

**Abschlussbericht zum Berichtszeitraum 01.01.2018 –
31.12.2019 der Wissenschaftlichen Begleitung des
Programmbereichs „Stärkung des Engagements im
Netz – gegen Hass im Netz“ im Bundesprogramm
„Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus,
Gewalt und Menschenfeindlichkeit“**

Danksagung

Wir bedanken uns bei allen Mitarbeiter*innen der Modellprojekte sowie bei den Teilnehmer*innen der Projektmaßnahmen für die Mitwirkung an unseren Befragungen und Workshops. Unser Dank gilt ebenfalls jenen Projektteams, die uns die Kennzahlen ihrer Online-Kanäle zur Verfügung gestellt haben. Sie haben alle entscheidend zum Zustandekommen dieses Berichts beigetragen.

Das Team des ISS-Frankfurt am Main

Impressum

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main
Frankfurt am Main, November 2019

Autor/innen ISS e.V.

Anne Brodführer
Susanne Johansson
Isabell Ziegler
unter Mitarbeit von Irina Bohn

Bildnachweis:

aelitta – iStock by Getty Images

Inhalt

1	Ausgangslage und Einführung	1
2	Evaluationsdesign und methodisches Vorgehen	4
2.1	Leitende Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung	4
2.2	Umsetzung der Leistungsbausteine	6
2.2.1	Schaffung der Grundlagen für die Evaluation: Desktop-Analyse der Modellprojektkonzepte (Baustein 1)	7
2.2.2	Schaffung der Grundlagen für die Prüfung der Zielerreichung: Konzeption des Zielexplicationsprozesses (Baustein 1)	7
2.2.3	Schaffung der Grundlagen für den Evaluationsprozess: Workshops zur Zielexplication und zur Entwicklung von Wirkungslogiken (Baustein 1)	10
2.2.4	Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und Durchführung von Erhebungen: Zielgruppenbefragung im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ (Baustein 2)	11
2.2.5	Webanalysen: Erhebungs- und Auswertungskonzept (Baustein 3)	15
2.2.6	Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und Durchführung von Erhebungen: Qualitative Analysen (Baustein 4)	15
2.2.7	Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und Durchführung von Erhebungen: Prozessbegleitendes Monitoring (Baustein 5)	16
2.2.8	Bewertung der Ergebnisse: Ergebnisworkshop (Baustein 6)	17
2.2.9	Fachtag (Baustein 8)	17
3	Struktur des Programmbereichs	18
3.1	Trägerart	19
3.2	Vorerfahrung der Träger	19
3.3	Medientechnische Ausstattung der Modellprojekte	20
3.4	Kompetenzen der Projektmitarbeitenden	21
3.5	Thematischer Gegenstand der Modellprojekte	24
3.6	Typische Handlungsstrategien im Programmbereich	26
4	Förderung der digitalen Kompetenz – Pädagogische Arbeit unter Einbindung digitaler Medien und Räume	31
4.1	Konturierung des Handlungsfelds „Digitalkompetenzförderung“ im Programmbereich I	32

4.2	Zielsetzungen im Bereich „Digitalkompetenzförderung“	36
4.3	Konzepte und Konzeptentwicklungsphase	39
4.4	Substrategien der Modellprojekte bei der Digitalkompetenzförderung	42
4.4.1	Empowermentorientierte Digitalkompetenzförderung: Stärkung von Gegenkräften und Arbeit mit Betroffenen	43
4.4.2	Sensibilisierende Digitalkompetenzförderung: Universelle Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz	48
4.4.3	Präventive Digitalkompetenzförderung: Bearbeitung von Täterhaltungen und Opfererfahrungen	51
4.5	Ergebnisse der Zielgruppenbefragung	53
4.5.1	Beschreibung der Stichprobe	53
4.5.2	Bewertung der Angebote durch die Befragten	57
4.5.3	Zielerreichung	60
4.5.4	Unterschiede in der Zielerreichung	66
5	Entwicklung digitaler Angebote – Pädagogische Arbeit innerhalb digitaler Medien oder Räume	70
5.1	Online-Aktivitäten im Programmbereich: Kanäle, Einsatzzweck und Reichweite	70
5.1.1	Einordnende Betrachtung der Online-Kommunikation im Programmbereich	75
5.2	Pädagogische und/oder präventive Arbeit innerhalb digitaler Medien oder Räume	77
5.2.1	Digitale Bildungsformate	78
5.2.2	Narrative und Sensibilisierung(skampagnen)	80
5.2.3	Aktionsformate	83
6	Fazit und Empfehlungen	87
6.1	Innovationen im Programmbereich I	90
6.1.1	Methodisch-didaktische und inhaltliche Innovationen	91
6.1.2	Strukturinnovationen	92
6.1.3	Spannungsfelder	92
6.2	Empfehlungen	93
7	Literatur	95
8	Tabellen	98
	Abbildungsverzeichnis	131

