige mit eher „klassisch“ demokratiefördernden oder präventiven Ansätze erfahrene Akteur/innen das Feld und versuchen, beides miteinander zu vereinen. Dem wohnt großes Potential inne, gleichzeitig ist es durch das öffentliche Interesse mit einem gewissen Erwartungsdruck verbunden und mit Blick auf die komplexen, mehrschrittigen Projektaufbauten, der kurzen Förderdauer und der Dynamik des Feldes müssen einzelne Projekte auch ihre individuellen personellen Ressourcen im Blick behalten, um sich nicht zu überfordern:

*„Wir müssen ganz viel investieren und dann irgendwie gucken, wie wir das andere Geld so strecken, dass wir es dann noch gut begleiten können. Ich glaube, das ist uns ganz gut gelungen. Aber es hat tatsächlich auch ganz schön etwas mit der Belastung zu tun, die das Team jetzt auch gerade tragen muss. Also ich glaube nicht, dass da irgendwie einer von denen auch nur halbwegs mit einer halben Stelle nach Hause geht, so.“
(MPInt13_17)*

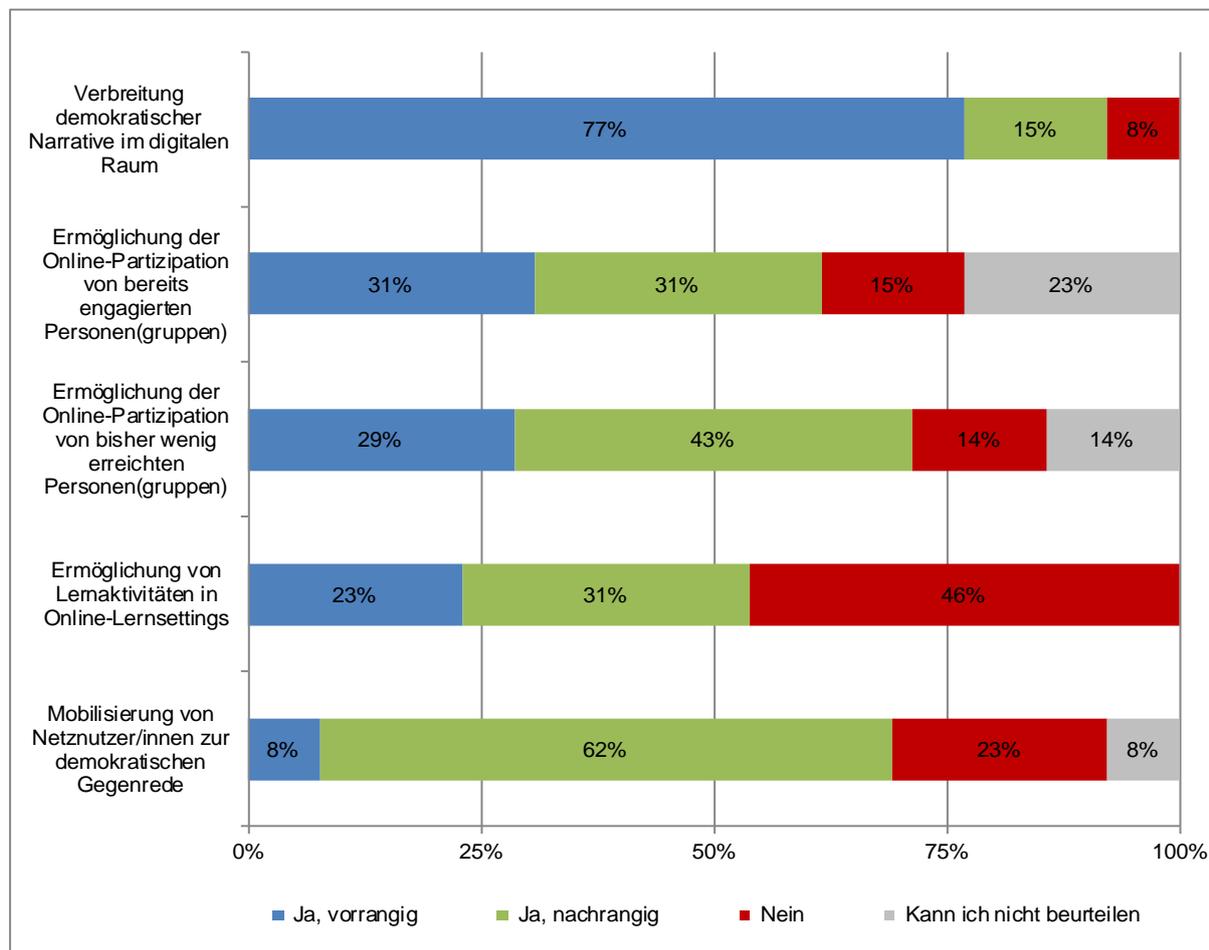
Die Aktivitäten der Modellprojekte innerhalb des Typus richten sich hauptsächlich auf die auch in der öffentlichen Debatte häufig präsenten Themen der Prävention von und Umgang mit Online Hate Speech (72 %, 13) und der Demokratieentwicklung für den digitalen Raum (72 %, 13).⁹⁹ Dabei haben sich trotz der Heterogenität in der Herangehensweise bei der Analyse der IBK mehrere Lösungsansätze herauskristallisiert, anhand derer sich die Befragten in der quantitativen Erhebung verorten sollten. Hiernach hat sich die Verbreitung demokratischer Narrative im Raum als prävalenter Lösungsansatz gezeigt: 77 % (10), der Projekte, die sich der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ zuordnen, verfolgen diesen vorrangig – zusammen mit jenen, die diesen Ansatz nachrangig nutzen (15 %, 2) sind das nahezu alle Modellprojekte innerhalb dieses Handlungstypus. Häufig kombiniert werden die Lösungsansätze, bei der die Online-Partizipation entweder von bereits Engagierten oder bisher wenig

98 Vgl. Tabelle 35 im Anhang.

99 Angaben der Modellprojekte, die sich der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ bzw. „(Digitale)Beratung“ bzw. „Vernetzung und Innovationsförderung“ zugeordnet haben ($n=18$). Vgl. Tabelle 36 im Anhang.

erreichter Personengruppen ermöglicht werden soll. Weiter finden sich in diesem Typus die Ansätze, Lernaktivitäten in Online-Settings zu ermöglichen – z. B. eher breit in Bezug auf eine kritisch-reflexive Digitalkompetenz oder fokussierter auf den Umgang mit Online Hate Speech – oder die Mobilisierung von Netznutzer/innen zur demokratischen Gegenrede (vgl. Abb. 18).

Abbildung 18: Mit der Entwicklung digitaler Angebote verbundene Lösungsansätze¹⁰⁰



Quelle: Angaben der Modellprojekte mit Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ 2018 (n=13).

Die einzelnen Ansätze (mit Ausnahme des Ansatzes „Ermöglichung von Lernaktivitäten in Online-Settings“¹⁰¹) werden im Folgenden primär anhand der qualitativen Interviews, teilweise auch anhand der Daten aus der quantitativen Monitoringbefragung dargestellt. Da sich die Projekte des qualitativen Samples zum Zeitpunkt der Interviews entweder im Entwicklungsstadium oder in der Phase direkt nach dem Launch befanden, lagen konkrete Umsetzungserfahrungen zum Einsatz der digitalen Instrumente in der Zielgruppenarbeit noch nicht vor. Der Fokus liegt hier daher darauf ein Bild der jeweiligen Ansätze zu zeichnen und die im Entwicklungsprozess gemachten Erfahrungen darzustellen.

¹⁰⁰ Vgl. Tabelle 37 im Anhang.

¹⁰¹ Dieser Ansatz wird in Abschnitt 4.1.1 beleuchtet, da er zentrale Elemente der Handlungsstrategie „Förderung von Digitalkompetenz für den Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ beinhaltet.

4.1.2.2.1 Verbreitung demokratischer Narrative

Narrative sind Erzählungen, die gesellschaftliche Entwicklungen oder Konflikte in einen bestimmten normativen oder ideologischen Kontext einordnen, dabei Werte transportieren und deuten.¹⁰² Sind diese einfach und nachvollziehbar erzählt, eignen sie sich auf individueller Ebene dazu „menschliche Erfahrungen zu verstehen [...] und Ereignisse einordnen und interpretieren zu können“.¹⁰³ Im digitalen Raum können demokratische Narrative überdies in ihrer Summe zum Agenda-Setting und zu einer stärkeren Präsenz wünschenswerter zivilgesellschaftlicher Erklärungsmuster im Gegensatz zu extremistischer Propaganda beitragen.

Primäre Ziele der Projekte, die diesen Lösungsansatz verfolgen, sind die Stärkung demokratischer Haltungen (10 vorrangig, 3 nachrangig) und das Anstoßen von Reflexionsprozessen, z. B. um zu einer demokratisch und menschenrechtlich orientierten Interpretation gesellschaftlicher Phänomene und Entwicklungen zu gelangen (8 vorrangig, 5 nachrangig) oder die Bereitschaft zu erhöhen, Denkmuster zu überprüfen (8 vorrangig, 4 nachrangig). Die Zielgruppen sollen außerdem durch die Narrative zum Engagement im Netz motiviert werden (8 vorrangig, 4 nachrangig). Eher nachrangig geht es gezielt um die Vermittlung von Wissen über extremistische oder populistische Strategien im Netz, z. B. bezüglich extremistischer/populistischer Manipulationstechniken (5 vorrangig, 6 nachrangig) oder den Zwecken und Zielen extremistischer/populistischer Erklärungsmuster (3 vorrangig, 7 nachrangig).¹⁰⁴ Die Projekte setzen zum einen sogenannte „positive Narrative“ (11) ein, die Konzepte einer pluralistischen, freiheitlichen und integrativen Gesellschaft illustrieren, sowie „alternative Narrative“ (9), die vielfältige Deutungen gesellschaftlicher Entwicklungen anbieten und damit indirekt im Widerspruch zu extremistischen oder populistischen Erzählungen stehen können. Die Narrative sind inhaltlich also eher „universell“ angelegt und damit an den genannten Zielgruppen ausgerichtet.¹⁰⁵ Gegenarrative, die gezielt extremistische oder populistische Botschaften dekonstruieren oder delegitimieren, und sich daher an Netznutzer/innen richten, die potentiell mit ebendiesen in Berührung kommen oder aktiv danach suchen, verbreiten nur wenige Projekte (3). Eingebettet sind die Narrative primär in Video, Bild oder Text (jeweils 10). Die Projekte arbeiten mit Zahlen, Fakten und repräsentativen Quellen (8), nutzen teilweise jedoch auch Emotionalisierung (7) sowie Humor und Satire (5) als Stilmittel. Einige setzten überdies Testimonials ein (5) und versuchen mittels „Calls to Action“ (6), Netznutzer/innen zu animieren, Inhalte zu teilen, miteinander zu kommunizieren oder sich zu engagieren.

Die Erreichung der genannten Ziele ist mit einigen Bedingungen verknüpft, die nur zum Teil in der Hand des Projektpersonals liegen und vielmehr von Netzmechanismen geprägt sind. Um

102 Vgl. Turowski/ Mikfeld 2013, S. 13.

103 Vgl. Rieger/ Morten/ Frischlich 2017, S. 50; Davies/ Neudecker/ Oullet/ Bouchard/ Ducol 2016, S. 59.

104 Aufgrund der geringen Fallzahlen wird hier und im Folgenden auf die Nennung von Prozentangaben verzichtet. Vgl. hierzu die Tabellen 38, 39, 40 und 41 im Anhang.

105 Vgl. Radicalisation Awareness Network 2015, S. 7: „The aim of downstream interventions – targeting broader populations of young people, for example – will not be a change of attitude, but rather an increase in resilience or inoculation to extremist propaganda. An intervention further upstream, by contrast, will be seeking to capture, exploit or spark a ‘cognitive opening’ that can plant a seed of doubt or slowly chip away at the certainty of extremist narratives.“

die angestrebten Veränderungen bei den Zielgruppen zu erreichen, ist es notwendig, dass die Narrative zu ihnen gelangen, ihre Aufmerksamkeit wecken und von diesen rezipiert werden. Die Projekte müssen sich demnach damit auseinandersetzen, wie Inhalte gestaltet sein müssen, dass sie Nutzer/innen anziehen, diese zur Beschäftigung mit der Botschaft animieren und, je nach Zielstellung, eventuell auch zu einer im Virtuellen oder „Realen“ realisierten Handlung zu bewegen.

„Ich denke, je im guten Sinne provokativer unsere XXX [Projektformate, Anm. d. Verf.], desto mehr bekommen wir solche Reaktionen. Deswegen das ist immer unsere (...) mit Jugendlichen gemeinsamer Gedanke: Wie können wir unsere XXX [Projektformate, Anm. d. Verf.] noch attraktiver machen? Nicht einfach so neutral und weich, sondern vielleicht – und das passt sehr gut zu Jugendlichen, überhaupt zu jugendlichen Kreisen: offen, provokativ, vielleicht kontrovers. Und in diesem Fall bekommen wir sofort verschiedene Reaktionen.“ (MPInt6_215)

Sie konkurrieren dabei mit einer Vielzahl von Angeboten auf unterschiedlichen Kanälen und müssen, um die relevanten Zielgruppen zu erreichen, die Präsenz ihrer Inhalte erhöhen und aktiv werden, um Nutzer/innen zum eigenen Angebot führen.¹⁰⁶ Mit dem Lösungsansatz ist ein Stück weit der Anspruch verknüpft, Reichweite zu erzielen. Die Projekte müssen sich dabei die Frage stellen, wie ein mit „normalem“ Bekanntheitsgrad ausgestattetes Modellprojekt es schaffen kann, im Netz eine hohe bzw. spezifische Reichweite zu erzielen und ob sie dazu werbliche Aktivitäten nutzen wollen bzw. müssen. Als einer der Gründe, warum Projekte teilweise mit geringer Reichweite kämpfen, wird von diesen angeführt, dass keine Mittel zur Verfügung stünden, mit denen Online-Anzeigen und Sponsored Links platziert werden könnten und die eigenen Inhalte damit von bezahltem Content verdrängt würden.¹⁰⁷

Andere wiederum, die bereits länger im Feld etabliert sind und online wie offline über ein Netzwerk und eine gewisse Bekanntheit verfügen, stehen vor der Herausforderung, die Reichweite und die Reaktionen, die auf die Inhalte folgen zu „managen“ und die Social Media-Kanäle adäquat zu betreuen.

„Also was wir zum Beispiel komplett unterschätzt haben bei uns, ist, wie viel Arbeit uns nach wie vor Social Media machen wird. Weil die Kanäle eben auch betreut werden müssen. Ich glaube, am Anfang unterschätzt man das noch sehr. Also man denkt am Anfang, okay, ich habe nur 100 Likes auf Facebook oder sonst irgendwas. Aber man muss da mehr/ also man muss da auch jemanden hinsetzen, der das eben mit betreuen kann und der da ein bisschen ein Auge mit drauf hat, weil es sonst schnell außer Kontrolle gerät. Also man unterschätzt das total.“ (MPInt5_43)

4.1.2.2 Ermöglichung von Online-Partizipation von bereits engagierten oder bisher wenig erreichen Personen(gruppen)

Mit dem Internet hat der Begriff „Beteiligung“ eine neue, zusätzliche Konnotation erhalten und wird nicht selten auch als Synonym für das passive „Online-Sein“ gebraucht. Tatsächlich geht

¹⁰⁶ Vgl. Viest 2016, S. 319.

¹⁰⁷ Vgl. MPInt2_614.

es den Projekten um die aktive (öffentliche) Beteiligung – das Erstellen und Teilen von Inhalten. Die ist seit der starken Durchdringung des Alltags mit Sozialen Medien zwar allgegenwärtig, hat aber meist individual-kommunikative (z. B. Austausch bei WhatsApp mit Familie oder Freund/innen), wirtschaftliche (z. B. Online-Shopping, Bewertung von/Feedback auf Unternehmensleistungen), kulturelle (z. B. Informationsbereitstellung, Kommentierung oder Bewertung rund um die eigenen Interessen und Hobbys, bspw. in Musik-, Film-, Mode-, Foodblogs oder -communities) oder gesundheitliche Bezüge (z. B. Beratung, Informationsbereitstellung oder -austausch in Online-Communities).¹⁰⁸ Obwohl das Internet die Hoffnung auf eine breite gesellschaftliche und politische Bürger/innenbeteiligung geweckt hat, ist die Online-Partizipation für zivilgesellschaftliche oder politische Anliegen weniger stark verbreitet. Überdies ist in den vergangenen Jahren der Eindruck entstanden, in diesem Bereich überwiege eine „negative“ Beteiligung – z. B. in Form von Hate Speech oder extremistischer Agitation.

Mit der Ermöglichung von Online-Partizipation wollen die Projekte die gesellschaftlich wünschenswerte Beteiligung fördern und damit demokratische Gegenkräfte stärken. Dabei zielen die Projekte auf unterschiedlichen Ebenen auf die Befähigung und Motivation Ihrer Zielgruppen ab: Zum einen soll die Fähigkeit gestärkt werden, eigene Interessen zu vertreten (5 vorrangig, 4 nachrangig) und mit Aushandlungsprozessen und Konflikten umzugehen (4 vorrangig, 4 nachrangig) sowie ein besseres Verständnis der Funktionsweisen demokratischer Strukturen erzeugt werden (2 vorrangig, 4 nachrangig). Zum anderen streben die Projekte an die Motivation zum Engagement im Netz zu erhöhen (7 vorrangig, 2 nachrangig) und hierbei die Mitgestaltung (4 vorrangig, 4 nachrangig) oder Selbstverwaltung (6 nachrangig) von (Online-) Räumen durch die Zielgruppen anzustoßen.¹⁰⁹

Dieser Lösungsansatz ist bei einem Teil der Projekte mit anderen Ansätzen verknüpft: Es werden beispielsweise Narrative in Form von Videos verbreitet, die gleichzeitig einen Dialog mit und unter den Rezipierenden anstoßen sollen, indem diese beispielsweise über die Kommentarfunktion in die Diskussion einsteigen oder diese die Videos in den eigenen Sozialen Netzwerken verbreiten und dort darüber sprechen. Einige Projekte verknüpfen den Ansatz auch mit der zweiten dominierenden Handlungsstrategie im Programmbereich, der Förderung von Digitalkompetenz, und erstellen im Rahmen aktiver Medienarbeit Online-Content zu den im Programmbereich I virulenten Themenbereichen, den sie mit den Workshop-Teilnehmenden in die Netzöffentlichkeit einspeisen. In anderen Fällen werden zur Ermöglichung von Online-Partizipation eigens entwickelte Plattformen konzipiert und über neue Wege nachgedacht, freiwilliges Engagement digital und analog zu verbinden.

„Wie können wir nochmal neu denken, Leuten die Möglichkeit zu geben, dieses Engagement, das sie im Netz sowieso haben, dass sie natürlich auch in der analogen Welt haben, wie sie das nochmal besser nutzen können. Sowohl mit einer Perspektive daraus, ein Mehr an Demokratie zu ermöglichen und sich gleichzeitig aber auch gegen Diskriminierung und Hate Speech zu stellen. Und das in so einer Form von sowohl/ in einer Kombination aus analog und digitalen Möglichkeiten.“ (MPInt8_4)

108 DIVSI 2015, S. 13.

109 Vgl. Tabelle 42 im Anhang.

4.1.2.2.3 Mobilisierung von Netznutzer/innen zur demokratischen Gegenrede

Auch dieser Ansatz verfolgt das Ziel, Netznutzer/innen darin zu bestärken, Verantwortung für die digitalen Räume zu übernehmen, in denen sie sich bewegen, sich einzumischen und Position zu beziehen. Anders als bei der Ermöglichung von Online-Partizipation geht es hierbei jedoch um eine ganz spezifische Form des Handelns im Netz, das konkrete Reagieren und Intervenieren bei Fällen von Hate Speech, extremistischer Agitation oder anderen Fällen, in denen es relevant ist „digitale Zivilcourage“ zu zeigen. Unter dem Schlagwort Gegenrede, „Counter Speech“, geht es vor allem darum, in Online-Debatten bei direkt oder indirekt demokratie- oder menschenfeindlichen Äußerungen Grenzen zu setzen, das Gesagte als diskriminierend zu entlarven und zu widersprechen, beispielweise in Form von Logik, Fakten, Humor, der Betonung sozialer Werte oder auch mit der Darstellung wie Politik oder Demokratie funktionieren.¹¹⁰

Die Projekte setzen dabei auf drei Ebenen an.

- Informieren: Sie analysieren und bündeln Strategien der Gegenrede, stellen Argumentationshilfen bereit und streuen leicht teilbare Gegennarrative.
- Befähigen: Sie vermitteln ihren Zielgruppen sinnvolle Gegenredestrategien online oder offline.
- Bereitstellen und Organisieren: Sie stellen zum Teil eine digitale Infrastruktur bereit, die die Vernetzung mit anderen ermöglicht, um gemeinsam vorzugehen – beim Beobachten von Diskussionsverläufen in Sozialen Medien und Kommentarspalten wie auch beim Eingreifen in Debatten.

Dieser Ansatz wird von nur wenigen Projekten vorrangig verfolgt, sondern primär nachrangig mit anderen Ansätzen verknüpft. Jene Projekte, die vorrangig darauf hinarbeiten, Netznutzer/innen zur Gegenrede zu motivieren, zielen primär auf Erwachsene und/oder bereits Aktive ab:

„Das funktioniert natürlich nur, weil wir ein sehr zugespitztes Angebot haben und auch mit einer sehr zugespitzten Zielgruppe arbeiten. Nämlich Leuten, die freiwillig zu uns kommen. Und deswegen haben wir auch/ Und auch Leuten, die jetzt keinen besonderen Extradbedarf haben. Also jetzt, wo ich sage/ Ja, also, wenn ich mit Jugendlichen oder gar mit Kindern arbeiten würde, ich hätte ich eine viel, viel andere Sorgfaltspflicht, Fürsorgepflicht, wenn man auch so will. Lernprozesse, die wir nur punktuell haben, auch noch begleiten zu können.“ (MPInt13_31)

Andere Projekte wollen (nachrangig) auch Jugendliche darauf vorbereiten und dabei unterstützen, Gegenrede im Netz zu praktizieren – hierbei ist jedoch von besonderer Relevanz, dass sich bei der Auseinandersetzung „Zivilcourage und Selbstschutz [...] immer die Waage halten“.¹¹¹ Online ist nicht immer sofort erkennbar, ob es sich bei den Nutzer/innen, die sich

¹¹⁰ Vgl. Dinar 2017, S. 12.

¹¹¹ Vgl. Felling/ Fritzsche 2017, S. 8.

problematisch äußern, um organisierte und gewaltbereite Personen handelt. So können aus Aktiven schnell selbst Betroffene werden, wenn die Gegenrede massive Anfeindungen nach sich zieht. Die Projekte betonen dabei die Wichtigkeit von Selbstschutzstrategien, wie beispielsweise dem Schutz der persönlichen Daten oder das gemeinsame Vorgehen, um sich gegebenenfalls gegenseitig unterstützen zu können.

Möglicherweise ist dies ein Ansatz, der im weiteren Programmverlauf stärker in den Fokus einiger Projekte rückt. Derzeit stellt er sich jedoch noch als ein voraussetzungsvoller Lösungsweg dar, der mit dem Bewusstsein für die potentiellen Risiken und Grenzen des Engagements vor allem in Bezug auf jugendliche Zielgruppen reflektiert wird (Vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.1).

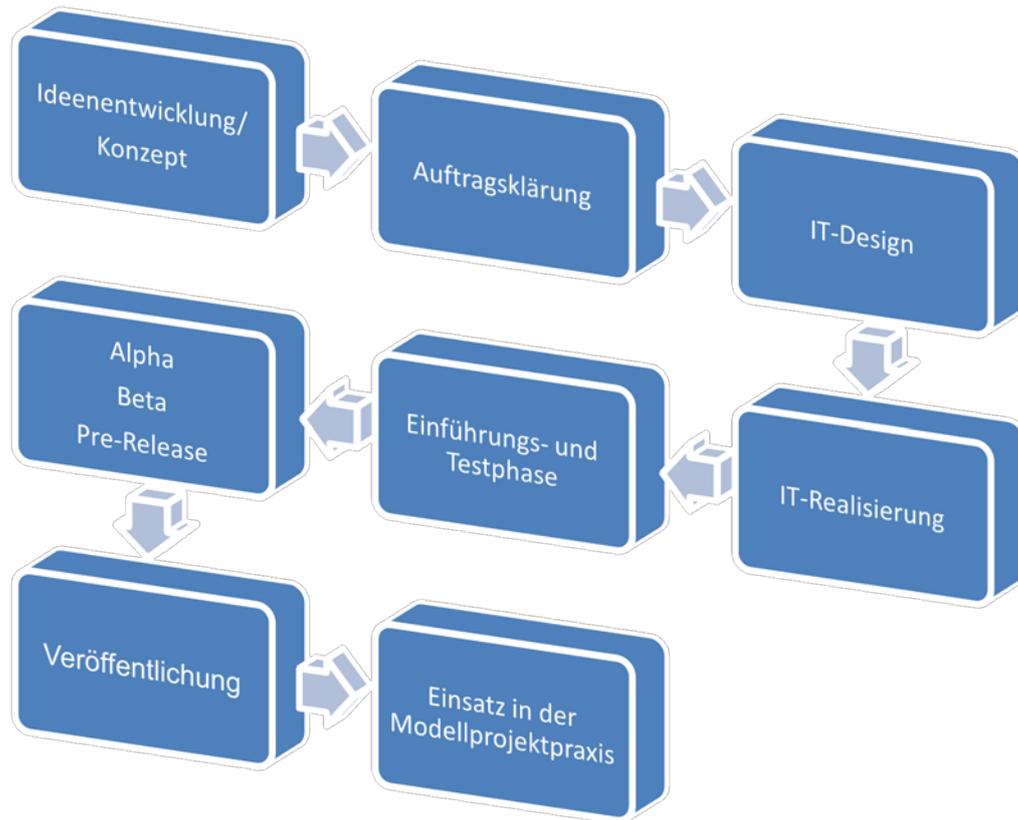
4.1.2.3 Herausforderungen und Spannungsfelder

In der hier nachgezeichneten Handlungslogik und den darin eingebetteten Lösungsansätzen steht zunächst die Erarbeitung eines Outputs in Form eines gut platzierten, zielgruppenadäquates digitalen Instruments im Vordergrund. Die Voraussetzung für eine digitale pädagogische, beratende oder vernetzende Zielgruppenarbeit in Form von niedrigschwelligen Erfahrungsräumen müssen die Projekte zunächst erst herstellen. Hierzu ist ein vergleichsweise hoher Ressourceneinsatz notwendig – sowohl auf zeitlicher, personeller wie auch finanzieller Ebene – der im Folgenden nachgezeichnet wird. Zur pädagogischen Praxis liegen noch keine konkreten Umsetzungserfahrungen vor, allein für den die Instrumentenentwicklung begleitenden partizipativen Prozess zeigen sich erste markante Beobachtungen, die ebenfalls im Folgenden dargestellt werden.

Softwareentwicklung versus Modellprojekt(förder)praxis

Der idealtypische Entwicklungsprozess einer Software beginnt mit der Ideen- und Konzeptentwicklung durch das Modellprojekt, auf die die Auftragsklärung mit der Medienagentur oder dem/der Programmierer/in folgt. Hier wird geklärt, was das Instrument leisten soll und was davon technisch machbar ist. Die Agentur bzw. der/die Programmierer/in erstellt in der Designphase den Systemaufbau – im Anschluss wird in der internen Realisierungsphase die IT hinein„gebaut“. Dann beginnt die Einführungs- und Testphase, in der sich die Software in unterschiedlichen Stadien entwickelt: von der Alpha-Version mit grundlegenden Bestandteilen und einzelnen Tests durch Nutzer/innen, über die Beta-Version mit ausführlichen Tests der ersten kompletten Version, und dem Pre-Release, der abschließenden Testversion, hin zum Release, der Veröffentlichung der fertigen Hauptversion.

Abbildung 19: Idealtypischer Entwicklungsprozess



Quelle: Eigene Darstellung.

Dieser Prozess mit der Erprobung, Anpassung, Veränderung und dem erneuten Testen des digitalen Instruments, stellt in gewisser Weise ein Projekt innerhalb des Modellprojekts dar, mit dem gewissen Unwägbarkeiten und eine zum Teil hohe Vorlaufzeit verbunden sind.

„Ich glaube, man muss sich bewusst sein, dass die Idee von wie man eigentlich gute Softwareprojekte entwickelt und die Idee von „wir machen mal ein staatlich gefördertes Modellprojekt“ diametral entgegenlaufen. Also sozusagen der Gedanke ist, bei Softwareentwicklung eher zu sagen: Wir machen mal einen kleinen Prototyp und dann ändern wir das alles. Und dann gucken wir mal, was wirklich gebraucht wird. Und dann machen wir so damit weiter. Und sehr viel näher, also die moderne Softwareentwicklung, sehr viel näher dran ist, immer ständig zu testen und anzupassen. Während die Idee von Modellprojekten ja einfach mehr oder weniger (...) ist zu sagen: fast sicher, (...) von drei Jahren irgendwie rausbekommen. Und welche Veranstaltungen ich wann, wie, wo mache.“ (MPInt13_15)

Auch wer weniger ausgefeilte Lösungen einsetzen möchte, muss sich dennoch intensiv mit den technologischen Bedingungen und Voraussetzungen auseinandersetzen, in denen die Praxisarbeit stattfinden soll.

„Allein bei Computern und Laptops. Und dann, dass die kompatibel sind auch mit/ Gerade in den Schulen sind so kleine Geräte, die man zwischenhängen kann zu den Smartphones, was auf den Beamer streamen können, unglaubliche Recherchearbeit (...). Also das hat wirklich einen großen Zeitraum eingenommen, genauso Software-Anschaffung et cetera.“ (MPInt7_43)

„Das war am Anfang auf jeden Fall eine große Hürde, erstmal zu schauen: Was wollen wir überhaupt, was für Technik wollen wir, brauchen wir alles an technischen Umsetzungsmöglichkeiten. (...). Geeignete Firma, um unsere Homepage zu programmieren, Flyergestaltung - diese ganzen Sachen, die Richtung Öffentlichkeitsarbeit dann gehen.“ (MPInt7_41)

Je nach Umfang der erforderlichen Softwarelösung, von der einfachen App bis hin zur komplexen Plattform oder Lernumgebung, ist ebenso eine gewisse finanzielle Investition erforderlich. Die Projekte sind dabei auf Dienstleistungen einer Branche angewiesen, die nicht gemeinnützig wirtschaftet und in denen Preise und Gehälter weit über dem liegen, was im pädagogischen Kontext zu erwarten ist. Einige Projekte berichten, dass sie sehr genau prüfen mussten, wie sie die notwendigen Kosten in ihr Budget integrieren können.

„[W]as mich überrascht hat, war wirklich dieser Preis von diesen Agenturen. Also das fand ich/ das war nicht schön. Dass man dann so viel Geld verdienen kann, (lacht) war mir nicht klar. Also das fand ich schon happig. (...). Und ich glaube, dass das auch ein bisschen mit daran liegt, dass die dann so diesen medienpädagogischen Stempel haben und damit ist das halt einfach fünfmal so teuer. Also es ist/ also das fand ich schon überraschend. Also auch, als wir dann die Angebote bekommen haben, das war auch erst mal so, wo ich dachte so, okay, gut, (lacht) was machen wir jetzt? (...). Weil das einfach sehr viel über dem lag, was wir gedacht hatten. Obwohl wir eigentlich – dachte ich – dafür ein ganz/ also so einen ganz, ganz guten Kostenrahmen hatten.“ (MPInt10_168f)

Projekte, die mittels Online-Kampagnen ins Netz hineinwirken und ihre Zielgruppen zur Partizipation anregen, sind überdies mit der raum-zeitlichen Entgrenzung des digitalen Kontexts konfrontiert, in dem die Reaktion oder das Engagement jederzeit stattfinden kann. Die notwendige Sicherstellung einer adäquaten Betreuung der Social Media-Kanäle kann phasenweise zu einem erhöhten Personalbedarf führen.

„Weil die Kanäle eben auch betreut werden müssen (...) also man muss da auch jemanden hinsetzen, der das eben mit betreuen kann und der da ein bisschen ein Auge mit drauf hat, weil es sonst schnell außer Kontrolle gerät. (...). Weil dadurch, dass es auch ein Online-Projekt ist, ist es auch super schwer, da immer wieder abzuschalten und so. Und ich finde, man kann da ruhig gerne fragen oder sollte sich dessen bewusst sein, dass man vielleicht dann doch eine Person mehr gebrauchen kann.“ (MPInt_5: 43, 45)

„Wir haben auch immer noch eine Rotation für das Wochenende, so dass am Wochenende auch kontrolliert wird, was gemacht wird und dass dann jemand sich eben aufschreibt, dass/ keine Ahnung, wir hatten festgelegt, für maximal 30 Minuten am Samstag, 30 Minuten sonntags, wenn dann das mal schlimmer ist oder wenn mal mehr passiert, dann sitzt man eben länger da.“ (MPInt_5: 49)

Zusammenfassend zeigt sich, dass ein Teil der Projekte ein Spannungsfeld zwischen der Entwicklung und Betreuung digitaler Instrumente und der typischen staatlichen Modellprojektförderung wahrnimmt. Mehrere Projekte äußern den Bedarf nach einer stärkeren Unterstützung bezüglich der notwendigen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen, die für die Entwicklung niedrigschwelliger pädagogischer Erfahrungsräume für die Demokratieförderung und Prävention im Netz bestehen, da diese bisher kaum vorhanden sind und die notwendige Infrastruktur hierzu erst geschaffen werden muss.

„Und/ also ich glaube, dass/ wenn da vom Budgetbereich praktisch einfach das bedacht wird, dass das ein ries-/ also einfach ein sehr großer Posten ist, ja?, den wir (lacht) denen geben, ja? Ohne dass wir irgendwas davon/ also jetzt wir irgendwie von dem Geld haben, das müsste man, glaube ich anpassen. Also weil das einfach in dem/ in der/ in dieser Entwicklung ist es so teuer, also/ [...]. Aber ich glaube, da müsste man/ das müsste man berücksichtigen, dass, wenn man eben so was Digitales macht, dass es dann halt einfach leider – wenn das gut werden soll, ja? – teuer ist.“ (MPInt10_ 176)

„Aus meiner Sicht von den Leuten, die wirklich einen großen Investitionskostenanteil haben, aus der Sicht ist es so und auch wenn es offiziell als Honorar gilt, ist es ja eigentlich eine Investition in ein Produkt, was wir erst erstellen müssen, was sozusagen dann begleitet, aufgebaut und genutzt werden muss. Also sich noch einmal klarer zu machen: Will man solche Investitionen fördern? Und wenn man das machen will, dann zu gucken und dann noch einmal klarer zu stellen irgendwie: Das ist sozusagen Investitionsrahmen für eine Softwareentwicklung und dafür stellen wir die Summe X zur Verfügung. Und dann gibt es noch einmal die Frage nach der Begleitung, die sozusagen dann noch mal alternativ, also parallel dazu auch gewährleistet werden muss.“ (MPInt13_ 19)

Wahrung pädagogischer Ansprüche versus Verwertungslogik

Obschon bisher noch keine konkreten Umsetzungserfahrungen zum Einsatz der digitalen Instrumente in der pädagogischen Praxis vorliegen, zeigt sich bei deren Entwicklung – hier vor allem in Bezug auf die Partizipation – ein Spannungsfeld zwischen pädagogischen Ansprüchen und den Anforderungen eines stark kommerziell geprägten Umfelds, wie es der digitale Raum ist. Die Projekte müssen im partizipativen Prozess neben den Bedürfnissen der Beteiligten auch die Verwertungslogik im digitalen Kontext im Blick behalten, damit mittels netzadäquater, distribuierbarer Produkte die am Ende des Prozesses anvisierte Zielgruppe erreicht werden kann.

B2: „Genau. Und das ist auch sehr wichtig. Es ist zwar ein Projekt, ein pädagogisches Projekt, aber es ist trotzdem sehr, sehr wichtig, dass die Videos qualitativ gut sind. Und deswegen erzählen wir auch solche Sachen, dass es immer lange dauert. (...) Schneiden dauert immer lange. (...) Dann muss man sich um solche Gedanken machen wie Thumbnail. Das ist das erste, was eigentlich erscheint, dieses Bild. Wie das erscheint – wie soll das aussehen. Es ist auch sehr, sehr wichtig. [...] Denn sonst werden wir ja gar nicht gesehen/ wird gar nicht angeklickt und/“

B1: „Das ist immer ewiges Thema – sagen wir so: die Balance zwischen Inhalt und Form.“ (MPInt_6: 240)

Teilweise sehen die Projektmitarbeitenden ihre jeweiligen, zum Teil hohen Ansprüche (vgl. Abschnitt 4.1.2) an das mediale Produkt, beispielsweise bezüglich Inhalt, Professionalität und Reichweitenpotential, limitiert. In manchen Projekten besteht jedoch im partizipativen Prozess, wenn er beispielsweise im Rahmen aktiver Medienarbeit zu Digitalkompetenzförderung stattfindet, auch Raum, die Erwartungen immer wieder neu an die jeweils Partizipierenden anzupassen.

„Wir wollen ja schon sozusagen auf die relevanten Themen Demokratie, Teilhabe, Identität/ Wollen ja schon XXX [Name des digitalen Inhalts, Anm. d. Verf.] tendenziell zu diesen Themen produzieren. Und, genau. Das heißt, auch ein ganz großer – das muss man schon sagen. Ein überwiegender Anteil von den Sachen, die dort [in den Workshops

mit den Jugendlichen; Anm. d. Verf.in] produziert werden, die sind jetzt (...) für unsere Kampagnenarbeit nicht geeignet. [...]. Also (...) nur ein relativ kleiner Teil der Bilder landet dann tatsächlich auch sozusagen in der Kampagne.“ (MPInt_3: 24)

„Okay, dort zum Beispiel haben viele XXX [Name des digitalen Inhalts, Anm. d. Verf.] , die selber wieder/ weil meinetwegen Rassismus reproduzieren oder sexistisch sind. Das ist natürlich/ kann/ also passiert das. Weil die Jugendlichen davon (...) ja umgeben sind, wenn sie sich im Internet aufhalten. Und das tun sie alle. Dann sind sie damit konfrontiert. Das heißt, man kann nicht eben mal einen Fünf-Stunden-Workshop machen und dann sich erhoffen: Okay, jetzt produzieren die uns (...) unsere erwünschten XXX [Name des digitalen Inhalts, Anm. d. Verf.] s. Das ist nicht so eingetreten, haben wir auch nicht so erwartet. Aber da haben wir natürlich die ganze Zeit nachjustiert so. [...]. Da war dann zum Beispiel eine Erkenntnis, dass wir einfach für die ganze Reflexionsphase viel/ wesentlich mehr Zeit brauchen als ursprünglich angenommen.“ (MPInt_3: 22)

Die Entscheidung, welche der erstellten digitalen Produkte oder Instrumente sich tatsächlich zur Distribution eignen und veröffentlicht oder davor noch bearbeitet werden müssen, liegt am Ende des partizipativen Prozesses letztlich dennoch in der Hand der Projektmitarbeitenden, zum Teil unter Mitwirkung der einbezogenen Medienagenturen.

„Und das Einzige war, dass man es dann so ein bisschen – als wir dann den Film gezeigt haben – das ein bisschen auffangen musste mit diesem Grad der Partizipation. Weil sie natürlich schon dachten/ Also wir hatten das zwar gesagt, der wird dann noch mal überarbeitet. Und das ist/ sind natürlich ihre Ideen, ja. Und das ist/ also ganz viel von diesem Film/ so (...) das Fundament ist das von den Jugendlichen. Und dann ist aber natürlich/ also die Texte einer Agentur, das ist auch unsere Sprache, ja? Wird da geändert, also dass es keine Schriftsprache ist, so gesprochene Sprache. Und dann musste man das schon/ also es dann noch mal auffangen, also sie dann den Film gesehen haben: Ja, aber das ist ja gar nicht unsers. Also so. Aber für uns ist es super wichtig, weil wir glauben, dass dadurch die Filme einfach von der Ansprache mehr für Jugendliche sind.“ (MPInt_10: 81)

Die Projekte müssen somit beide Zielgruppen, die Partizipierenden, wie auch die mit den digitalen Instrumenten Anvisierten, im Blick behalten und dabei immer wieder das Verhältnis von pädagogischen und Verwertungszielsetzungen abwägen. Sie stehen damit vor einer der sich im Programmbereich I abzeichnenden Kernfragen: Wie müssen die Prozesse im digitalen Raum mit der dortigen Beschleunigung, Entgrenzung und Komplexitätsreduktionserfordernis gestaltet sein, dass sich sowohl pädagogisch orientiertes wie auch verwertungs- und reichweitenorientiertes Handeln mit seiner jeweils eigenen Logik verbinden und vereinbaren lässt?

„Ja. Dieser Zugang ist im analogen politischen Bildungskontext die Frage der Selbstreflexion und der Befähigung von/ zur Handlungsfähigkeit etwas was sich nur begrenzt gut, was man auf eine Lernplattform oder in ein Lernumfeld, in ein digitales Lernumfeld übersetzen lässt. Weil gängige E-Learning-Tools eher sozusagen auf Wissensvermittlung und Wissensabfrage zielen und weniger stark auf Prozesse der Selbstreflexion oder gar der Handlungsfähigkeit. Also das gibt es natürlich auch im Netz, aber nicht so stark in diesem Bereich, der medienpädagogisch ist, sondern der mehr in dem politischen Aktivismusbereich liegt. Und da hatten wir verschiedene Debatten darüber, wie gut sich das verbinden lässt oder wie/ ob das den Be- und Nutzungsgewohnheiten von Usern und

Userinnen wirklich entspricht, eben so etwas anzubieten. Das wird sich zeigen.“ (MPInt_8: 21)

Daran anknüpfend stellt sich für die stark im Netz agierenden Projekte die Frage, welche Indikatoren ein demokratieförderndes oder präventives Projekt im digitalen Raum heranziehen kann, um sich Klarheit über den Stand im Zielerreichungsprozess zu verschaffen.