1 Ausgangslage und Einführung

Digitale¹ Medien beeinflussen als Informations-, Bildungs- und Sozialisationsräume zunehmend unsere Lebenswelt. Sie dienen der Unterhaltung, der Wissensgenerierung wie auch der Identitäts- und Beziehungsarbeit. Gleichzeitig ist der digitale Raum auch ein Medium, das sich wie kein anderes für die Verbreitung von Hetze und Hass anbietet. Denn: Die digitale Infrastruktur erlaubt den kommunikativen Austausch ohne lokale oder nationale Grenzen (Vernetzung), Jede*r kann sich zu Wort melden („Grassroots“-Medium), Informationen, Meinungen und Ideologien zirkulieren schnell und ohne großen Aufwand (Verbreitung) und Gleichgesinnte können sich zu Gemeinschaften formieren, in denen sie sich gegenseitig bestärken und gemeinsam aktiv werden (Mobilisierung)². Durch das Zusammenfallen und -wachsen verschiedener Teilöffentlichkeiten in den Sozialen Medien sind Personenkreise, die sich analog nur schwer begegnen können, sind demokratische, zivile und antidemokratische, inzivile Inhalte – bildlich gesprochen – nur einen Klick voneinander entfernt.³

Die stets mehr oder weniger existenten Ressentiments, Vorurteile und Ungleichwertigkeitsvorstellungen in der Gesellschaft wurden nun durch die Eigenschaften des Internets als Medium der Vernetzung und Verbreitung in den vergangenen Jahren mehr und mehr sichtbar. 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. Wer gesellschaftliche Ereignisse und (Fehl-)Entwicklungen beeinflussen möchte, muss sich auch 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.⁴

Hierzu werden im Programmbereich I des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ seit Ende 2017 Modellprojekte gefördert, die Ansätze entwickeln und erproben und dabei abzielen auf:

1 Der folgende Text beinhaltet Auszüge aus dem ersten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereich I für den Berichtszeitraum 01.01.2018 bis 31.12.2018.

2 Vgl. Ziegler 2017, S. 161.

3 Vgl. Davis/Jurgenson 2014

4 Vgl. BMFSFJ 2017, S. 1 ff.

- 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 derartigen 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 Internet.⁵

Im vorliegenden Abschlussbericht werden die Ergebnisse und Analysen der wissenschaftlichen Begleitung zum Programmbereich (PB) I mit seinen insgesamt 33 Modellprojekten⁶ aus den Jahren 2017 bis 2019 vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf der Zielerreichung der Projekte und den Gelingensbedingungen. Nach einem kurzen Einblick in die forschungsleitenden Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung sowie in das Evaluationsdesign und wissenschaftliche Vorgehen (Kapitel 2) folgt ein Überblick über die Struktur des Programmbereichs (Kapitel 3) sowie eine Hinführung zu den zwei Schwerpunkten, die sich als hauptsächliche Handlungsstrategien im Programmbereich herauskristallisiert haben (Kapitel 3.6). Kapitel 4 beleuchtet mit der „Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz“ den ersten Schwerpunkt. Hierbei wird das Handlungsfeld, so wie es sich aktuell darstellt konturiert und werden die Substrategien sowie der professionelle Habitus der Projektteams innerhalb des Bereichs der Digitalkompetenzförderung herausgearbeitet, Aktivitäten der Modellprojekte dargestellt und schließlich die Zielerreichung der Projekte im Bereich Digitalkompetenzförderung in den Blick genommen (Kapitel 4.5). Der zweite

5 Vgl. BMFSFJ 2017, S. 3 ff.

6 Es handelt sich um 31 Modellprojekte und die beiden Begleitprojekte „D3MOKR4713 – Demokratielabor“ der Open Knowledge Foundation Deutschland e.V. sowie „Bildmachen – Politische Bildung und Medienpädagogik zur Prävention religiös-extremistischer Ansprachen in sozialen Medien“ von ufuq e.V. Zwei weitere Begleitprojekte („jugendschutz.net“ und „Research – Report – Remove: Countering Cyber Hate Phenomena“ von INACH) wurden in Abstimmung mit dem BMFSFJ nicht wissenschaftlich begleitet.