„Aber für mich, für uns als Online-Projekt oder als hauptsächlich auch im Online-Raum aktives Projekt ist es extrem schwierig zu sagen, okay, wie viele Menschen haben wir erreicht und bei wie vielen Menschen konnten wir schon eine Verhaltensänderung oder eine Änderung in den Einstellungen feststellen. Weil es einfach über Social Media fast nicht messbar ist. Also mir ist keine richtige Studie bekannt, wo man wirklich so eine Verhaltensänderung messen konnte über Social Media. Oder zumindest kein Ergebnis, das so signifikant oder einwandfrei wäre irgendwie.“ (MPInt_5: 77)

Der digitale Raum, so niedrigschwellig sich dieser bezüglich des Zugangs zeigt, ist, sobald es um die Gewinnung von Aufmerksamkeit, der Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen und der Zielüberprüfung geht, ein Handlungsfeld, in dem Aktivitäten schnell verhallen können. Die Projekte müssen sich teilweise auf kommerziell geprägte Netzmechanismen einlassen und parallel eine zielgruppengerechte pädagogische Praxis erproben, deren Qualitätsstandards sich, z. B. bezüglich der digitalen Kinder- und Jugendhilfe, noch in der Entwicklung befinden.¹¹²

4.2 Rahmen- und Prozessbedingungen des Handelns im Modellprojektbereich I

4.2.1 Komplexe Projektdesigns: Planung und Ineinandergreifen mehrerer Projektmodule

Ein zentrales Charakteristikum des Programmbereichs I ist, dass zahlreiche Projekte sehr komplexe Designs aufweisen.

Die Gründe hierfür sind vielfältig. So wird aus den qualitativen Analysen zum einen deutlich, dass aufgrund der „Pionierarbeit“ der Projekte vielfach intensive Konzeptentwicklungs- und Erprobungsphasen sowohl für digitale auch für analoge Angebote – sowie spezifisch die angestrebte on-/offline Verschränkung – eingeplant werden mussten.

Intensive Konzeptionsphasen sind vonnöten

Die intensiven Konzeptionsphasen und der experimentelle Charakter kommen zum Beispiel beim folgenden Vorgehen zum Ausdruck:

„Also in (...) der Entwicklungsphase haben wir (...) Also normalerweise in der politischen Bildung gibt es in gewisser Weise eine Trennung zwischen dem, was analoge politische Bildung ist, mit den Zugängen Teilnehmerinnenorientierung, Gruppenprozesse, Moderation dessen, und auf der anderen Seite den medienpädagogischen Zugang, der sehr stark (...) über E-Learning-Verfahren oder ähnliches angelegt ist. Und das Projekt versucht, beide Bereiche miteinander zu verschränken. Davon ausgehend von der These,

¹¹² Vgl. Expert/innengruppe der Europäischen Kommission 2018.

dass für die Mehrheit der Nutzer/-innen und Nutzer diese Trennung mittlerweile eine künstliche ist. Und (...) deswegen sozusagen haben wir ein Konzept überlegt, das zum einen sich ein Stück orientiert an analogen Workshops, gleichzeitig aber versucht, die Nutzungsgewohnheiten und Elemente eines digitalen Lernens sozusagen aufzugreifen. Also sowohl, dass wir uns bei der Konzeption der Lernschritte zum einen für eine Doppelstrategie entschieden haben. (...) Also an solchen Stellen haben wir überlegt: Wie kann man das zusammendenken. Das ist ein bisschen experimentell. Wir sind nicht die einzigen, die das tun. Aber das ist bis jetzt sozusagen ein Bereich, in dem es nicht so viele andere Leute gibt, die das zu diesem Themenfeld gerade tun. Deswegen ist es so ein bisschen Learning by Doing auch.“ (MPInt_7: 27)

Impliziter Doppelauftrag „pädagogisch-bildnerische Arbeit“ und „Softwareentwicklung“

Zum anderen ist der Programmbereich I in spezifischer Weise durch den impliziten Doppelauftrag „pädagogisch-bildnerische Arbeit“ einerseits und „Software-/Produktentwicklung“ andererseits geprägt. Die Produktentwicklung (hier: Entwicklung digitaler Angebote) ist zum einen vielfach eine Voraussetzung für die Umsetzbarkeit von pädagogisch-bildnerischer bzw. beratender Arbeit in oder zum digitalen Raum – dies gilt z. B. für Lern- und Beratungsplattformen oder Apps. Zum anderen ist die Produktentwicklung mediengestaltenden Angeboten inhärent und/oder Voraussetzung für viele Formen des Online-Engagements gegen toxische Phänomene im Netz. Auf die besonderen Anforderungen, die dieser Doppelauftrag mit sich bringt, wird in Kapitel 3.2.2 näher eingegangen.

Im Folgenden soll der Befund, dass der Programmbereich I durch zum Teil sehr komplexe Projektdesigns charakterisiert ist, zunächst anhand von zwei beispielhaften, idealtypisch dargestellten Vorgehensweisen der Modellprojekte illustriert werden. Jeweils daran anschließend erfolgt eine Darstellung und Analyse erster Lern- und Umsetzungserfahrungen, die in einem direkten Zusammenhang mit den jeweiligen komplexen Projektkonzeptionen.

Ein erster Projektdesign-Typus stellt sich als Verbindung von individuen- bzw. gruppenbezogenen pädagogisch-bildnerischen Angeboten mit strukturbezogener Arbeit dar.

Es handelt sich somit um Projekte, die z. B. digitalkompetenzfördernde Angebote mit Schüler/innen und/oder Lehrkräften mit einem Vorgehen verknüpfen, das sich auf die Einrichtungen Schule bezieht (z. B. über die Einrichtung eines digitalen Streitschlichtungssystems, den Auf- und Ausbau von schulbezogenen professionellen Präventionsnetzwerken oder die Entwicklung eines Instrumentariums für digitale Notfälle)

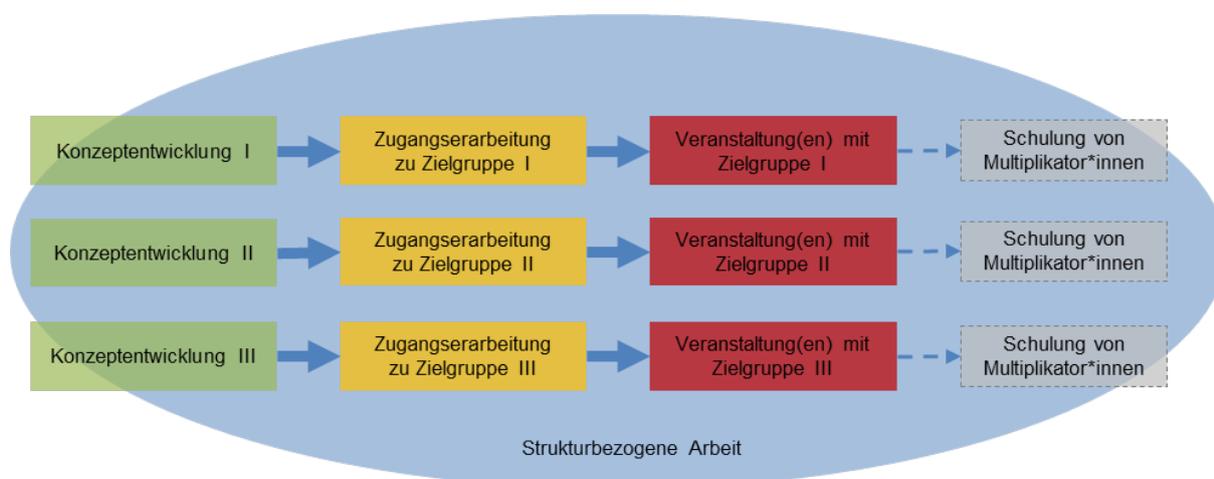
Auffällig ist dabei, dass die entsprechenden Projekte im Rahmen ihrer individuen- bzw. gruppenbezogenen pädagogisch-bildnerischen Arbeit häufig mehrere heterogene Zielgruppen ansprechen, die sich in Bezug auf Zugangswege und adäquate Angebotsformen unterscheiden. Die Heterogenität der Zielgruppen kann sich beispielsweise über unterschiedliche Altersgruppen (z. B. Grundschüler/innen versus Nachwuchsjournalist/innen in Akademien), unterschiedliche Erfahrungshintergründe (z. B. Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung und Behinderung) oder unterschiedliche Rollen- und Funktionen/einen unterschiedlichen Bildungs- und

Professionalisierungsgrad (z. B. Schüler/innen und Lehrkräfte) abbilden. Den unterschiedlichen Angeboten muss aus diesem Grund häufig eine nach Zielgruppen differenzierende Konzeptentwicklung vorausgehen (vgl. Abb. 20):

„Also erstens ist es so, dass wir nicht nur ein Modul komplett anbieten für alle, von fünfter Klasse bis teilweise 13. Klasse anbieten. Sondern dass wir da wirklich noch mal splitten müssen, also fünfte bis siebte Klasse – glaube ich, hatten wir jetzt gesplittet – siebte bis neunte und dann zehn bis 13 oder zehn bis zwölf, ich weiß nicht, wie das in den verschiedenen Bundesländern gerade ist. (...) Und dann je nachdem wie eben die Gruppe ist, zeigt man eben Formen von Hate Speech und Herausforderungen von Hate Speech in digitaler Form. Und je nachdem wie alt die Gruppe ist, eben auch wie das im Netz aussieht. Also bei den Älteren würden wir schon zeigen wie es aussieht. Aber auch nicht die schlimmsten Kommentare, die wir gefunden haben. Sondern so Kommentare, die sehr auf XXX-Vorurteil [spezifische Rassismusform, Anm. d. Verf.in] beladen sind. Und bei Jüngeren würden wir dann eher machen: Wie kann dein zivilgesellschaftliches Engagement aussehen? Also wirklich auf die positiven Aspekte zu gehen. Ja.“ (MPInt_5_65).

Teilweise streben die Modellprojekte zusätzlich vertiefende Multiplikator/innen-Schulungen mit interessierten und engagierten Jugendlichen und/oder Erwachsenen aus dem Teilnehmendenkreis an, so z. B. Schulungen von Jugendlichen zu digitalen Streitschlichter/innen.

Abbildung 20: Kombination Individuen- bzw. gruppenbezogene Arbeit mit Verhältnisprävention



Quelle: Eigene Darstellung.

Ein weiterer kleiner Teil der Modellvorhaben visiert hingegen eine Zusammenarbeit der angesprochenen unterschiedlichen Zielgruppen an: So plant ein Projekt die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schüler/innen zur Bedarfsanalyse und Projektplanung in einer gemeinsamen Veranstaltung, und ein weiteres die Kooperation von Jugendlichen mit und ohne Behinderung in einer Aktionsgruppe. In der Analyse wird deutlich, dass es sich bei beiden Schritten (vertiefende Multiplikator/innen-Schulungen oder Zusammenführung von Zielgruppen) um jeweils voraussetzungsvolle Schritte handelt, die konzeptionell vorbereitet und begleitet werden müssen – und die zeitaufwändig sind:

„Also deshalb auch momentan die Trennung [zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Aktionsgruppe, Anm. d. Verf.in] noch, damit die Jugendlichen mit der Behinderung einfach erst mal Selbstvertrauen stärken. Weil es ist ja leider Gottes so, dass sehr häufig die Frage gestellt wird, was kannst du nicht mit der Behinderung, anstatt gefragt wird, was kannst du eigentlich. Und denen einfach das Selbstvertrauen zu geben, dass die diese Informationen ja auch an andere Leute gut und einfach weiter vermitteln können, dann. So in den Peer-Bereich einsteigen.“ (MPInt_15: 21)

Charakteristisch für die genannte Gruppe von Projekten ist, wie bereits erwähnt, die Kombination der genannten (und bereits komplex angelegten) pädagogisch-bildnerischen Arbeit mit einem strukturbezogenen Ansatz wie z. B. der Entwicklung von schulischen Leitbildern im Themenbereich des Programmbereichs I. Leitend ist hier zum einen vielfach die Perspektive, dass eine „ganzheitliche“ fördernde oder präventive Arbeit sowohl Individuen bzw. Gruppen als auch Strukturen adressieren muss:

„Genau, also XXX [Name des Projekts, Anm. d. Verf.in] macht ja ein Peer-to-Peer-Education-Programm, was (es) (...) an Schulen installier(t), wo Schüler ausgebildet werden mit Unterstützung von XXX [Name des Projekts, Anm. d. Verf.in] und Lehrkräften, um wiederum jüngere Schüler zu unterstützen in ihrer Nutzung von digitalen Medien. Und es läuft seit Jahren sehr erfolgreich (...). Und es wurde eben auch evaluiert (...) an den beteiligten Schulen. Gibt es durchaus Umstände, Notsituationen mit digitalen Medien, wo sich die Schüler natürlich zu recht vollkommen überfordert fühlen. Also wenn es um menschenfeindliches Verhalten geht oder wenn es um Cyber-Mobbing geht. Wenn es um kompromittierende Bilder geht, die von Klassenkameraden durch Gruppenchats geschickt werden, dann kann man und sollte man nicht von Schülern erwarten, das irgendwie aufzulösen. Sondern dann braucht es fachliche Experten von außen, die entweder die Lehrer ausbilden oder eben selber intervenieren, indem sie in die Schule kommen und mit den Schülern arbeiten. Im besten Fall beides. Also so, dass die Lehrer was mitnehmen können und die Schüler auch unterstützt werden.“ (MPInt_17: 5)

Zum anderen spielt die Erfahrung eine Rolle, dass insbesondere erwachsene Multiplikator/innen häufig einen Bedarf nach etwas „Greifbarem“ (z. B. ansprechbaren Expert/innen in einem Netzwerk oder betrieblichen Guidelines bzw. Instrumentarien) äußern, der – gerade im vergleichsweise neuen Arbeitsfeld wie dem des Umgangs mit toxischen Phänomenen im Netz – über reine Veranstaltungsformate häufig nicht gedeckt werden kann. So zitiert ein Projektmitarbeiter eine Teilnehmende einer Gesprächsrunde zur Bedarfsermittlung wie folgt:

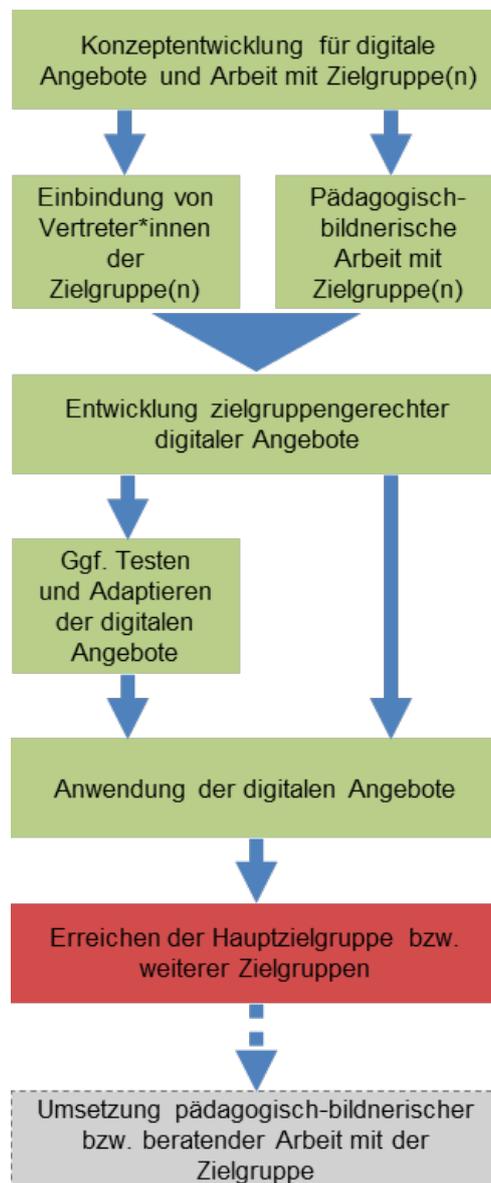
„Und aber auch, wir hatten einen ganz schlimmen Fall, da sind wir alle an unsere Grenzen gekommen. Und da würde ich mir wünschen, dass es irgendwas Greifbares gibt, wo ich das nächste Mal mehr Handlungssicherheit habe.“ (MPInt_17: 57)

Es ist zu vermuten, dass sich in dem – seitens der Modellprojekte mehrfach erwähnten – Bedarf der Adressat/innen der Modellprojekte nach etwas „Greifbarem“ auch widerspiegelt, dass Unterstützungsstrukturen im Arbeitsfeld des Programmbereich I vielfach erst im Aufbau begriffen sind bzw. noch nicht flächendeckend bekannt sind. Mehrere MP des Programmbereichs versuchen, Teilbereiche dieser konstatierten Lücken zu füllen.

Auch an dieser Stelle gilt, dass struktur- und einrichtungsbezogene Arbeit sehr aufwändig, zeitintensiv und zentral auch von externen Gelingensbedingungen (z. B. dem Engagement der jeweiligen adressierten Einrichtung) abhängig ist.

Ein zweiter Projektdesign-Typus kombiniert pädagogisch-bildnerische bzw. beratende Arbeit mit der Entwicklung von digitalen Angeboten. Letztere können dabei sowohl komplexe Plattformen wie Informations- oder Beratungsplattformen, Apps oder Videos bzw. Memes umfassen. Die entsprechenden Projekte verfolgen auf diese Weise die eingangs erwähnte „Doppelstrategie“, die im Programmbereich I implizit angelegt ist.

Abbildung 21: Kombination der Entwicklung digitaler Angebote und pädagogisch-bildnerischer bzw. beratender Arbeit



Quelle: Eigene Darstellung

Die Einbindung junger Menschen in die Entwicklung digitaler Angebote ist herausforderungsvoll

In den genannten Fällen geht der Entwicklung digitaler Angebote jeweils Arbeit mit jungen Menschen oder erwachsenen Multiplikator/innen voraus. Dies geschieht idealtypisch in zwei Formen: Entweder werden Vertreter/innen der Zielgruppe beratend bzw. orientierend als Fach- oder Lebenswelt-Expert/innen in die Entwicklung einbezogen, in anderen Fällen erfolgt eine direkte aktive Medienarbeit (z. B. zur Entwicklung von Memes oder Videos).¹¹³ Im ersten Fall geschieht die Einbindung von Vertreter/innen der Zielgruppe hauptsächlich mit dem Ziel, die digitalen Produkte bedarfsorientiert und zielgruppengerecht zu gestalten oder auch bewährte Handlungsstrategien/benötigte Informationen und Daten beizusteuern. Im zweiten Fall sind mit der Medienarbeit insbesondere auch die Ziele der Förderung mediengestalterischer Kompetenzen sowie der Erarbeitung von Handlungsstrategien gegen Hate Speech verbunden. In den entsprechenden Projekten zeigt sich, dass sich sowohl der Zugang zu den Zielgruppen als auch die Begleitung und Motivation der Zielgruppen herausforderungsvoll und ressourcenaufwändig darstellen kann

So berichten einige Projekte, die sich an vulnerable Zielgruppen wie z. B. von Diskriminierung bedrohte und betroffene junge Menschen wenden und/oder junge Menschen für ein längeres Engagement gewinnen möchten, von Herausforderungen, Heranwachsende auf traditionellen Wegen (also z. B. über Plakate und Flyer oder über Schule und andere Einrichtungen, aber auch über Webaufrufe) anzusprechen und zu erreichen:

„Die Akquise von jungen Menschen, die dauerhaft oder auch nur für kurze Zeit in (unserem Jugendgremium) mitwirken wollen, ist sehr ressourcenintensiv. Verschiedene Ideen, Konzepte und Strategien wurden dafür geplant und mit den im Verhältnis gesetzten Ressourcen zu einem nicht zufrieden stellenden Erfolg umgesetzt.“ (MPGP_12)¹¹⁴

In mehreren Fällen bewährten sich hingegen letztlich die – ressourcenaufwändigen – persönliche Ansprachen z. B. in eigenen Netzwerken und „Schneeballeffekte“.

In den praktischen Phasen der Einbindung von jugendlichen und erwachsenen Expert/innen, die im Rahmen der Projektlogik insbesondere auch in einer Funktion als Impulsgeber, als in Teilen selbständig arbeitend oder relevante Inhalte beisteuernd „gedacht“ waren, deuten die qualitativen Analysen auf Stolpersteine hin, die insbesondere das Income, also die Ressourcen der einbezogenen Personengruppen betreffen. Dies betrifft zum einen (fehlende) Zeitressourcen:

„Und wir hatten bei der Antragstellung im letzten Jahr gehofft, dass wir da viel mit Online-Aktivist/innen zusammenarbeiten, die uns auch helfen bei der Datensammlung, was auch passiert ist. Also wir haben viel mit Online-Aktivist/innen zusammengearbeitet. Dadurch, dass die das aber alle ehrenamtlich machen, blieb da nicht viel Zeit für Datensammlung und Datenkategorisierung. Das bedeutet, dass wir das eben alles selber machen müssen. Und ich hatte ja schon gesagt, dass wir ein relativ kleines Team sind, das sich relativ viel vorgenommen hat dieses Jahr. Und das ist jetzt gerade für uns auf jeden

113 In der Praxis sind beide Bereiche – insbesondere bei Jugendlichen – nicht immer trennscharf.

114 Monitoring 2018: Offene Frage nach Bereichen, die sich als besonders kostenintensiv erwiesen haben.

Fall eine Herausforderung, weil wir möglichst viele Daten brauchen, damit (dieses digitale Angebot; Anonymisierung seitens der Verfasserin) überhaupt funktioniert und dass (das) überhaupt Sinn macht. Und ja, das ist auf jeden Fall was, das uns noch lange beschäftigen wird – oder viel beschäftigen wird. (...) Es wird noch viel Arbeit machen. Das auf jeden Fall.“ (MPInt_5:25)

Zum anderen konstatieren zwei Projekte, dass auch jüngere „digital natives“ nicht notwendigerweise tiefere technische oder mediengestalterische Kompetenzen mitbringen. Auch hieraus resultiert ein hoher Betreuungs-, Begleitungs- und Koordinationsaufwand. So löst ein mediengestaltend ausgerichtetes Projekt die Herausforderung der Videoerstellung durch Jugendliche über die Kooperation von Teilnehmenden mit unterschiedlichen Stärken:

„B: Oder umgekehrt zum Beispiel: Inhaltlich gibt es (bei manchen Teilnehmenden, Anm. der Verfasserin) sehr interessante Idee, sehr gutes Verständnis – und mangelhafte Kenntnisse in dieser technischen Seite. Manchmal (...) eine Sendung produzieren junge Leute aus verschiedenen Städten. Weil zum Beispiel aus Stadt X junger Mann zuständig für die inhaltlichen Sachen, für die Dreharbeiten und aus Stadt Y//

(...) B1: //junge Leute, sie sind zuständig für Schnitt und solche Sachen. (...)

B2: Ja. Muss man alles im Kopf behalten, wer was wo gesagt, was wer gemacht hat. Und auch mit den (...) Jugendlichen ständig im Kontakt sein. Das kann auch manchmal//

B1: Und ruhig bleiben.

B2: //halb zwölf abends sein. Also es/ ich fahre mit dem Fahrrad nach Hause und habe Ohrstöpsel und telefoniere noch (...).“ (MPInt_6: 245).

Die Erfahrungen der Projekte zeigen somit: es handelt sich bei dem Einbezug der Jugendlichen in die Entwicklung digitaler Angebote um eine eigenständige und intensive (medien-)pädagogische und beziehungsaufbauende Jugendarbeit, die – da sie in den Dienst der Entwicklung von Webangeboten gestellt war – nicht in allen Fällen als solche eingeplant war oder einplanbar war.

Die technische Entwicklung und Fertigstellung der digitalen Angebote als solche stellt dann erneut einen zeit- und ressourcenaufwändigen Schritt dar, in den vielfach zusätzlich projekt-externe Expert/innen wie Graphiker/innen oder Programmierer einbezogen werden müssen (vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.2.3).

Bei einigen der hier vorgestellten Projekte schließt sich dann nochmals eine Phase der Erprobung des digitalen Angebots in der pädagogisch-bildnerischen Praxis und schließlich die eigentliche Praxisphase an. Diese ist in einigen Fällen als solche sehr komplex angelegt: So sollen z. B. in einem Fall die digitalen Angebote genutzt werden, um online in einen pädagogischen Kontakt mit radikalierungsgefährdeten Jugendlichen zu kommen, die Kommunikation bei Bedarf in analoge Settings zu überführen und Distanzierungsarbeit umzusetzen.

Die Beschreibung der komplexen Projektdesigns und die Analyse erster diesbezüglicher Lernerfahrungen zeigt auf, dass viele Projekte in der Summe sehr viel planen und die einzelnen Schritte häufig sehr (ressourcen)aufwändig und auch störungsanfällig sind.

Die Störungsanfälligkeit resultiert dabei – wie erwähnt – zum einen aus dem Innovationsgehalt der Maßnahmen (Notwendigkeit von intensiven Konzeptions- und Erprobungsphasen), der Ansprache, Einbindung und Motivation teils vulnerabler Zielgruppen sowie den Charakteristika von Software-Entwicklungsprozessen sowie Social Media-Arbeit im Allgemeinen (zu Letzterem vgl. Kapitel 4.1.2). Zum anderen resultiert sie aus der Schritt-für-Schritt-Logik, die vielen Projektdesigns notwendigerweise inhärent ist: Diese bedingt, dass das Projekt nicht – oder zumindest nicht wie geplant – weitergeführt werden kann, bis der jeweilige vorangehende Arbeitsschritt abgeschlossen ist.

Sehr plastisch wird dies an der folgenden Projektphase deutlich, in der geplante webbasierte Bildungseinheiten aufgrund technischer Schwierigkeiten bei Entwicklung der entsprechenden Plattform verschoben werden mussten:

„Dann hatten wir eine Phase, in der die Plattform auf einmal dann unstabiler war als vorher. Da hatten wir dann noch so ein paar Änderungen reingenommen und Schwupps waren/ funktionierte gar nichts mehr. Und dann haben wir den Launch (...) den haben wir dann sozusagen platzen lassen. Haben gesagt: Okay, wir müssen da noch mal ganz systematisch dran. Und haben uns die Zeit genommen (...) In der Zeit sind wir parallel immer wieder auch auf irgendwelchen Veranstaltungen gewesen. Haben erzählt, wie das (Projekt a) ist, wie es funktioniert. Haben wenig Öffentlichkeitsarbeit gemacht, weil das halt nicht ging, wenn man gleichzeitig irgendwie hier/ (lacht) Man konnte ja keine Leute auf die Plattform locken und dann stellten die fest, sie können alles machen, nur nicht sich einloggen oder solche Geschichten (...). (...) Ich meine, es ist jetzt, nach allem was ich weiß, ist jetzt so vier, fünf Monate, auch ein halbes Jahr wäre jetzt in dem Rahmen von der Programmentwicklung in dieser Größenordnung sowieso kein großes Wunder, sondern eher der Normalfall. Da sind wir eher ganz gut durchgekommen. Aber nicht-destotrotz das Hantieren mit, also eigentlich Öffentlichkeitsarbeit machen wollen, eigentlich Leute ansprechen wollen und gleichzeitig funktioniert alles noch nicht so richtig. Ist natürlich eine große Handbremse, mit der man durch die Gegend fährt.“ (MPIInt_13:13-15)

Insbesondere die qualitativen Analysen machen deutlich, dass viele Projekte ihre komplexen Projektdesigns trotz der vergleichsweise kurzen Modellförderphase im Programmbereich I bisher gut umsetzen können. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wird übergreifend jedoch auch deutlich, dass der zeitliche Umfang der Förderung (2-2,5 Jahre) und der Komplexitätsgrad der Projektdesigns nicht in allen Fällen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

4.2.2 Akteure im Programmbereich I: Die Arbeit im und zum Netz erfordert interdisziplinäre Zusammenarbeit

Die Implementierung des Programmbereichs I ist zum einen vor dem Hintergrund der Perspektive vorgenommen worden, dass

- toxische Netzphänomene im Gegenstandsbereich des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ einer spezifischen Bearbeitung bedürfen,
- die Bearbeitung bestimmter Phänomene wie Radikalisierung, GMF oder (Cyber)Mobbing letztlich insbesondere in einem Zusammendenken von analogen und digitalen (Prä-

ventions-)Räumen reüssieren kann, da sich (junge) Menschen in beiden Räumen bewegen, sich die entsprechenden Phänomene sowie online als auch offline äußern, und sich insbesondere Radikalisierung in beiden Räumen vollziehen kann (vgl. Neumann 2018: 22f.),

- der Auf- und Ausbau einer demokratischen Zivilgesellschaft, wie er im analogen Raum existiert, für den digitalen Raum noch nachvollzogen werden muss (vgl. BMFSFJ 2017: 3f.).

Die modellhafte Suche nach Lösungsstrategien verläuft dabei insbesondere auf den folgenden Wegen:

- Übertragung und Adaption bewährter Ansätze in Online-Settings (z. B. Übertragung von Teilansätzen der Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit, von Strategien der gewaltfreien Konfliktbearbeitung oder politischer Bildungsarbeit sowie Netzwerkaufbau und -arbeit in den digitalen Raum),
- Verschränkung von Online und Offline-Arbeit,
- Vernetzung von Akteuren der analogen und der digitalen Demokratieförderung,
- Förderung einer digitalen Zivilgesellschaft.

Ein zentrales Charakteristikum des Programmbereichs I ist, dass zur Umsetzung der Programmbereichsziele die Zusammenarbeit von Akteuren aus unterschiedlichen Disziplinen notwendig ist – und dass es sich hierbei auch um Stakeholder handelt, die es neu in das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ zu integrieren gilt.

Zentrale Akteure im Bereich der *Pädagogik* sind insbesondere die „klassischen“ Akteure der politischen Bildung, der interkulturellen, interreligiösen und antirassistischen Bildung, des Demokratie- und Menschenrechtslernens und der Kulturpädagogik sowie spezifisch der Medienpädagogik. Während diese Stakeholder in der Regel eine hohe thematische Kompetenz aufweisen und in der Vergangenheit sowohl das Programm „Demokratie leben!“ als auch seine Vorgängerprogramme geprägt haben (und wiederum durch das Programm geprägt wurden), werden im Programmbereich I weitere Akteure im Hinblick auf (potentielle) Trägerschaften, Expertise und Zielgruppenzugänge relevant. Hierzu gehören – sei es in einer Trägerfunktion oder aber in kooperierender, beratender, begleitender oder auftragnehmender Funktion mit Zusammenschlüssen von Medienschaffenden, Träger von Kampagnenarbeit, Medienagenturen, Grafiker/innen, Programmierer/innen, Influencer/innen, Think Tanks, Jurist/innen, Psycholog/innen und Mediator/innen.

Die Akteure aus dem Bereich der Medien(arbeit) erschließen dabei u. a. Zugänge zu der neuen, im Programmbereich I relevanten Zielgruppe der Medienschaffenden (u. a. Journalist/innen, Redakteur/innen) und konzipieren eine auf diese Zielgruppen zugeschnittene Arbeit:

„(...) der xxx [Name des Trägers] war von Anfang an eigentlich hauptsächlich dafür Journalistinnen und Journalisten mit und ohne Migrationsgeschichte. Und hat in der Zielgruppe Medienschaffende einfach schon ein gewisses Standing. Also der Verein wird schon als sehr kompetent wahrgenommen, wird als Ansprechperson wahrgenommen.

Und deshalb war da auf der einen Seite natürlich schon dieses Netzwerk da und dieses Standing eben da.“ (Projekt MPInt_5: 9).

Stakeholder aus Medien- und Kommunikationsagenturen, der Softwareentwicklung und der Grafik gewinnen in mehreren Modellprojekten, in denen Plattformen oder Apps entwickelt werden, als Auftragnehmer (oder als Teil des Projektteams) eine zentrale Bedeutung. In einem Modellprojekt setzen sie auch Kommunikations- bzw. Medientrainings bzw. mit (angehenden) Influencer/innen um. In einigen wenigen Fällen wurden darüber hinaus Akteure aus dem Bereich des Social Media Marketings beratend und für Fragen der Reichweitenerhöhung hinzugezogen.

Jurist/innen werden im Hinblick auf die Einschätzung von strafrechtlichen Relevanzen von Hate Speech und Cybermobbing bzw. in einer Funktion als Vertreter/innen von Betroffenen relevant. Zudem traten im Zusammenhang mit der neuen Datenschutzverordnung zahlreiche juristische Fragestellungen auf.

Aufgrund der potentiellen psychischen Folgen von Hate Speech und Cybermobbing sowie aufgrund der spezifischen Belastungen, denen die Akteure im Feld ausgesetzt sind (Shitstorms, Hate Speech, Bedrohungen) gewinnen auch die Disziplin *der Psychologie* sowie der Bereich psychologischer Selbstschutzmaßnahmen (sowohl proaktiv als auch reaktiv und sowohl in Bezug auf erwachsene Fachkräfte und Multiplikator/innen als auch auf jugendliche Teilnehmende) eine besondere Bedeutung. Mediation ist schließlich insbesondere im Bereich des Umgangs mit Cybermobbing relevant.

Aus dem Einbezug der genannten Akteure resultieren spezifische Charakteristika der Projektarbeit im Programmbereich I sowie des Programmbereichs I insgesamt.

Eine Recherche geeigneter Kooperationspartner ist Voraussetzung für eine professionelle Arbeit im Programmbereich

Zunächst einmal kann sich der Einbezug von (auftragnehmenden) Partnern zeitaufwändig gestalten. Dies betrifft sowohl die Suche nach geeigneten Auftragnehmer/innen als auch die Einplanung der Zusammenarbeit als eigenständige Schritte im Rahmen der Projektarbeit. Insbesondere die Suche nach Medienagenturen, Jurist/innen und Psycholog/innen, die auf Kinder und Jugendliche sowie auf das Programmbereichs- bzw. Projektthema spezialisiert sind, gestaltet sich nicht immer einfach:

„(W)ir haben sieben Agenturen aufgefordert, die sowohl medienpädagogisch als auch XXX [digitales Angebot, Anm. d. Verf.in] entwickeln, also in den Bereichen. Es waren dann auch gar (lacht) nicht so viele. (...) (...) also es waren dann auch welche, die gesagt haben, ja, sie/ wir sind für 2019 schon so voll, dass sie uns gar kein Angebot machen können. Das waren, glaube ich, zwei der sieben, die gar nichts abgegeben haben, ja. Aber das waren schon also Agenturen, die medienpädagogisch und eben auch für Kinder und Jugendliche arbeiten, weil das also uns sehr wichtig war. Wir wollten jetzt nicht irgendwie eine Werbeagentur, die dann sonst irgendwie für Cola oder/ Also das hätte ja nicht/ funktioniert ja dann auch weniger. Also dann wäre das, glaube ich, noch schwieriger, (...) unseren Ansatz auch zu vermitteln. (Projekt MPInt_10: 9).

„Naja, sie [Anwälte, Anm. der Verfasserin] sollen zumindest spezialisiert sein auf ein konkretes Feld. Also ich kenne ganz viele Medienfachanwälte. Aber zum Beispiel ist ein

Medienfachanwalt nicht notwendigerweise spezialisiert auf: Was mache ich, wenn ich ein Foto nicht mehr aus dem Internet rauskriege? Viele haben sich mittlerweile auf dieses DSGVO-Gesetz spezialisiert. Und das hat aber dann nicht so wahnsinnig viel damit zu tun, welche Paragraphen zur Anwendung kommen, wenn ich als Elternteil möchte, dass ein bestimmter Inhalt, den mein Kind ins Internet gestellt hat, wieder rausgenommen wird. Also auch da gibt es unterschiedliche Schwerpunkte. Und auch da müssen wir genau hinschauen. Also nicht jeder Medienfachanwalt ist sozusagen immer praktisch einsetzbar (...) (MPInt_17: 77)

Hinderlicher Einflussfaktor: Kosten

Neben dem zeitlichen (Recherche-)Aufwand nach geeigneten Fach-Partner/innen stellt insbesondere der Kostenfaktor ihres Einbezugs einen hinderlichen Einflussfaktor dar, der von mehreren Modellprojekten hervorgehoben wird: Eingruppierungen, Stundenlöhne und Auftragssummen z. B. in den Disziplinen „Softwareentwicklung“ und „Rechtswesen“ erreichen deutlich andere Höhen, als dies im traditionellen Arbeitsfeld der Programm-Stakeholder der Fall ist. Dies resultiert bei einigen Projekten in einem Ungleichgewicht zwischen Personal- und Sachkosten, der Notwendigkeit von Aufstockungsanträgen, der Angewiesenheit auf Kooperationspartner, die ggf. geringere Honorare akzeptieren (Mediation und Rechtswesen) sowie in Überlegungen, wie mit dem obengenannten Sachverhalt im Projekt und im Programmbereich insgesamt umgegangen werden kann:

„Gut, was mich überrascht hat, war wirklich dieser Preis von diesen Agenturen. Also (...) war nicht schön. Dass man dann so viel Geld verdienen kann, (lacht) war mir nicht klar. Also das fand ich schon happig. (...) Und ich glaube, dass das auch ein bisschen mit daran liegt, dass die dann so diesen medienpädagogischen Stempel haben und damit ist das halt einfach fünfmal so teuer. Also es ist/ also das fand ich schon überraschend. Also auch, als wir dann die Angebote bekommen haben, das war auch erst mal so, wo ich dachte so, okay, gut, (lacht) was machen wir jetzt? Also, ja. So. Weil das einfach sehr viel über dem lag, was wir gedacht hatten. Obwohl wir eigentlich – dachte ich – dafür ein ganz/ also so einen ganz, ganz guten Kostenrahmen hatten.“ (...)“ „Also wir werden wahrscheinlich auch nächstes Jahre versuchen, einen Aufstockungsantrag oder ein Änderungsantrag zu stellen. Aber ich glaube, da müsste man/ das müsste man berücksichtigen, dass, wenn man eben so was Digitales macht, dass es dann halt einfach leider – wenn das gut werden soll, ja? – teuer ist. So. Das müsste im Programm, glaube ich, da noch mal so eine/ ja? Dass man sich da noch mal irgendwie sich das bewusst macht von dem, wenn man die Budgets aufsetzt.“ (MPInt_10: 168, 176)

„Dann wäre es natürlich großartig, wenn es Anwälte gäbe in dieser Kooperation, die zum Beispiel für eine Erstberatung nicht so viel Geld nehmen wie sie es normalerweise tun würden. Weil das ist was, das können wir nicht stemmen. Also wir können nicht jetzt Honorare übernehmen, die dann anfallen bei den Angeboten, die kostenpflichtig sind.“ (MPInt_17:77)

Einige Modellprojekte wählen den Weg der Anstellung von Medienfachpersonal im Team bzw. denken über eine solche Alternative nach.

4.2.3 Übergreifendes Ziel: Interdisziplinäre Integration von Handlungslogiken

Ein zentraler Aspekt der Integration der obengenannten Partner ist inhaltlicher Art und betrifft die potentiell unterschiedlichen Handlungslogiken der genannten Akteure. Nun sind unterschiedliche, je spezifische Handlungslogiken jedem interdisziplinären Handeln (und z. B. auch den klassischen pädagogischen Methodenansätzen) inhärent (vgl. hierzu Bischoff et al. 2015:, S. 49-74). Im Idealfall werden sie sichtbar gemacht und konstruktiv bearbeitet.

Im Programmbereich I zeichnet sich ab, dass unterschiedliche Handlungslogiken in den Bereichen „Pädagogik“ und „Medienhandeln“ spezifisch relevant werden und die „Gesamtlogik“ des jeweiligen Vorgehens beeinflussen können (vgl. hierzu vertiefend Kapitel 4.1.2).

Atmosphärisch und im Hinblick auf die Qualität der Zusammenarbeit wird in den qualitativen Interviews an vielen Stellen eine große Offenheit, gegenseitige Wertschätzung und auch ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit deutlich. Dabei wird insbesondere die Rolle der Medienpädagogik als potentielle Ansprechpartnerin sowohl für „klassische“ politische Bildner/innen als auch für Akteure aus dem Bereich der Medien sichtbar.

So berichtet ein medienorientiertes Projekt über eine als selbstverständlich wahrgenommene Zusammenarbeit mit dem Bereich der Jugendhilfe und der Medienpädagogik:

„Und dann haben wir noch die jüngere Altersgruppe, also xxx (Medienarbeit) machen wir in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, weil die so ein (...) mobile(s) xxx (Medienangebot) haben, wo sie dann in Schulen gehen und dann verschiedene Module machen. Und da ist es so, dass wir das mit Medienpädagoginnen oder mit einem Medienpädagogen zusammen auch durchgesprochen haben (...). Also die gehen teilweise schon in Grundschulen. Und das haben wir schon entschieden, dass es (die Thematisierung von Hate Speech, Anm. der Verfasserin) bei uns nicht geht, weil wir einfach nicht Grundschulern/ also das Verständnis vielleicht noch nicht so ganz da ist für diese Problematik, weil die ja im besten Fall noch nicht auf Social Media auch sein sollten. (...) Und dass es da viel interaktiver ist und auch viel stärker um diese Konzepte von Demokratie und Meinungsfreiheit geht und weniger die Hassrede. Das war eine riesige Diskussion bei uns, wie viele Beispiele von Hassrede kann man so jungen Menschen überhaupt zeigen. Was uns anfangs nicht so klar war. Also wir haben uns natürlich darüber schon Gedanken gemacht. Aber es war auf jeden Fall gut, dass wir da auch noch mal mit einem Medienpädagogen darüber geredet haben, der in dem Bereich schon viel Erfahrungen hat und einfach zu wissen, okay, wie viel kann man jungen Menschen eigentlich zeigen und wo sollte man dann Stopp machen.“ (...) Also es war auf jeden Fall sinnvoll, da noch mit Experten zusammenzuarbeiten, weil wir einfach die Expertise in Pädagogik nicht haben (...). Wir haben schon relativ gute Partner, die da helfen.“ (MPInt_5: 63)

An einzelnen Stellen zeigen die Analysen zugleich (noch) Unvertrautheit, eine Suche nach Passfähigkeit oder ein gewisses „Fremdeln“ entweder in Bezug auf klassische pädagogische Logiken oder aber bezüglich medialer und/oder wirtschaftlich geprägter Vorgehens-, Ziel-, Akquise- und Werbe-Logiken. So empfindet ein Träger klassischer Jugend(bildungs-)arbeit Unbehagen bei dem Gedanken, seine Angebote im Netz über Social Media Marketing zu bewerben:

„Ja, wir müssen ja auch irgendwie uns [im Netz, Anm. d. Verf.in] verbreiten (lacht). Das ist auch sehr schwer, manchmal zu überlegen: Wie machen wir das eigentlich. Genau. Weil kaufen wollen wir ja keine Zuschauer [über Social Media Marketing, Anm. d. Verf.in]. Weiß man auch nicht, wer da alles/ Ob das jetzt/ Das ist bestimmt auch Fake irgendwie (lacht). Ich weiß es alles nicht. Wir wollen auch authentische Jugendliche, die mit uns diskutieren.“ (MPInt_6: 208).

Umgekehrt wird z. B. im Gespräch mit einem im Bereich des professionellen Medienhandelns versierten Träger deutlich, dass einzelne pädagogische Perspektiven in seinem Handlungsfeld und -kontext als fremd, ggf. sogar paternalistisch empfunden werden können.

Diese Gefühle und Erfahrungen von „Fremdheit“ oder eines Unbehagens im Hinblick auf bestimmte Handlungslogiken sind u.E. ernst zu nehmen. Aus Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung stellt sich insbesondere im Programmbereich I die – sowohl projekt- als auch programmbereichsbezogene – Notwendigkeit der Reflexion, mit welchen Mitteln was erreicht werden kann und soll. Der gegenseitige Austausch kann dabei Perspektiven erweitern, einen „frischen“ Blick ermöglichen und zugleich das Finden einer jeweils eigenen Position befördern.

5 Ausblick und Empfehlungen

Internet und soziale Medien durchdringen mittlerweile selbstverständlich unseren Alltag und beeinflussen Bildungs- und Sozialisationsprozesse, bieten gleichzeitig jedoch Raum für Demokratie- und Menschenfeindlichkeit. Mit dem Programmbereich I „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ wird der demokratiefördernden und präventiven Praxis in diesem Handlungsfeld innerhalb des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ ein eigenständiger programmatischer Rahmen gesetzt.

Im vorliegenden Zwischenbericht konnten erste Linien zur Konturierung, Beschreibung und Analyse des Praxisfeldes im Programmbereich I gezogen werden. Diesbezüglich soll hervorgehoben werden, dass diese auf frühen Lern- und Umsetzungserfahrungen beruhen und das Feld insgesamt stark in Bewegung ist. Dies ist damit zu begründen, dass aufgrund der Bearbeitung vergleichsweise neuer Themen und des Einschlagens neuer Wege der Bearbeitung toxischer Phänomene im Netz eine umfangreiche Konzeptentwicklungs- und Erprobungsarbeit unter Einbezug heterogener Akteur/innen nötig ist – und die Voraussetzungen für ein Handeln *im* Netz vielfach erst über eine entsprechende Softwareentwicklung geschaffen werden müssen.

Übergreifend kann somit konstatiert werden, dass es sich um ein Arbeitsfeld – und auch ein Berufsfeld – handelt, dass erst in Entwicklung begriffen ist. Charakteristisch ist hierbei, dass neben klassischen Bildungsakteuren weitere Akteure und Stakeholder insbesondere aus dem Bereich der Medien und der Softwareentwicklung relevant werden. Hierbei zeigt(e) sich übergreifend und in der Tendenz die Notwendigkeit, klassische Akteure der Bildungs- und der Jugendarbeit für den Bereich des Medienhandelns zu „öffnen“ und umgekehrt Akteure aus dem Bereich „Medien“ für pädagogisch-bildnerische Standards zu sensibilisieren. Der Medienpädagogik kommt dabei vielfach eine vermittelnde Rolle zu.

Im Folgenden werden auf dieser Basis erste Empfehlungen für eine Weiterentwicklung des Programmbereichs I gegeben.

Es besteht Bedarf nach Erprobung und Ausbau über die Programmlaufzeit hinaus.

Die im Programmbereich I geförderten Modellprojekte erkennen auf unterschiedlichen Ebenen große Handlungsbedarfe bezüglich der Etablierung demokratiefördernder und präventiver Maßnahmen im digitalen Raum und haben begonnen, darauf mit einem vielfältigen Repertoire an Lösungsansätzen zu reagieren. Aufgrund der Spezifik des digitalen Raums als Handlungsfeld und der Interdisziplinarität, die dies erfordert, ist innerhalb der Projektteams, auf Ebene der pädagogischen, beratenden oder vernetzenden Praxis wie auch über den gesamten Programmbereich hinweg ein – notwendiges – integrativ ausgerichtetes Vorgehen zu beobachten in Hinblick auf

- die Interdisziplinarität der Teams,
- der Heterogenität der Themen und Ansätze,
- die Zusammenführung etablierter und neuer Handlungsfelder
- die Auseinandersetzung mit der Verknüpfung analoger und digitaler Kontexte.

Hierbei leisten die Projekte parallel zur Erprobung ihrer Ansätze eine grundlegende Wissensgenerierung und zum Teil auch Strukturentwicklung für die demokratiefördernde und präventive Praxis im digitalen Raum. Sie sind gleichzeitig mit einer vergleichsweise kurzen Förderdauer und dem Auslaufen des Bundesprogramms im Jahre 2019 konfrontiert. Die im Programmbereich I erarbeiteten und entstehenden Ansätze bedürfen der weiteren Erprobung und sollten im Folgeprogramm berücksichtigt und weitergeführt werden.

Ein Nachhaltigkeitsmanagement im Hinblick auf umfangreiche Softwareentwicklung ist angeraten.

Im Programmbereich I werden teilweise ressourcenaufwändige Softwareentwicklungsprozesse vorangetrieben, um zielgruppen- und programmthemenadäquate Lern- und Erfahrungsräume im Netz zu schaffen. Insbesondere vor dem Hintergrund vergleichsweise kurzer Modellprojektlaufzeiten scheint eine Verständigung darüber angeraten, inwiefern die Entwicklung eines Nachhaltigkeitskonzepts/angebotsspezifischer Nachhaltigkeitskonzepte für den Bereich „Softwareentwicklung“ hilfreich sein könnte(n). Leitende Fragestellungen könnten sich hier z. B. darauf beziehen, welche Voraussetzungen für eine weitere Pflege und Begleitung des digitalen Angebots nach Projektende erforderlich sind – und was spezifische Voraussetzungen unter der Zielsetzung „Übertragbarkeit von Ergebnissen“ im Modellprojektbereich sein könnten.

Der Bereich der Elternarbeit im Programmbereich I ist ausbaufähig.

Eltern und Erziehungsberechtigte sind relevante Partner, wenn es um das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen sowie um notwendige Interventionen in Notfällen geht. Im Programmbereich I wird diese Personengruppe jedoch noch wenig adressiert. Die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt somit den Ausbau des Bereichs der Elternarbeit in diesem Feld.

Es besteht Unterstützungsbedarf bezüglich geeigneter Austauschformate zur Reflexion und Vergewisserung.

Im Programmbereich I finden sich zum Teil Träger mit geringer Vorerfahrung im Bereich sich digital äußernder Demokratie- und Menschenfeindlichkeit. Gleichzeitig befindet sich die Wissensgenerierung erst im Aufbau und bestehen partiell unterschiedliche Ansichten um die „richtigen“ Ansätze. Hierdurch entsteht der Wunsch nach gemeinsamer Reflexion und Vergewisserung über die gewählte Strategie und andere, potentiell gangbare Wege sowie der Bedarf nach gegenseitiger Beratung und Kooperation innerhalb des Programmbereichs wie auch mit anderen relevanten Programmbereichen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“.

Aus fachlicher Perspektive besteht Reflexions- und Unterstützungsbedarf bei der Berufsfeldentwicklung und Ausbildung fachlicher Qualitätsstandards.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zeichnet sich überdies ab, dass im weiteren Verlauf das Anstoßen der Berufsfeldentwicklung und die Ausbildung von Qualitätsstandards für

dieses spezifische Arbeitsfeld zu zentralen Elementen im Handlungsfeld des Programmbereichs werden könnten. Hilfreich für den Prozess könnte die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen in Form

- einer Bereitstellung von Ressourcen zur kontinuierlichen Fortbildung des Projektpersonals,
- von Fachaustausch zum Wissenschaft-Praxis-Transfer,
- und der reflexiven, prozessbegleitenden Entwicklung von Qualitätsstandards für das pädagogische Handeln im Netz.

Es gilt, das Programm für Handlungslogiken im Netz und spezifische Projekterfordernisse zu öffnen bzw. eine Reflexion anzustoßen, inwieweit dies wünschenswert und machbar ist.

Mit dem Programmbereich I werden im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ erstmals in größerem Rahmen Modellprojekte in einem durch mediale und digitale Logiken geprägten Themen und Handlungsfeld gefördert. Mit der Integration des Digitalen sind spezifische Ressourcenbedarfe und notwendige Verständigungsprozesse zu pädagogischen und medialen bzw. digitalen Handlungslogiken sowie Qualitätsentwicklungsprozessen der Arbeit verbunden. Ein wichtiger Beitrag in diesem Zusammenhang wäre u. a. die Reflexion darüber, wie

- der durch die zunächst nötige Schaffung von Grundlagen und Zugängen zu Zielgruppen im Netz erhöhte Erprobungsbedarf,
- der durch die Entwicklung von digitalen Instrumenten erhöhte Sachkostenaufwand,
- und die durch die Betreuung von digitalen Kontexten und Social Media-Kanälen entstehende Entgrenzung von Arbeitszeiten und der erhöhte Personalbedarf

berücksichtigt und diesen Bedarfen ausreichend Rechnung getragen werden kann.

Die Entwicklung und Ausdifferenzierung spezifischer „analoger“ Demokratieförderungs- und Präventionsansätze hat Jahrzehnte in Anspruch genommen – u.E. benötigen entsprechende Entwicklungen und Adaptionen im Bereich des Netzes neben einem gewissen zeitlichen Rahmen auch weitere, sehr spezifische Ressourcen.

Es besteht spezifischer Unterstützungsbedarf bezüglich des Schutzes und Umgangs mit Anfeindungen und Bedrohungen im Netz.

Projekte, die sich im Internet gegen Demokratie- und Menschenfeindlichkeit engagieren, begeben sich damit in ein Umfeld, in dem extremistische und gewaltbereite Akteur/innen seit längerem etabliert, gut organisiert und breit vernetzt sind. Durch ihre Aktivitäten im Netz sind die Projektmitarbeitenden wie auch ggf. die Teilnehmenden (potentiell) mit spezifischen Anfeindungen und Bedrohungen konfrontiert und äußern hier Bedarf nach Unterstützung im Hinblick auf Schutz und Umgang damit.

Folgende Maßnahmen könnten hierbei hilfreich sein:

- Ausbau existierender (Expert/innen-)Schulungen der Mitarbeitenden zu Schutzstrategien und rechtlichen Optionen,

- Austauschformate, um projektübergreifende Beratung, Solidarisierungsbemühungen und Unterstützungsnetzwerke zu etablieren,
- Bereitstellung von finanziellen Ressourcen, um regelmäßige Supervision bzw. eine technische Sicherheitsinfrastruktur aufzubauen
- Beratung von Projekten zu Schutzmaßnahmen, die im Hinblick auf die Teilnehmenden Berücksichtigung finden können.

Die Einberufung einer der Ausschreibung vorgelagerten Expert/innengruppe für den Bereich der digitalen Radikalisierungsprävention wird als sinnvoll erachtet.

Im Programmbereich I zeigt sich übergreifend, dass der Bereich „Radikalisierungsprävention“ quantitativ schwach besetzt ist. Nur wenige Träger versuchen gezielt, in der Verknüpfung des analogen und digitalen Kontexts junge Menschen in Hinwendungs- oder Radikalisierungsprozessen zu erreichen und mit ihnen zu arbeiten. Ebenfalls noch ausbaufähig erscheint die Arbeit mit „Täter/innen“, also Personen, die im Netz gezielt Hass verbreiten oder Mobbing betreiben. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung besteht Bedarf im Folgeprogramm den Bereich der Radikalisierungsprävention im Netz bzw. der Arbeit mit Hassbotschaften verbreitenden Personen weiter zu erproben und zugleich stärker zu fokussieren. Da erfahrungsgemäß auch eine Betonung des Bereichs der Radikalisierungsprävention in den Leitlinien bzw. gezielte Ausschreibungen häufig nicht zum Erfolg führen, ist empfehlenswert, alternative Wege zu erproben. So könnte z. B. die einer Ausschreibung vorgelagerte Bildung eines Expertenzirkels angedacht werden, der Träger im Hinblick auf die Konzeption von Vorhaben berät und unterstützt bzw. Handlungsansätze erdenkt und Maßnahmen konzipiert, die dann in der Folge ausgeschrieben werden.

6 Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------|--|
| BAFzA | Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Angelegenheiten |
| BMFSFJ | Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend |
| DJI | Deutsches Jugendinstitut |
| GMF | Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit |
| IBK | Interessenbekundung |
| MP | Modellprojekt |
| PB | Programmbereich |

7 Glossar

Aktive Medienarbeit: Synonym auch medienpraktische Arbeit; Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mittels Medien mit dem Ziel, den analytischen, reflexiven, kritischen und produktiven Umgang mit (digitalen) zu fördern.¹¹⁵

Bring Your Own Device (BYOD): Private Geräte der Teilnehmenden einer Maßnahme werden pädagogisch und didaktisch im Bildungskontext genutzt. Dazu bringen diese ihre eigenen Smartphones, Tablets oder Laptops mit, um mediengestützte Aktivitäten auszuüben.¹¹⁶

Blended Learning: Verbindung von Präsenz- und Onlinelernsituationen und jeweiliger Methoden. Das Verhältnis zwischen Präsenz- und Onlineeinheiten kann unterschiedlich und an die jeweiligen Methoden angepasst ausfallen – z. B. Faktenvermittlung im Online-Setting, Diskussion und Wissensanwendung im analogen Setting.¹¹⁷

Cybermobbing: Mittels digitaler Medien realisierte Handlungen, die wiederholt und intentional darauf abzielen, eine andere Person zu bedrohen, beleidigen, erniedrigen, Gerüchte über sie zu verbreiten und sie zu ängstigen.¹¹⁸

Call to Action: Eine an das Publikum der Online-Kampagne gerichtete Forderung als Antwort auf die soeben rezipierten Inhalte oder erhaltenen Informationen etwas Bestimmtes zu tun, z. B. ein Video teilen oder sich in größerem Rahmen für die Kampagne zu engagieren. Macht zudem klar, warum es wichtig ist, dies zu tun.¹¹⁹

GIF: Graphic Interchange Format; verlustfrei kompressierbares Grafikformat mit dem durch das Übereinanderlegen mehrerer Bilder Animationen erstellt werden können.

Influencer/in: Person, die in den Sozialen Medien mit ihren Inhalten Aufmerksamkeit erregen und hierdurch Reichweite und Reputation erreichen.

Mediatisierung: Synonym auch Medialisierung; Ausrichtung des Handelns bzw. von Prozessen an den Gesetzmäßigkeiten und Logiken medialer Systeme.¹²⁰

Meme: Kombination aus Bild, Video, Text und/oder anderen Inhalten, häufig komikartig aufbereitet, das online kopiert und, gegebenenfalls verändert, weiterverbreitet wird. Memes können ein eigenes „Leben“ entwickeln, sich über die Zeit weiterentwickeln und durch virale Verbreitung einen großen Bekanntheitsgrad erreichen, je nach dem welches Thema oder welchen Trend sie aufgreifen.¹²¹

115 Vgl. Süß/ Lampert/ Trültzsch-Wijnen 2018, S. 156.

116 Vgl. ebd., S. 184.

117 Vgl. ebd., S. 174ff.

118 Vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Wölfer/ Scheithauer 2014, S. 62.

119 Vgl. Reynolds/ Tuck 2016, S. 16.

120 Vgl. Süß/ Lampert/ Trültzsch-Wijnen 2018, S. 2.

121 Vgl. Tuck/ Silverman 2016, S. 66.

(Online) Hate Speech: Durch Vorurteile motivierte, feindselige Äußerungen, die auf tatsächliche oder wahrgenommene Charakteristika von Personen oder Gruppen abzielen. Mit ihr drücken die Sprechenden diskriminierende, abwertende und feindselige Einstellungen gegenüber Menschen oder Gruppen aufgrund von (vermeintlicher) Herkunft, Nationalität, Religion, Klasse, Ethnizität, Hautfarbe, Behinderung, sexueller Orientierung oder (vermeintlichem) Geschlecht aus.¹²² Wird im digitalen Raum von Einzelpersonen, aber auch gezielt von menschenfeindlichen Gruppierungen als Teil einer Kommunikations-, Rekrutierungs- und Mobilisierungsstrategie verbreitet.

Peer Educator: Lernen mit und von Gleichaltrigen, die hierzu meist einen Wissens- bzw. Kompetenzvorsprung erwerben und diesen an ihre Peers weitergeben.

Testimonial: Einer der Zielgruppe bekannte Person, die im Kontext digitaler Narrative der Erzählung und dahinterstehenden Idee Glaubwürdigkeit verleiht.

¹²² Vgl. Cohen-Amalgor 2011, S. 1ff.

8 Literaturverzeichnis

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Berlin.
- Beywl, Wolfgang/ Niestroj, Melanie (2009): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Köln.
- Beywl, Wolfgang/ Schepp-Winkel, Ellen (1999): Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden – (QS 21). Bonn.
- BMFSFJ (2017): Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit“. Förderung von Modellprojekten zur „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“. Leitlinie Förderbereich I. Fassung vom 11.04.2017. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/Foerderleitlinie_I.pdf (letzter Zugriff 29.11.2018)
- Böllert, Karin (2011): Prävention und Intervention. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, S. 1125-1130. München.
- Davis, Jenny/ Jurgenson, Nathan (2014): Context collapse: Theorizing context collusions and collisions. In: Information Communication and Society, 10, S. 203-229.
- Davies, Garth et. al. (2016): Toward a Framework Understanding of Online Programs for Countering Violent Extremism. In: Journal for Deradicalization, 6, S. 51-86.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2017): Zentrale Handlungsstrategien im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. Diskussionspapier der Gesamtevaluation am DJI 2017 zum Gemeinsamen Workshop der wiss. Programmbegleitung am 13./14.03.2018 in Halle (Saale).
- Dinar, Christina (2017): Flüchtlingsfeindlichkeit im Netz. Wie kann Gegenrede in die pädagogische Praxis übersetzt werden? In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 62(1), S. 11-13.
- DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015): Beteiligung im Internet – wer beteiligt sich wie? Formen, Vorteile und Hürden der Beteiligung im Internet aus Sicht der DIVSI Internet-Milieus. https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/07/DIVSI-Studie-Beteiligung-im-Internet-Wer-beteiligt-sich-wie_web.pdf (letzter Zugriff 29.11.2018)
- European Commission (2016): DigComp 2.0. The Digital Competence Framework for Citizens. [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) (letzter Zugriff 29.11.2018)
- Expert/innengruppe der Europäischen Kommission (2018): Developing digital youth work. Policy recommendations, training needs and good practice examples for youth workers and decision-makers. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f01e8eee-07cb-11e8-b8f5-01aa75ed71a1/language-en> (letzter Zugriff 29.11.2018)
- Felling, Matthias/ Fritsche, Nora (2017): Hass im Netz. Hate Speech als Herausforderung für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 62(1), S. 7-10.
- Gordon, Richard S. (1983): An Operational Classification of Disease Prevention. In: Public Health Report, 98 (2), S. 107-109.
- Greuel, Frank et al. (2016): Zweiter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016. Halle.
- Hafen, Martin (2002): Das weite Feld von Prävention und Gesundheitsförderung. In: SuchtMagazin 1/02: 34–42. Verfügbar unter: www.fen.ch/texte/mh_sm_02-1.htm (letzter Zugriff 30.11.2012)

- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik (S. 127–143). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Happ, Christian/ Pfetsch, Jan. (2015): Medienbasierte Empathie (MBE). In: Diagnostica, 62, S. 1-16.
- Hugger, Kai-Uwe (2017): Professionalisierung der Medienkompetenzförderung in der politischen Bildung. In: Gapski, Harald/ Oberle, Monika/ Staufer Walter (Hrsg.): Medienkompetenz – Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung, S. -184. Bonn.
- Klieme, Eckhard/ Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Nr. 8, S. 11–29.
- Klieme, Eckhard/ Maag Merki, Katharina/ Hartig, Johannes (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In Hartig, Johannes/ Klieme, Eckhard (Hrsg.), Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik (S. 1–15). Bonn/Berlin.
- Janetzko, Dietmar (2017): Social Bots und Fake News – Was EU- und UNESCO-Referenzrahmen zum Lernen im Digitalen Zeitalter darüber (nicht) sagen“. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Nr. 00 (Juli), 61-80.
- Johansson, Susanne (2012): Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung in den Feldern der Pädagogik, der Beratung und Vernetzung: eine kurze Begriffseinordnung und –abgrenzung. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Wissen/Aufsatz_S._Johansson_REpraevention_final.pdf (letzter Zugriff 29.11.2018)
- Klingelhöfer, Susanne (2007): Das Programm „Entimon“: Spezifika, Potenziale und Herausforderungen einer induktiv-rekonstruierenden Evaluation anhand Logischer Modelle. In: Glaser, Michaela/ Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle (Saale).
- Luca, Renate/Aufenanger, Stefan (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Düsseldorf.
- Maag Merki, Katharina (Hrsg) (2006). Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2017): JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (letzter Zugriff 29.11.2018)
- Neumann, Peter et al. (2018): Die Rolle des Internets und sozialer Medien für Radikalisierung und Deradikalisierung. PRIF-Report 10/2018. HSKF, Leibnitz-Institut, Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung. Frankfurt a. M.
- Pohl, Kerstin (2015): Politisch Handeln: Ziel und Inhalt der politischen Bildung? <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193189/politisch-handeln?p=all>
- Reynolds, Louis/ Tuck, Henry (2016): The counter-narrative monitoring and evaluation handbook. Institute for Strategic Dialogue. <http://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2017/06/CN-Monitoring-and-Evaluation-Handbook.pdf> (letzter Zugriff: 29.11.2018).
- Strobl, Rainer/ Lobermeier, Olaf (2016): Qualitätsentwicklung und Evaluation. Das proVal-Handbuch für die praktische Projektarbeit. Hannover: proVal. <https://www.proval-services.net/download/proval-handbuch.pdf> (letzter Zugriff: 29.11.2018).
- Turowski, Jan/ Mikfeld, Benjamin (2013): Gesellschaftlicher Wandel und politische Diskurse. Überlegungen für eine strategieorientierte Diskursanalyse. Werkbericht 3. denkwerk demokratie. Hans Böckler Stiftung.

- Uhl, Alfred (2005): Präventionsansätze und -theorien. In: Wiener Zeitschrift für Suchtforschung, 28(3/4), S. 39–45.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel.
- Wirtz, M.A. (Hrsg.) (2018): Kompetenz. In: Dorsch – Lexikon der Psychologie. <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/kompetenz/> (letzter Zugriff 29.11.2018)
- Radicalisation Awareness Network (2015): Counter Narratives and Alternative Narratives. RAN Issue Paper 10/10/2015.
- Rieger, Diana/Frischlich, Lena/Bente, Gary (2017): Propaganda in an insecure unstructured world. How psychological uncertainty and authoritarian attitudes stage the evaluation of right-wing extremism in internet propaganda. In: Journal for Deradicalization, 10, 203-229. <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/download/88/78> (letzter Zugriff 29.11.2018)
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden.
- Viest, Oliver (2016): Online-Fundraising. Wiesbaden.
- Ziegler, Isabell (2017). Moralische Blasen. In: Lukas, Annika/ Radtke, Ellen/ Schulz, Claudia (Hrsg.): Verhasste Vielfalt. Eine Analyse von Hate Speech im Raum von Kirche und Diakonie mit Kommentierungen, S. 161-163. Hannover. https://www.gender-ekd.de/download/Kirche%20in%20Vielfalt%20denken_WEB_Einzelseiten.pdf (letzter Zugriff 29.11.2018)

9 Anhang

9.1 Exkurs: Einordnung der Modellprojekt-Designs im Programmbereich I im Hinblick auf die Doppelstrategie des Programms – (Demokratie-)Förderung und (Radikalisierungs-)Prävention

Das Programm „Demokratie leben!“ lässt sich durch eine übergeordnete Doppelstrategie charakterisieren, die „Förderung von Demokratie“ auf der einen und „Prävention von Radikalisierung und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ auf der anderen Seite umfasst.¹²³ Entlang dieser Doppelstrategie entfalten sich die geförderten Maßnahmen.

Um einen ersten orientierenden Einblick in die Ausrichtung der im Programmbereich I geförderten Modellprojekte zu erhalten – und auch einen entsprechenden Vergleich des Programmbereichs I mit anderen Modellprojektbereichen zu erlauben und hierüber Gemeinsamkeiten und Spezifika herausarbeiten zu können -, wird im Folgenden eine Zuordnung der Modellprojekt-Designs zu den Bereichen „Förderung“ und „Prävention“ vorgenommen.¹²⁴

Vor der entsprechenden Darstellung und Diskussion werden die verwendeten Begrifflichkeiten und Klassifizierungen kurz erläutert, kritisch diskutiert und im Hinblick auf den Programmbereich I angepasst.

9.1.1 Definition und Klassifikation von „(Demokratie-)Förderung“ und „(Radikalisierungs-)Prävention“

Übergreifend werden „(Demokratie-)Förderung“ und „(Radikalisierungs-)Prävention“ als komplementäre Strategien bzw. als „zwei Seiten einer Medaille“ beschrieben.¹²⁵

„Förderung“ umfasst im salutogenetischen Ansatz von Antonovsky (1997) zunächst einmal grundsätzlich Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der Ausstattung von Personen bzw. Personengruppen mit Bewältigungsressourcen und auf die Ausbildung von Schutzfaktoren hin angelegt sind.¹²⁶ Dies impliziert, dass Förderung ein grundsätzliches Präventionspotenzial enthält, das sich jedoch erst in konkreten Risikokonstellationen entfaltet.¹²⁷

Die Übertragung auf das Programm „Demokratie leben!“ vollzieht sich zugleich unter Bezugnahme auf den Begriff der „Demokratieförderung“ und hiermit auf den Bereich der internationalen Zusammenarbeit bzw. auf Demokratietheorien. Während sich die obengenannte salutogenetische Definition noch stark individuenbezogen liest, gewinnen über die entsprechende Bezugnahme gesellschaftliche und strukturbezogene Aspekte von Förderung ein stärkeres Gewicht. Im Zusammenhang mit dem Programm „Demokratie leben!“ wird insbesondere der

123 Vgl. DJI 2017.

124 Diese ist nicht identisch mit der später vorgenommenen Einordnung der Projekte nach Projekttypen – Letztere liegt größtenteils „quer“ zur präventiven bzw. fördernden (Haupt-)Ausrichtung der Modellprojekte.

125 Vgl. BMFSFJ 2009, S. 50ff.

126 Vgl. DJI 2017, S. 3.

127 Vgl. ebd., S. 4.

Bereich „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“¹²⁸ als demokratiefördernder Fokus des Programms definiert. Eine weitere Lesart orientiert sich an der Definition von „Demokratieförderung“ durch die Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ). Diese unterscheidet die drei Dimensionen

- Entwicklung partizipationsermöglichender Chancenstrukturen (Förderung von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten),
- Empowerment von benachteiligten oder diskriminierten Gruppen
- Kompetenzentwicklung (z. B. politisch-moralische Urteilsfähigkeit, Konfliktfähigkeit etc.).¹²⁹

Eine einheitliche Begriffsdefinition und Klassifikation des Bereichs der Demokratieförderung für das Programm „Demokratie leben!“ steht u.E. noch aus. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass sich der Bereich der Demokratieförderung in den unterschiedlichen Handlungsbereichen des Programms (Partnerschaften für Demokratie, Modellprojekte etc.) unterschiedlich darstellt und gestaltet.

Der Begriff der **Prävention** beschreibt demgegenüber gezielte Strategien, Aktivitäten und Maßnahmen, die einem unerwünschten Zustand spezifisch vorbeugen bzw. individuelle und/oder gesellschaftliche Risikofaktoren und -lagen minimieren sollen.¹³⁰ Im Programm „Demokratie leben!“ betrifft dies zentral Praxishandeln, das geeignet erscheint, individuelle und/oder gesellschaftliche Risiken im Kontext „politische Radikalisierung“ und „Ausdrucksformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ abzumildern.

Es existieren mehrere Modelle zur Systematisierung, Kategorisierung und Differenzierung von präventiven Maßnahmen. Im Folgenden wird eine Klassifizierung von Robert S. Gordon verwendet, die zwischen universeller, selektiver und indizierter Prävention unterscheidet: Universell präventive Ansätze wenden sich an die Allgemeinheit und an mehr oder weniger gefährdete, insbesondere auch „risikoarme“ Gruppen.¹³¹ Selektive Präventionsmaßnahmen sind auf die Verminderung von (idealerweise theoretisch/empirisch ermittelten) Risikofaktoren und -lagen bei Personen oder Personengruppen ausgerichtet bzw. auf die Bearbeitung einer schon bestehenden oder wahrscheinlich eintretenden Gefährdungslage¹³² (hier: im Hinblick auf Radikalisierung oder GMF bzw. deren Folgen). Indizierte Prävention ist wiederum als Ansatz definiert, der sich an Individuen und Personen richtet, die bereits manifeste Einstellungs- und

128 Vgl. Schwesig 2014, zit. nach DJI 2018, S. 5.

129 Vgl. DJI 2017.

130 Vgl. Böllert 2011, S. 1127; Johansson 2012, S. 2.

131 Vgl. Uhl 2005, S. 41.

132 Die Konturierung des Bereichs der selektiven Prävention und die Definition „gefährdeter Gruppen“ bzw. „Risikogruppen“ ist insbesondere im Bereich der Sozialwissenschaften schwierig. Zum einen läuft eine breit angelegte Definition von Risikogruppen Gefahr, stigmatisierend zu wirken, bei einer engen Definition bzw. einer Definition auf Grundlage bereits manifester Einstellungs- und Verhaltensweisen jedoch verschwimmen die Grenzen zum Bereich der indizierten Prävention. Zum anderen gilt, dass es in Teilbereichen noch wenig Forschung zu Risikofaktoren (bzw. dem Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren) gibt bzw. vorhandene Empirie aufzeigt, dass biographische Verläufe sehr individuell sind und es somit nicht „die Gefährdungslage“ gibt. Dies gilt insbesondere auch für islamistische Radikalisierungsprozesse.

Verhaltensmuster (hier: im Bereich Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder Radikalisierung) zeigen.

Darüber hinaus kann für die Bereiche „selektive“ und „indizierte Prävention“ zwischen einer Täterorientierten Prävention einerseits und Präventionsarbeit mit Betroffenen andererseits unterschieden werden¹³³: Spezifische, d. h. selektive und indizierte „Täter“-Prävention“ zielt – wie weiter oben beschrieben – darauf ab, personen(gruppen)bezogenen Risiken für Radikalisierung oder die Herausbildung manifester Einstellungs- und Verhaltensmuster im Bereich GMF abzumildern.

Präventionsarbeit mit (potentiell oder tatsächlich) Betroffenen von GMF und/oder Radikalisierung (z. B. Betroffenen von Hate Speech oder von rechtsextrem motivierten Übergriffen) beabsichtigt demgegenüber, Risikolagen in Bezug auf ein „Zum Opfer fallen“ zu minimieren. Universelle Prävention in diesem Bereich richtet sich z. B. mit aufklärender Arbeit zu digitalen Risiken an die Allgemeinheit. Selektive Prävention hat zum Ziel, Risiken bei spezifisch gefährdeten Gruppen zu verringern (im Fall von Hate Speech z. B. bei Personen, die sich noch wenig digital absichern, oder bei Personen mit Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen Gruppen und/oder in exponierten öffentlichen Funktionen). Indizierte Prävention mit Betroffenen richtet sich schließlich an Personen und Personengruppen, die bereits Opfer von Hate Speech, Cybermobbing oder rechtsextremen Übergriffen geworden sind.

Eine weitere Klassifizierung von Prävention betont Unterschiede in der Ausrichtung präventiver Arbeit: Sie kann, wie in den obengenannten Fällen – auf Personen und Personengruppen ausgerichtet sein (sog. „Verhaltensprävention“ oder personelle Prävention) oder aber auf Systeme und Strukturen („Verhältnisprävention“ bzw. „strukturbezogene Prävention“). Letztgenannte versucht, über die Veränderung von Umweltbedingungen und strukturellen Rahmenbedingungen Risiken im Hinblick auf Radikalisierung und GMF bzw. auch auf ein „zum Opfer fallen“ zu dämmen. Als verhältnispräventive Maßnahmen können zum Beispiel die Einrichtung von Meldestellen für Hate Speech oder einrichtungsbezogene Maßnahmen wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ betrachtet werden.

Ein letztes Unterscheidungsmerkmal betrifft die Frage, ob die Präventionsmaßnahme in direkter Interaktion mit der gewünschten Zielgruppe umgesetzt wird („direkte Prävention“) oder über „Mittler*innen“ wie Fachkräfte und Multiplikator*innen („indirekte Prävention“).

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die begriffliche Gegenüberstellung von „Förderung“ und „Prävention“ bzw. das Konstrukt von „Förderung“ und „Prävention“ als „zwei Seiten einer Medaille“ einer tiefergehenden kritischen Reflexion zu unterziehen. Es sei jedoch angemerkt, dass es – neben Vorteilen wie z. B. einer Entlastung des Präventionsbegriffs und einem sensibleren Umgang mit potentiellen Stigmatisierungsgefahren durch das Label „Prävention“ – auch definitorische Schwierigkeiten birgt und Herausforderungen in Bezug auf eine einheitliche „Strukturierungs- bzw. Darstellungslogik“ mit sich bringt.

¹³³ Diese Unterscheidung stammt ursprünglich aus der Kriminalprävention. Sie lässt sich jedoch u.E. insofern auf die Bereiche der Radikalisierungsprävention bzw. der Prävention von GMF übertragen, da auch hier sowohl „Täter“ (besser: „Akteure“) als auch Betroffene (z. B. von Hate Speech, Diskriminierung und/oder Cybermobbing) existieren.

So ist, wie oben bereits erwähnt, u. a. auffällig, dass – im Vergleich zu dem Begriff der Prävention – für den Bereich der „Förderung“ noch wenig allgemein anerkannte Klassifizierungsschemata existieren bzw. diese für das Programm „Demokratie leben!“ und seine Handlungsbereiche (noch) kaum ausformuliert sind. Zum anderen folgt der oben dargestellte Präventionsbegriff einer „Zielgruppenlogik“ (mehr oder weniger gefährdete Zielgruppen als Adressat*innen der jeweiligen Präventionsmaßnahme), während diese Logik im Bereich der Förderung nur teilweise leitend ist (z. B. als Beschreibung der Zielgruppe interessierter und/oder bereits engagierter Personen im Bereich der „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“ oder benachteiligter Gruppen im Bereich des Empowerments). In anderen, eher salutogenetisch geprägten Definitionen wird Förderung als Aktivität beschrieben, in deren Rahmen Individuen und Gruppen im Hinblick auf die Herausbildung von (Bewältigungs-)Ressourcen, die z. B. in unserer demokratischen Einwanderungsgesellschaft benötigt werden, gestärkt werden.¹³⁴ Diese „Uneinheitlichkeit“ bewirkt, dass Zuordnungen erschwert werden und zum Teil auch wertabhängig sind: Ist z. B. Digitalkompetenzförderung zum Erkennen von und zum Umgang mit Hate Speech in Schulklassen – im Zeitalter der Digitalisierung und der Allgegenwärtigkeit digitaler Risiken – als (Kompetenz-)Förderung zu verstehen oder aber als universelle Prävention von Hate Speech? Und wird Rassismus als etwas verstanden, das in der Gesellschaft prozentual gering vertreten ist und „nur“ ein Risiko bei definierten „gefährdeten Gruppen“ darstellt (Präventionsbereich)? Oder orientiert sich die einordnende Person an Ergebnissen der weiten Verbreitung von GMF bzw. an der Einschätzung, dass die meisten Menschen (auch) von rassistischen Bildern geprägt wurden, was nach bestimmten Definitionen (Vorbereitung auf das Zusammenleben in einer demokratischen, von Einwanderung geprägten Gesellschaft) eine Verortung antirassistischer Arbeit im Förderbereich nahelegen könnte?¹³⁵

Im Hinblick auf die obengenannten Definitionen sind u.E. darüber hinaus zwei Bereiche nicht trennscharf voneinander gefasst: Dies sind zum einen der Bereich „Präventionsarbeit mit (potentiell) Betroffenen“ (Bereich Prävention) und „Empowerment“ (Bereich Förderung): in beiden Bereichen wird mit der Gruppe (potentiell) betroffener Personen(gruppen) von GMF, Hate Speech und Cybermobbing gearbeitet. Zum anderen erscheinen der Bereich „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“ und „indirekte Prävention“ (Prävention über Mittler*innen) definitorisch noch ungenügend trennscharf.

Übergreifend ist somit zu konstatieren, dass hinsichtlich der Bereiche der Förderung und der Prävention im Handlungsfeld des Bundesprogramms kein allgemein akzeptiertes Begriffsinstrumentarium existiert, „in welchem die einzelnen Begriffe in einem klar definierten Zusammenhang zueinander stehen“.¹³⁶

134 Vgl. BMFSFJ 2009, S. 50. Diese Uneinheitlichkeit ist ggf. darauf zurückzuführen, dass die Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten „Förderung“ und „Prävention“ ursprünglich aus dem Bereich des Gesundheitswesens stammt (Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention), der Bereich der Demokratieförderung jedoch in anderen Zusammenhängen (z. B. der Entwicklungszusammenarbeit) geprägt wurde.

135 Das Folgeprogramm zu „Demokratie leben!“ wird diesem Umstand ggf. darüber gerecht, dass Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in einem eigenen Programmschwerpunkt „Gestaltung von Vielfalt“ bearbeitet werden soll.

136 Vgl. Hafen 2002, S. 37.

Die obengenannten Voraussetzungen bedingen, dass Zuordnungen nicht „selbsterklärend“ sind, sondern (begründete) Setzungen vorgenommen werden müssen. Diese soll für den Programmbereich I im Folgenden vorgestellt und nachvollziehbar gemacht werden.

9.1.2 Demokratieförderung und (Radikalisierungs-)Prävention im Programmbereich I: Definitorische Festlegungen

Für den Programmbereich I, „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ stellen sich in Bezug auf a) die verwendeten Begrifflichkeiten sowie b) die Klassifizierung zunächst einige Adaption-, Klärungs- und Erweiterungsnotwendigkeiten. Diese resultieren zum einen aus dem Charakter der bearbeiteten Phänomene (online-Phänomene), und zum anderen aus begrifflichen Übertragungsnotwendigkeiten in den Bereich des Digitalen.¹³⁷

Wie eingangs erläutert, existiert in Bezug auf das Bundesprogramms noch keine allgemein akzeptierte Definition bzw. Heuristik bzgl. des Begriffs der **Demokratieförderung**. Aus diesem Grund nimmt die wissenschaftliche Begleitung im Folgenden eine Dimensionierung vor, die sich zum einen pragmatisch an den bereits erwähnten Definitionen von (Demokratie)Förderung sowie empirisch an der entstandenen Praxislandschaft im Programmbereich I orientiert und zum anderen versucht, Trennschärfe zwischen den Dimensionen zu bewahren. Vor diesem Hintergrund unterscheidet die wissenschaftliche Begleitung im Folgenden zwischen

- der Stärkung demokratischer Gegenkräfte (hier insbesondere: Aufbau und Stärkung einer digitalen Zivilgesellschaft) und
- der „Entwicklung partizipationsermöglichender Chancenstrukturen“ (hier insbesondere: Aufbau und Stärkung von politischer Online-Partizipation).¹³⁸

Im Teilbereich „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“ wird aus einem pädagogischen Erkenntnisinteresse heraus nochmals zwischen den Zielgruppen „Jugendliche und junge Erwachsene“ sowie „Fachkräfte und erwachsene Multiplikator*innen“ unterschieden.

Wie ebenfalls vorab bereits beschrieben, fokussiert das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ im **Präventionsbereich** übergreifend auf die Phänomene „politischer Extremismus“ und „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“. Die Förderleitlinien des Programmbereichs I erfolgt demgegenüber eine Konzentration auf den Begriff „Hate Speech“. „Hate Speech“ bezieht sich definitorisch stark auf das GMF-Konzept, beschreibt aber zunächst ausschließlich eine Handlungsdimension bzw. Ausdrucksform („Speech“). Zugleich kann sich Hate Speech nicht

137 Entsprechende begriffliche Übertragungen in den Bereich des Digitalen sind dabei durchaus herausforderungsvoll. So kann gefragt werden, ob bisher theoretisch und/oder empirisch identifizierte Voraussetzungen für selektive und indizierte *analoge* Prävention (z. B. Vertrauens- und Beziehungsaufbau) im digitalen Raum gegeben sind bzw. auch für diesen gelten und ob und wie präventive Wirkungsannahmen im Netz überprüft werden können.

138 Auf die durch die GIZ genannten Bereiche „Empowerment benachteiligter und diskriminierter Gruppen“ sowie „Kompetenzförderung“ wird verzichtet, da sie sich im Programmbereich I als nicht trennscharf genug zu den obengenannten Dimensionen erweisen: So umfasst die Stärkung demokratischer Gegenkräfte und auch die Förderung von E-Partizipation in den entsprechenden Projekten z. B. immer auch Teil-Maßnahmen der Kompetenzentwicklung (hier insbesondere Digitalkompetenzförderung) und – bei Einbindung diskriminierungsgefährdeter Gruppen – auch Empowermentansätze.

nur aus GMF und seinen Teildimensionen (z. B. Antisemitismus) speisen, sondern es existiert auch rechtsextrem oder islamistisch motivierte Hate Speech. „Hate Speech“ liegt somit – bildlich gesprochen – „quer“ zu „politischem Extremismus“ und „GMF“: Sie kann theoretisch aus beiden Phänomenen resultieren – und bildet jeweils eine Handlungsdimension bzw. Äußerungsform ab.

Da sich empirisch abbildet, dass im Programmbereich eine kleine Gruppe von Projekten „politischen Extremismus“ unter dem Fokus „Extremismustheorie“ bzw. „Radikalisierungs-/Distanzierungsprozesse“ bearbeitet und eine größere Gruppe auf „menschenfeindlich bzw. extremistisch motivierte Hate Speech“ fokussiert, wird im Folgenden eine Darstellung gewählt, die zwischen dem Präventionsbereich „politischer Extremismus“ einerseits (eigentliche Radikalisierungsprävention) und dem Präventionsbereich „Hate Speech als Ausdrucksform von GMF und politischem Extremismus“ andererseits unterscheidet.

Darüber hinaus wird „Cybermobbing“ als eigener Präventionsbereich hinzugefügt, da acht MP sich (primär oder auch) der Bearbeitung dieses toxischen Online-Phänomens widmen und es sich bei Cybermobbing um ein Phänomen handelt, das sich von politischem Extremismus und Hate Speech qualitativ unterscheidet und hinsichtlich Zielgruppenausrichtung, Methoden und Qualifikationsprofilen nach anderen Präventionsansätzen verlangt.

Im Bereich der Verhältnisprävention ist im Programmbereich I augenscheinlich, dass neben Projekten, die „klassische“ Verhältnisprävention wie z. B. strukturbezogene Arbeit in Schulen umsetzen, auch digitale Formen existieren. Hierzu zählen u. a. der Aufbau von online-Netzwerken, die Einrichtung von Online-Meldestellen oder Aktions- und Alarmplattformen. Aus diesem Grund verwendet die wissenschaftliche Begleitung im Folgenden die Begriffe der „digitalen und/oder analogen Verhältnisprävention“.

Mit den oben bereits diskutierten **begrifflichen Unschärfen** zwischen „Betroffenenzentrierter Prävention“ und „Empowerment“ einerseits sowie „indirekter Prävention“ und „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“ andererseits geht die wissenschaftliche Begleitung wie folgt um:

Als „Prävention“ werden Maßnahmen eingeordnet, die mit und bei Betroffenen von toxischen Online-Phänomenen spezifisch darauf angelegt sind, Risiken für eine (erneute) Betroffenheit abzubauen (z. B. Implementierung digitaler Sicherheitsmaßnahmen). Dem Bereich der Demokratieförderung werden demgegenüber Projekte eingeordnet, die mit (potentiell) Betroffenen ein breiter angelegtes Empowerment-Konzept umsetzen, das beispielsweise auch Teilhabeförderung oder die Repräsentation von Vielfalt etc. umfasst.

Als „indirekte Prävention“ werden schließlich Projekte eingeordnet, deren Teilnehmende einen direkten Kontakt zu ihrer Zielgruppe und einen direkten, potentiell auch langzeitpädagogischen – z. B. schulischen oder kinder- und jugendhilflichen – Betreuungsauftrag haben sowie planen, das vermittelte Präventionskonzept mit dieser Zielgruppe umzusetzen. Demgegenüber fassen wir die „Stärkung demokratischer Gegenkräfte“ breiter: Adressat*innen sind hier interessierte und/oder bereits engagierte Jugendliche oder Erwachsene insbesondere aus der Zivilgesellschaft, die die Gesellschaft (hier: insbesondere das Netz) auf demokratische Weise mitgestalten und ggf. – auch öffentlich und „breitenwirksam“ – Position gegen Phänomene wie Hate

Speech beziehen möchten. Dies kann zivilcouragiertes Handeln umfassen (Stärkung einer digitalen demokratischen Zivilgesellschaft).

Der im Programmbereich stark vertretene Ansatz der Förderung von Digitalkompetenzförderung wird im Folgenden dann dem Präventionsbereich zugeordnet, wenn er als einzelner Schwerpunkt umgesetzt wird, die Sensibilisierung für digitale Gefahren bzw. toxische Phänomene im Netz im Vordergrund steht und/oder mit Zielgruppen gearbeitet wird, in Bezug auf die ein Risiko angenommen wird, entweder zum Akteur und/oder zur/zum Betroffenen z. B. von Hate Speech zu werden. Die Einordnung des Hauptteils rein digitalkompetenzfördernder Ansätze im Programmbereich I als „Prävention“ wird auch insofern durch Hinweise aus qualitativen Interviews gestützt, als dass einige Projektmitarbeitende konstatieren, dass

- im Rahmen der digitalkompetenzfördernden Arbeit zu demokratie- und menschenfeindlichen Phänomenen im Netz teilweise – und teils ungeplant bzw. unerwartet – eine pädagogische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Rassismen gefordert ist,
- die Ermutigung zu Engagement voraussetzungsvoll ist und zum einen Zeit braucht und zum anderen nicht immer angestrebt wird bzw. umstritten ist.

Wie bereits angedeutet, ist Digitalkompetenzförderung jedoch auch ein häufiges Element im Bereich der Stärkung von Gegenkräften und von politischer Online-Partizipation (und somit der Demokratieförderung). Hier steht sie jedoch explizit im Dienste der Vorbereitung und Ermöglichung von Handeln und Engagement und wird durch weitere Elemente flankiert.

9.2 Tabellen

Tabelle 1: Personelle Ausstattung der Modellprojekte im PB I

| | Mittelwert | Minimum | Maximum | Modus |
|--|------------|---------|---------|-------|
| Anzahl der Mitarbeitenden (ohne Honorar-/Hilfskräfte/Ehrenamt) | 3,6 | 1 | 14 | 2 |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=32).

Tabelle 2: Anzahl an Modellprojekten im PB I differenziert nach Bundesländern

| | Absolut | In Prozent |
|------------------------|---------|------------|
| Baden-Württemberg | 5 | 15% |
| Bayern | 0 | 0% |
| Berlin | 19 | 58% |
| Brandenburg | 1 | 3% |
| Bremen | 0 | 0% |
| Hamburg | 0 | 0% |
| Hessen | 1 | 3% |
| Mecklenburg-Vorpommern | 0 | 0% |
| Niedersachsen | 2 | 6% |
| Nordrhein-Westfalen | 3 | 9% |
| Rheinland-Pfalz | 0 | 0% |
| Saarland | 0 | 0% |
| Sachsen | 1 | 3% |
| Sachsen-Anhalt | 0 | 0% |
| Schleswig-Holstein | 0 | 0% |
| Thüringen | 1 | 3% |
| Gesamt | 33 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekten 2018 (N=33).

Tabelle 3: Personelle Ausstattung der Modellprojekte

| | Mittelwert | Minimum | Maximum | Modus |
|--|------------|---------|---------|--------|
| Anzahl der Mitarbeitenden (ohne Honorar-/Ehrenamt) | 3,6 | 1 | 14 | 2 |
| Vollzeitäquivalente | 1,8 | 0,5 | 9,3 | 1; 1,8 |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 4: Vollzeitäquivalente pro Modellprojekt

| | Absolut | In Prozent |
|----------------------------|---------|------------|
| Unter 1 Vollzeitäquivalent | 3 | 9% |
| 1-2 Vollzeitäquivalente | 20 | 63% |
| 2-3 Vollzeitäquivalente | 8 | 25% |
| Über 9 Vollzeitäquivalente | 1 | 3% |
| Gesamt | 32 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 5: Beschäftigung von Honorar- und Hilfskräften

| | Häufigkeit | | Stundenanzahl pro Monat | | |
|---|------------|------------|-------------------------|---------|---------|
| | Absolut | In Prozent | Mittelwert | Minimum | Maximum |
| Beschäftigung von Honorar- und Hilfskräften | 24 | 75% | 23,2 | 1 | 120 |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 6: Unterstützung der Modellprojekte durch Ehrenamtliche

| | Absolut | In Prozent |
|---------------------------|---------|------------|
| Ja | 12 | 38% |
| Nein | 18 | 56% |
| Kann ich nicht beurteilen | 2 | 6% |
| Gesamt | 32 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 7: Art der Träger im PB I

| | Absolut | In Prozent |
|------------------------------------|---------|------------|
| Bildungsträger | 20 | 63% |
| Träger der Kinder- und Jugendhilfe | 9 | 28% |
| Think Tank | 2 | 6% |
| Träger der kulturellen Arbeit | 1 | 3% |
| Gesamt | 32 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekten 2018 in Anträgen (N=32).

Tabelle 8: Anerkannter Träger der Jugendhilfe

| | Absolut | In Prozent |
|--------|---------|------------|
| Ja | 14 | 45% |
| Nein | 17 | 55% |
| Gesamt | 31 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekten 2018 in Anträgen (n=31).

Tabelle 9: Handlungsfeld der Bildungsträger der Modellprojekte

| | Absolut | In Prozent |
|--|---------|------------|
| Politische Bildung | 15 | 75% |
| Interkulturelle/interreligiöse Bildung | 6 | 30% |
| Fachkräfteaus-, -fort- und Weiterbildung | 6 | 30% |

Quelle: Angaben der Modellprojekten 2018 in Anträgen (n=20). Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 10: Strukturelle Anbindung der Modellprojekte

| | Absolut | In Prozent |
|-------------------------------------|---------|------------|
| Migrant/innen(selbst)organisationen | 4 | 13% |
| Religiöse Organisation | 3 | 9% |
| Nichtregierungsorganisation | 2 | 6% |
| Dach- oder Fachverband | 2 | 6% |
| Jugendverband | 1 | 3% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 aus Anträgen und Monitoring (N=32). Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 11: Stellenwert verschiedener Themen- und Handlungsfelder im Tätigkeitsbereich der Träger vor Start der Modellprojekte

| | Profilbestimmendes Themen- bzw. Handlungsfeld | | Nachrangiges Themen- bzw. Handlungsfeld | | Kein Themen- bzw. Handlungsfeld | | Kann ich nicht beurteilen | |
|---|---|--------------------|---|--------------------|---------------------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|
| | Abso- lut | In Pro- zent | Abso- lut | In Pro- zent | Abso- lut | In Pro- zent | Abso- lut | In Pro- zent |
| Demokratieförderung | 26 | 81% | 4 | 13% | 0 | 0% | 2 | 6% |
| Prävention von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bzw. seiner Teilphänomene | 18 | 56% | 6 | 19% | 7 | 22% | 1 | 3% |
| Arbeit zu demokratie- und menschenfeindlichen Phänomenen im Netz | 11 | 34% | 13 | 41% | 7 | 22% | 1 | 3% |
| Radikalisierungsprävention/ Distanzierungs- bzw. Derradikalisierungsarbeit | 7 | 22% | 10 | 31% | 12 | 38% | 3 | 9% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 12: Erfahrung der Träger in der medienpraktischen Arbeit mit den Zielgruppen vor Start der Modellprojekte

| | Absolut | In Prozent |
|-----------------------------------|---------|------------|
| Ja | 24 | 75% |
| Nein | 3 | 9% |
| Kann ich nicht beurteilen | 3 | 9% |
| Träger existiert erst seit Kurzem | 2 | 6% |
| Gesamt | 32 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 13: Zur Verfügung stehende Geräte/Optionen für die Arbeit mit den Zielgruppen

| | Absolut | In Prozent |
|---|---------|------------|
| Laptop | 28 | 88% |
| Internetzugang | 25 | 78% |
| Digitale Fotokamera | 18 | 56% |
| Smartphone | 18 | 56% |
| Digitale Videokamera | 15 | 47% |
| Audioaufnahme- und/oder -wiedergabegeräte | 14 | 44% |
| Tablet | 12 | 38% |
| Computer | 10 | 31% |
| Webcam | 8 | 25% |
| Videokonferenzsystem | 5 | 16% |
| Präsentationstechnik | 3 | 9% |
| Sonstiges | 6 | 19% |
| Keine Geräte | 2 | 6% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32). Mehrfachnennungen sind möglich oder „Keine Geräte“. Sonstige Nennungen z. B. Drohne (2), GPS-Geräte (1), Gimbals (1).

Tabelle 14: Verbreitung externer Leihe oder BYOD im PB I

| | Absolut | In Prozent |
|--|---------|------------|
| Ja, es werden medientechnische Geräte extern geliehen. | 8 | 25% |
| Ja, wir praktizieren BYOD. | 22 | 69% |
| Nein. | 7 | 22% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32). Mehrfachnennungen sind möglich oder „Nein“.

Tabelle 15: Antworten auf die Frage, ob die zur Verfügung stehenden medientechnischen Geräte für ausreichend eingeschätzt werden

| | Absolut | In Prozent |
|---------------------------|---------|------------|
| Ja | 16 | 50% |
| Nein | 12 | 38% |
| Kann ich nicht beurteilen | 4 | 13% |
| Gesamt | 32 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 16: Einschätzung des Kompetenzniveaus der Projektmitarbeitenden in den Modellprojekten des PB I

| | | Halten Sie das aktuell bei den Mitarbeiter/innen vorhandene Kompetenzniveau der folgenden Bereiche zur Umsetzung Ihres Modellprojekts für ausreichend? | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|--|-------------|------------------------|-------------|----------|-------------|---------------------------|-------------|
| | | Ja, ausreichend | | Ja, entwicklungs-fähig | | Nein | | Kann ich nicht beurteilen | |
| | | Abso-lut | In Pro-zent | Abso-lut | In Pro-zent | Abso-lut | In Pro-zent | Abso-lut | In Pro-zent |
| Medienpädagogi-sche Kompetenzen | Medienpraktische Arbeit mit Zielgruppen | 21 | 66% | 10 | 31% | 1 | 3% | 0 | 0% |
| | Medienpädagogisches Fachwissen | 19 | 59% | 13 | 41% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | Medienrecht | 9 | 28% | 20 | 63% | 2 | 6% | 1 | 3% |
| (Digitale) Medienkompetenz | Anwendung von Social Media | 25 | 78% | 7 | 22% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | Blended Learning/ Verschränkung Online-Offline | 14 | 44% | 12 | 38% | 1 | 3% | 5 | 16% |
| | Anwendung von Internet- und Social Media-Analysetools | 11 | 34% | 18 | 56% | 2 | 6% | 1 | 3% |
| | Medientechnik/Mediendesign | 8 | 25% | 21 | 66% | 1 | 3% | 2 | 6% |
| | Programmiersprachen | 5 | 16% | 7 | 22% | 16 | 50% | 4 | 13% |
| (Sozial-)Pädagogische Kompetenzen | Beratung/ Coaching | 19 | 59% | 11 | 34% | 0 | 0% | 2 | 6% |
| | Konfliktmanagement/ Mediation | 15 | 47% | 15 | 47% | 0 | 0% | 2 | 6% |
| | Moderation von Gruppen/ Veranstaltungen | 28 | 88% | 3 | 9% | 0 | 0% | 1 | 3% |
| | Verfahren/ Methoden zur Beteiligung betroffener/ benachteiligter Personen und Gruppen | 16 | 50% | 15 | 47% | 0 | 0% | 1 | 3% |
| Netzwerkkompetenzen | Kenntnisse der programmspezifischen Akteur/innenlandschaft | 18 | 56% | 14 | 44% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | Vernetzung mit relevanten Akteur/innen | 24 | 75% | 8 | 25% | 0 | 0% | 0 | 0% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 17: Einschätzung der Relevanz verschiedener Kompetenzen für die Umsetzung der Modellprojekte im PB I

| | n | Mittelwert | Minimum | Maximum |
|--|----|------------|---------|---------|
| Medienpraktische Arbeit mit Zielgruppen | 32 | 5,1 | 1 | 6 |
| Medienpädagogisches Fachwissen | 32 | 5,0 | 1 | 6 |
| Medienrecht (z. B. Urheberrecht, Datenschutz) | 32 | 4,5 | 2 | 6 |
| Anwendung von Social Media | 32 | 5,0 | 2 | 6 |
| Anwendung von Internet- und Social Media-Analysetools | 32 | 4,0 | 1 | 6 |
| Medientechnik/Mediendesign | 31 | 3,9 | 1 | 6 |
| Programmiersprachen (z. B. HTML, Java, CSS) | 32 | 2,2 | 1 | 5 |
| Beratung, Coaching | 32 | 4,4 | 1 | 6 |
| Konfliktmanagement/Mediation | 32 | 3,8 | 1 | 6 |
| Moderation von Gruppen/Veranstaltungen | 32 | 5,0 | 1 | 6 |
| Verfahren/ Methoden zur Beteiligung von betroffenen/ benachteiligten/ diskriminierten Personen und Gruppen | 32 | 4,6 | 1 | 6 |
| Kenntnisse der programmspezifischen Akteur/innenlandschaft | 32 | 4,6 | 2 | 6 |
| Vernetzung mit relevanten Akteur/innen | 32 | 5,1 | 2 | 6 |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32). Die Mittelwerte wurden anhand der Skala von 1 („niedrig“) bis 6 („hoch“) berechnet. Die Kategorie „Kann ich nicht beurteilen“ wurde jeweils aus der Berechnung ausgeschlossen.

Tabelle 18: Bereits vorhandene Erfahrungen im Themen- und Handlungsfeld des Modellprojekts auf Seiten der Projektmitarbeitenden

| | Anzahl | In Prozent |
|--------|--------|------------|
| Ja | 29 | 91% |
| Nein | 3 | 9% |
| Gesamt | 32 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 19: Berufliche Disziplinen der Projektmitarbeitenden

| | Absolut | In Prozent |
|---|---------|------------|
| Medien- und Kommunikationswissenschaften / Journalismus / Medienpädagogik | 19 | 59% |
| Erziehungswissenschaften / Pädagogik / Soziale Arbeit | 19 | 59% |
| Politikwissenschaft | 18 | 56% |
| Soziologie | 12 | 38% |
| Verwaltung / Administration | 10 | 31% |
| Geisteswissenschaften | 4 | 13% |
| Sprach- und Kulturwissenschaften | 4 | 13% |
| Religions-/ Islamwissenschaft / Theologie / Jüdische Studien / Judaistik | 4 | 13% |
| Informatik | 3 | 9% |
| Rechtswissenschaft | 2 | 6% |
| Wirtschaftswissenschaft / Betriebswirtschaftslehre | 2 | 6% |
| Psychologie | 2 | 6% |
| Sonstiges | 2 | 6% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32). Mehrfachnennungen sind möglich und/oder „Sonstiges“. Sonstige Nennungen z. B. Interface-Design (1), Medizin (1).

Tabelle 20: Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung für die Projektmitarbeitenden

| | Absolut | In Prozent |
|---------------------------|---------|------------|
| Ja | 29 | 91% |
| Nein | 1 | 3% |
| Kann ich nicht beurteilen | 2 | 6% |
| Gesamt | 32 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 21: Im ersten Förderjahr vollzogene Schritte der Implementierung

| | Absolut | In Prozent |
|---|---------|------------|
| Wissensgenerierung zum Themenfeld | 28 | 88% |
| Herstellung des Zugangs zu Zielgruppen | 27 | 84% |
| Aufbau von Kooperationen (z. B. mit Schulen, Unternehmen) | 26 | 81% |
| Einstellung von Personal | 26 | 81% |
| Schulung und Qualifizierung von Personal | 21 | 66% |
| Konzipierung von digitalen Angeboten | 21 | 66% |
| Konzipierung von analogen Angeboten | 19 | 59% |
| Erprobung von analogen und/oder digitalen Angeboten | 18 | 56% |
| Durchführung von analogen und/oder digitalen Angeboten | 18 | 56% |
| Sonstiges | 2 | 6% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32). Mehrfachnennungen sind möglich und/oder „Sonstiges“. Sonstige Nennungen z. B. Erstellen eines Sicherheitskonzepts (1).

Tabelle 22: Zufriedenheit mit dem Prozess der Implementierung des Modellprojekts

| | n | Mittelwert | Minimum | Maximum |
|---|----|------------|---------|---------|
| Zufriedenheit mit dem Prozess der Implementierung | 30 | 7,2 | 1 | 10 |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=30). Die Mittelwerte wurden anhand der Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 10 („sehr zufrieden“) berechnet. Die Kategorie „Kann ich nicht beurteilen“ wurde aus der Berechnung ausgeschlossen.

Tabelle 23: Wesentliche Veränderungen im Modellprojekt seit Förderbeginn

| | Absolut | In Prozent |
|---|---------|------------|
| Veränderungen im methodischen Herangehen | 12 | 38% |
| Veränderungen in der inhaltlichen Ausrichtung | 2 | 6% |
| Veränderung bei den anvisierten Zielgruppen | 1 | 3% |
| Veränderungen bei den Zielstellungen | 0 | 0% |
| Keine Veränderungen | 18 | 56% |
| Kann ich nicht beurteilen | 0 | 0% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32). Mehrfachnennungen sind möglich oder „Nein, keine Veränderungen“ bzw. „Kann ich nicht beurteilen“.

Tabelle 24: Inhaltlicher Gegenstandsbereich der Modellprojekte

| | Absolut | In Prozent |
|--|---------|------------|
| Online Hate Speech | 27 | 84% |
| Demokratieentwicklung für den digitalen Raum | 20 | 63% |
| Ablehnung kultureller Vielfalt im Kontext Flucht und Asyl/ Rechtspopulismus | 11 | 34% |
| Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen | 10 | 31% |
| Cybermobbing | 8 | 25% |
| Aktuelle Formen von Antisemitismus | 7 | 22% |
| Sexismus und/oder Antifeminismus | 7 | 22% |
| Aktuelle Formen von Islam- und Muslimfeindlichkeit | 6 | 19% |
| Homo-, Inter- und Transfeindlichkeit | 6 | 19% |
| Islamistische Orientierungen und Handlungen | 5 | 16% |
| Ableismus/Disableismus | 3 | 9% |
| Antiziganismus | 3 | 9% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32). Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 25: Typische Handlungsstrategien im Programmbereich I

| | Absolut | In Prozent |
|--|---------|------------|
| Typ 1: Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit | 14 | 44% |
| Typ 2: Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit | 13 | 41% |
| Typ 3: Förderung von Distanzierung bzw. Deradikalisierung im digitalen Raum | 0 | 0% |
| Typ 4: (Digitale) Beratung Ratsuchender und (potentiell) Betroffener von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit | 2 | 6% |
| Typ 5: Vernetzung und Innovationsförderung für den digitalen Raum | 3 | 9% |
| Gesamt | 32 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 26: Hauptzielgruppen der Modellprojekte differenziert nach Handlungsstrategien

| | Typ 1: Digitalkompetenz- förderung | | Typ 2: Entwicklung digi- taler Angebote | | Typ 4: Digitale Beratung | | Typ 5: Vernetzung und Innovation | |
|--|--|-----------------|---|-----------------|-----------------------------|-----------------|--|-----------------|
| | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent |
| Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 13 bis 27 Jahren | 9 | 64% | 10 | 77% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Fachkräfte und Multiplikator/innen | 3 | 21% | 2 | 15% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Staatliche und zivilgesellschaftliche Akteur/innen | 2 | 14% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 100% |
| Allgemeine Öffentlichkeit (im Netz bzw. lokal) | 0 | 0% | 1 | 8% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Gesamt | 14 | 100% | 13 | 100% | 2 | 100% | 3 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 27: Veranstaltungssetting differenziert nach Handlungsstrategien

| | Typ 1: Digitalkompetenz- förderung | | Typ 2: Entwicklung digi- taler Angebote | | Typ 4: Digitale Beratung | | Typ 5: Vernetzung und Innovation | |
|--|--|-----------------|---|-----------------|-----------------------------|-----------------|--|-----------------|
| | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent |
| Ausschließlich Prä- senzveranstaltung | 11 | 79% | 3 | 23% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Ausschließlich On- line-Veranstaltung | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Kombination aus Präsenz- und Online- Veranstaltung | 2 | 14% | 9 | 69% | 2 | 100% | 3 | 100% |
| Kann ich (noch) nicht beurteilen | 1 | 7% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Trifft nicht zu | 0 | 0% | 1 | 7,7% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Gesamt | 14 | 100% | 13 | 100% | 2 | 100% | 3 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 28: Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Hauptzielgruppe differenziert nach Handlungsstrategien

| | Typ 1: Digitalkompetenz- förderung | | Typ 2: Entwicklung digi- taler Angebote | | Typ 4: Digitale Beratung | | Typ 5: Vernetzung und Innovation | |
|---|--|-----------------|---|-----------------|-----------------------------|-----------------|--|-----------------|
| | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent |
| Einmalige Einzelver- anstaltungen | 9 | 64% | 4 | 31% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Mehrmalige Veran- staltungen mit glei- chen Teilnehmenden | 2 | 14% | 2 | 15% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Kontinuierliche Kon- takte | 2 | 14% | 4 | 31% | 1 | 50% | 2 | 67% |
| Kombination einma- lig und mehrmalig bzw. dauerhaft | 1 | 7% | 1 | 8% | 0 | 0% | 1 | 33% |
| Sonstiges | 0 | 0% | 1 | 8% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Trifft nicht zu | 0 | 0% | 1 | 8% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Gesamt | 14 | 100% | 13 | 100% | 2 | 100% | 3 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32).

Tabelle 29: Veranstaltungsformate differenziert nach Handlungsstrategien

| | Typ 1: Digitalkompetenz- förderung | | Typ 2: Entwicklung digi- taler Angebote | | Typ 4: Digitale Beratung | | Typ 5: Vernetzung und Innovation | |
|--|--|-----------------|---|-----------------|-----------------------------|-----------------|--|-----------------|
| | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent | Absolut | In Pro- zent |
| Workshop | 12 | 86% | 10 | 77% | 1 | 50% | 3 | 100% |
| Qualifizierungs-/ Weiterbildungsmaß- nahme | 9 | 64% | 6 | 46% | 0 | 0% | 3 | 100% |
| Aktionstage | 5 | 36% | 5 | 39% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Projektwochen | 4 | 29% | 2 | 15% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| (Online-)Seminare/ Trainings | 4 | 29% | 4 | 31% | 1 | 50% | 2 | 67% |
| Medienwerkstätten | 1 | 7% | 3 | 23% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| (Bar-)Camps | 2 | 14% | 2 | 15% | 1 | 50% | 1 | 33% |
| Diskussions- und In- formationsveranstal- tungen | 4 | 29% | 4 | 30% | 0 | 0% | 1 | 33% |
| Fachtagungen und Kongresse | 4 | 29% | 4 | 30% | 0 | 0% | 1 | 33% |
| (Online-)Beratungs- oder Coachingange- bote | 0 | 0% | 2 | 15% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Bereitstellung von In- halten im digitalen Raum | 7 | 50% | 10 | 77% | 2 | 100% | 2 | 67% |
| Netzwerkarbeit | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 67% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32). Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 30: Ausgewählte vollzogene Schritte der Implementierung innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Absolut | In Prozent |
|--|---------|------------|
| Konzipierung von digitalen Angeboten | 15 | 83% |
| Erprobung von analogen und/oder digitalen Angeboten | 10 | 56% |
| Durchführung von analogen und/oder digitalen Angeboten | 10 | 56% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=18) der erweiterten Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ (13 Modellprojekte, die dieser Strategie schwerpunktmäßig folgen, sowie 5 Modellprojekte vom Typ 4 und 5, die dieser Handlungsstrategie teilweise folgen). Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 31: Netzaktivität innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Absolut | In Prozent |
|---|---------|------------|
| Verbreitung von digitalen Inhalten (z. B. Texte, Videos, Podcasts, Memes) | 15 | 83% |
| Bereitstellung digitaler Anwendungen | 9 | 50% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=18) der erweiterten Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ (13 Modellprojekte, die dieser Strategie schwerpunktmäßig folgen, sowie 5 Modellprojekte vom Typ 4 und 5, die dieser Handlungsstrategie teilweise folgen). Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 32: Zufriedenheit mit dem Prozess der Implementierung innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | n | Mittelwert | Minimum | Maximum |
|---|----|------------|---------|---------|
| Zufriedenheit mit dem Prozess der Implementierung | 18 | 7,4 | 1 | 10 |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=18) der erweiterten Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ (13 Modellprojekte, die dieser Strategie schwerpunktmäßig folgen, sowie 5 Modellprojekte vom Typ 4 und 5, die dieser Handlungsstrategie teilweise folgen). Die Mittelwerte wurden anhand der Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 10 („sehr zufrieden“) berechnet. Die Kategorie „Kann ich nicht beurteilen“ wurde aus der Berechnung ausgeschlossen.

Tabelle 33: Beteiligung der Zielgruppe bei der Entwicklung digitaler Angebote innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Absolut | In Prozent |
|---------------------------|---------|------------|
| Ja | 9 | 69% |
| Nein | 3 | 23% |
| Kann ich nicht beurteilen | 1 | 8% |
| Gesamt | 13 | 100% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=13) der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“.

Tabelle 34: Kontaktaufbau zur Zielgruppe innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Absolut | In Prozent |
|---|---------|------------|
| Zielgruppe wird von Mitarbeiter/innen des Modellprojekts aufgesucht, angesprochen und zur Beteiligung motiviert | 16 | 89% |
| Zielgruppe findet über Institutionen und/oder Multiplikator/innen zum Modellprojekt | 14 | 78% |
| Zielgruppe wendet sich selbst an das Modellprojekt | 9 | 50% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=18) der erweiterten Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ (13 Modellprojekte, die dieser Strategie schwerpunktmäßig folgen, sowie 5 Modellprojekte vom Typ 4 und 5, die dieser Handlungsstrategie teilweise folgen). Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 35: Ausprägung des Medienhandelns der Zielgruppe differenziert nach Handlungsstrategien

| | Typ 1: Digitalkompetenz- förderung | | Typ 2: Entwicklung digi- taler Angebote | | Typ 4: Digitale Beratung | | Typ 5: Vernetzung und Innovation | |
|---|--|-----------------|---|-----------------|-----------------------------|-----------------|--|-----------------|
| | n | Mittel- wert | n | Mittel- wert | n | Mittel- wert | n | Mittel- wert |
| Zugangsmöglichkei- ten zu digitalen Me- dien | 14 | 5,8 | 13 | 5,5 | 2 | 6,0 | 3 | 5,7 |
| Medien- und Digital- kompetenz im Be- reich Mediengestal- tung | 14 | 3,7 | 13 | 4,5 | 2 | 3,0 | 3 | 6,0 |
| Problembewusstsein für Herausforderun- gen und Risiken der digitalen Kommuni- kation | 14 | 3,6 | 13 | 4,2 | 2 | 5,5 | 3 | 6,3 |
| Sensibilität für sozial- verträgliche und de- mokratische Um- gangsformen im digi- talen Raum | 14 | 3,9 | 13 | 4,2 | 2 | 5,5 | 3 | 6,3 |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=32). Die Mittelwerte wurden anhand der Skala von 1 („niedrig“) bis 6 („hoch“) berechnet.

Tabelle 36: Ausgewählte inhaltliche Schwerpunkte der Modellprojekte innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Absolut | In Prozent |
|--|---------|------------|
| Online Hate Speech | 13 | 72% |
| Demokratieentwicklung für den digitalen Raum | 13 | 72% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=18) der erweiterten Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ (13 Modellprojekte, die dieser Strategie schwerpunktmäßig folgen, sowie 5 Modellprojekte vom Typ 4 und 5, die dieser Handlungsstrategie teilweise folgen). Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 37: Mit der Entwicklung digitaler Angebote verbundene Lösungsansätze innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Ja, vorrangig | | Ja, nachrangig | | Nein | | Kann ich nicht beurteilen | |
|--|---------------|------------|----------------|------------|---------|------------|---------------------------|------------|
| | Absolut | In Prozent | Absolut | In Prozent | Absolut | In Prozent | Absolut | In Prozent |
| Verbreitung demokratischer Narrative im digitalen Raum | 10 | 77% | 2 | 15% | 1 | 8% | 0 | 0% |
| Ermöglichung der Online-Partizipation von bereits engagierten Personen(gruppen) | 4 | 31% | 4 | 31% | 2 | 15% | 3 | 23% |
| Ermöglichung der Online-Partizipation von bisher wenig engagierten Personen(gruppen) | 4 | 29% | 6 | 43% | 2 | 14% | 2 | 14% |
| Ermöglichung von Lernaktivitäten in Online-Lernsettings | 3 | 23% | 4 | 31% | 6 | 46% | 0 | 0% |
| Mobilisierung von Netznutzer/innen zur demokratischen Gegenrede | 1 | 8% | 8 | 62% | 3 | 23% | 1 | 8% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n = 13) der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“.

Tabelle 38: Ziele der Projekte mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Ja, vorrangig | | Ja, nachrangig | | Nein | |
|--|---------------|------------|----------------|------------|---------|------------|
| | Absolut | In Prozent | Absolut | In Prozent | Absolut | In Prozent |
| Stärkung demokratischer Haltungen | 10 | 77% | 3 | 23% | 0 | 0% |
| Demokratisch/menschenrechtlich orientierte Interpretation gesellschaftlicher Phänomene und Entwicklungen | 8 | 62% | 5 | 39% | 0 | 0% |
| Erhöhung der Bereitschaft, Denkmuster zu überprüfen und mit neuen Ideen und Wertvorstellungen zu experimentieren („kognitive Öffnung“) | 8 | 62% | 4 | 31% | 1 | 8% |
| Erhöhung der Motivation zum Engagement im Netz | 8 | 62% | 4 | 31% | 1 | 8% |
| Wissenszuwachs über extremistische/populistische Narrative und Manipulationstechniken | 5 | 39% | 6 | 42% | 2 | 15% |
| Verbesserte/r Nachvollzug und Einordnung der Zwecke und Ziele extremistischer/populistischer Narrative | 3 | 23% | 7 | 54% | 3 | 23% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n = 13) mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“.

Tabelle 39: Art der Narrative der Projekte mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Absolut | In Prozent |
|--------------------------------|---------|------------|
| Positive Narrative | 11 | 85% |
| Alternative Narrative | 9 | 69% |
| Gegennarrative | 3 | 23% |
| Kann ich noch nicht beurteilen | 2 | 15% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n = 13) mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“. Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 40: Eingesetzte Medien für die Narrative der Projekte mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Absolut | In Prozent |
|------------------|---------|------------|
| Video | 10 | 83% |
| Bild | 10 | 83% |
| Text | 10 | 83% |
| Audio | 4 | 33% |
| Online-Literatur | 4 | 33% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=13) mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“. Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 41: Eingesetzte inhaltliche Elemente der Narrative der Projekte mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Absolut | In Prozent |
|--|---------|------------|
| Zahlen, Fakten, repräsentative Quellen | 8 | 67% |
| Emotionalisierung | 7 | 58% |
| Testimonials | 5 | 42% |
| Call to Action | 6 | 50% |
| Satire und Humor | 5 | 42% |
| Provokation | 1 | 8% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n = 13) mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“. Mehrfachnennungen sind möglich.

Tabelle 42: Ziele der Projekte mit Lösungsansatz „Ermöglichung von Online-Partizipation“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“

| | Ja, vorrangig | | Ja, nachrangig | | Nein | |
|--|---------------|------------|----------------|------------|---------|------------|
| | Absolut | In Prozent | Absolut | In Prozent | Absolut | In Prozent |
| Erhöhung der Fähigkeit, eigene Interessen zu vertreten | 5 | 56% | 4 | 44% | 0 | 0% |
| Mitgestaltung von (Online-)Räumen | 4 | 44% | 4 | 44% | 1 | 11% |
| Angestrebte Selbstverwaltung von (Online-)Räumen | 0 | 0% | 6 | 67% | 2 | 22% |
| Verbessertes Verständnis von Funktionsweisen demokratischer Strukturen | 2 | 22% | 4 | 44% | 3 | 33% |
| Verbesserter Umgang mit Aushandlungsprozessen und Konflikten | 4 | 44% | 4 | 44% | 1 | 11% |
| Erhöhung der Motivation zum Engagement im Netz | 7 | 78% | 2 | 22% | 0 | 0% |

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (n=9) mit Lösungsansatz „Ermöglichung von Online-Partizipation“ der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------------|---|----|
| Abbildung 1: | Gesamtdesign und Leistungsbausteine | 5 |
| Abbildung 2: | Verteilung der Modellprojekte über die Bundesländer | 11 |
| Abbildung 3: | Vollzeitäquivalente (VZÄ) pro Modellprojekt | 12 |
| Abbildung 4: | Stellenwert verschiedener Themen- und Handlungsfelder der Träger | 13 |
| Abbildung 5: | Für die Arbeit mit den Zielgruppen zur Verfügung stehende Geräte/ Optionen | 15 |
| Abbildung 6: | Einschätzung des Kompetenzniveaus der Projektmitarbeitenden | 17 |
| Abbildung 7: | Berufliche Disziplinen der Projektmitarbeitenden | 19 |
| Abbildung 8: | Im ersten Förderjahr vollzogene Schritte | 21 |
| Abbildung 9: | Wesentliche Veränderungen seit Förderbeginn | 22 |
| Abbildung 10: | Inhaltlicher Gegenstandsbereich der Modellprojekte | 23 |
| Abbildung 11: | Präventive Ausrichtung der Modellprojekte (Online Hate Speech) | 31 |
| Abbildung 12: | Präventive Ausrichtung der Modellprojekte (Cybermobbing) | 32 |
| Abbildung 14: | Präventive Ausrichtung der Modellprojekte (Radikalisierung) | 33 |
| Abbildung 15: | Typische Handlungsstrategien im Programmbereich I | 37 |
| Abbildung 16: | Wirkmodell der Handlungsstrategie „Digitalkompetenzförderung zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ | 44 |
| Abbildung 17: | Mit der Entwicklung digitaler Angebote verbundene Lösungsansätze | 64 |
| Abbildung 18: | Idealtypischer Entwicklungsprozess | 70 |
| Abbildung 19: | Kombination Individuen- bzw. gruppenbezogene Arbeit mit Verhältnisprävention | 76 |
| Abbildung 20: | Kombination der Entwicklung digitaler Angebote und pädagogisch- bildnerischer bzw. beratender Arbeit | 78 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 1: | Personelle Ausstattung der Modellprojekte im PB I | 104 |
| Tabelle 2: | Anzahl an Modellprojekten im PB I differenziert nach Bundesländern | 104 |
| Tabelle 3: | Personelle Ausstattung der Modellprojekte | 104 |
| Tabelle 4: | Vollzeitäquivalente pro Modellprojekt | 105 |
| Tabelle 5: | Beschäftigung von Honorar- und Hilfskräften | 105 |
| Tabelle 6: | Unterstützung der Modellprojekte durch Ehrenamtliche | 105 |
| Tabelle 7: | Art der Träger im PB I | 105 |
| Tabelle 8: | Anerkannter Träger der Jugendhilfe | 105 |
| Tabelle 9: | Handlungsfeld der Bildungsträger der Modellprojekte | 106 |
| Tabelle 10: | Strukturelle Anbindung der Modellprojekte | 106 |
| Tabelle 11: | Stellenwert verschiedener Themen- und Handlungsfelder im Tätigkeitsbereich der Träger vor Start der Modellprojekte | 106 |
| Tabelle 12: | Erfahrung der Träger in der medienpraktischen Arbeit mit den Zielgruppen vor Start der Modellprojekte | 107 |
| Tabelle 13: | Zur Verfügung stehende Geräte/Optionen für die Arbeit mit den Zielgruppen | 107 |
| Tabelle 14: | Verbreitung externer Leihe oder BYOD im PB I | 107 |
| Tabelle 15: | Antworten auf die Frage, ob die zur Verfügung stehenden medientechnischen Geräte für ausreichend eingeschätzt werden | 108 |
| Tabelle 16: | Einschätzung des Kompetenzniveaus der Projektmitarbeitenden in den Modellprojekten des PB I | 109 |
| Tabelle 17: | Einschätzung der Relevanz verschiedener Kompetenzen für die Umsetzung der Modellprojekte im PB I | 110 |
| Tabelle 18: | Bereits vorhandene Erfahrungen im Themen- und Handlungsfeld des Modellprojekts auf Seiten der Projektmitarbeitenden | 110 |
| Tabelle 19: | Berufliche Disziplinen der Projektmitarbeitenden | 111 |
| Tabelle 20: | Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung für die Projektmitarbeitenden | 111 |
| Tabelle 21: | Im ersten Förderjahr vollzogene Schritte der Implementierung | 111 |
| Tabelle 22: | Zufriedenheit mit dem Prozess der Implementierung des Modellprojekts | 112 |
| Tabelle 23: | Wesentliche Veränderungen im Modellprojekt seit Förderbeginn | 112 |
| Tabelle 24: | Inhaltlicher Gegenstandsbereich der Modellprojekte | 112 |
| Tabelle 25: | Typische Handlungsstrategien im Programmbereich I | 113 |
| Tabelle 26: | Hauptzielgruppen der Modellprojekte differenziert nach Handlungsstrategien | 113 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 27: | Veranstaltungssetting differenziert nach Handlungsstrategien | 114 |
| Tabelle 28: | Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Hauptzielgruppe differenziert nach Handlungsstrategien | 114 |
| Tabelle 29: | Veranstaltungsformate differenziert nach Handlungsstrategien | 115 |
| Tabelle 30: | Ausgewählte vollzogene Schritte der Implementierung innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 115 |
| Tabelle 31: | Netzaktivität innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 116 |
| Tabelle 32: | Zufriedenheit mit dem Prozess der Implementierung innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 116 |
| Tabelle 33: | Beteiligung der Zielgruppe bei der Entwicklung digitaler Angebote innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 116 |
| Tabelle 34: | Kontaktaufbau zur Zielgruppe innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 116 |
| Tabelle 35: | Ausprägung des Medienhandelns der Zielgruppe differenziert nach Handlungsstrategien | 117 |
| Tabelle 36: | Ausgewählte inhaltliche Schwerpunkte der Modellprojekte innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 117 |
| Tabelle 37: | Mit der Entwicklung digitaler Angebote verbundene Lösungsansätze innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 118 |
| Tabelle 38: | Ziele der Projekte mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 118 |
| Tabelle 39: | Art der Narrative der Projekte mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 119 |
| Tabelle 40: | Eingesetzte Medien für die Narrative der Projekte mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 119 |
| Tabelle 41: | Eingesetzte inhaltliche Elemente der Narrative der Projekte mit Lösungsansatz „Verbreitung demokratischer Narrative“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 119 |
| Tabelle 42: | Ziele der Projekte mit Lösungsansatz „Ermöglichung von Online-Partizipation“ innerhalb der Handlungsstrategie „Entwicklung digitaler Angebote“ | 120 |



Institut für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Telefon +49 (0) 69 /95789-0
Telefax +49 (0) 69 /95789-190
E-Mail info@iss-ffm.de
Internet www.iss-ffm.de