Schwerpunkt thematisiert die Arbeit innerhalb digitaler Medien und Räume (Kapitel 5). Zunächst werden überblicksartig die Online-Aktivitäten im Programmbereich dargestellt und die Online-Kommunikation der Modellprojekte eingeordnet. Im Anschluss folgt eine Fokussierung auf die pädagogischen und präventiven Angebote innerhalb digitaler Räume, die sich in Bildungs-, Aktions-, Narrativ- und Sensibilisierungsformate unterteilen lassen (Kapitel 5.2). Dabei werden die Aktivitäten der Projekte differenziert betrachtet und Gelingensbedingungen identifiziert. In einem abschließenden Fazit werden die zentralen Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung zusammenfassend herausgearbeitet, die Innovationen im Programmbereich hervorgehoben und Empfehlungen für die Förderung von Projekten im Handlungsfeld „Engagement im Netz“ gegeben.

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 zum Umgang mit demokratie- und menschenfeindlichen Phänomenen im Netz sowie Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen, die – auch – digital vonstattengehen) 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.⁷

Charakteristisch für Programme in denen Modellprojekte gefördert werden ist, dass über die Programm-Förderleitlinien ein breites Experimentierfeld für die Entwicklung, Adaption und Erprobung von Konzepten und Ansätzen eröffnet wird.⁸ Dies gilt auch für den Programmbereich I: Aus den heterogenen Projektkonzepten und daraus resultierenden Umsetzungen und Bearbeitungsformen soll vielfältiges Praxiswissen gewonnen und daraus gelernt werden können.

Typisch für den Typus „Modellprojekt“ ist weiterhin der „lernende“ Charakter im Hinblick auf die Umsetzung selbst: Da noch wenig ausgereiftes bzw. empirisch überprüftes 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.⁹

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:

7 Vgl. Klingelhöfer 2007, S. 33.

8 Vgl. ebd., S. 34.

9 Mit dieser Feststellung soll selbstverständlich keinem willkürlichen 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 adäquate, 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 Handlungsstrategien bilden sich im Programmbereich I heraus und inwieweit verändern sich diese über die Programmlaufzeit? ¹⁰
- Welche Lernerfahrungen werden bei der Umsetzung der Handlungsstrategien gemacht?
- Welche Ziele werden im Rahmen der einzelnen Handlungsstrategien angestrebt und inwieweit werden sie erreicht?
- Inwieweit tragen die Modellprojekte zur Weiterentwicklung des Handlungsfeldes bei?

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) Zielexplication	<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 Zielexplications-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 ¹¹	<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
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 durch die Projekte 	<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

10 Unter „Handlungsstrategie“ versteht die wissenschaftliche Begleitung 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. 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).

11 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“.

Leistungsbaustein	Ziele	Methodische Vorgehensweise	Bezug zu Haupt-Fragestellungen
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
5. 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
6. 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.¹² Weitere formative Elemente bestehen aus Webanalysen, dem Ergebnisworkshop sowie – gegenüber dem Zuwendungsgeber/Bundesfamilienministerium – den Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Modellprojektbereichs „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“.

2.2 Umsetzung der Leistungsbausteine

Der Abschlussbericht dient der Sicherung der Ergebnisse der Evaluation und fokussiert auf Umsetzungserfahrungen und Zielerreichungsüberprüfung. Im Folgenden werden die Erhebungs- und Auswertungsschritte beschrieben und eingeordnet.

¹² Vgl. BMFSFJ 1991, S. 16f., 35.

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 Clustering der Projekte des Programmbereichs I nach geplanten Aktivitäten, angesprochenen Zielgruppen und Zielen.¹³ 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.

2.2.2 Schaffung der Grundlagen für die Prüfung der Zielerreichung: Konzeption des Zielexplicationsprozesses (Baustein 1)

Eine systematische Zielexplication stellt die Voraussetzung für die Überprüfung der Zielerreichung dar. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erfolgt die Zielerreichungsüberprüfung unter der Prämisse, dass sie – soweit fachlich möglich – vergleichend angelegt sein soll. Vor diesem Hintergrund wurde sowohl für die Gruppe der digitalkompetenzfördernden als auch die Gruppe der angebotsentwickelnden Projekte die Entwicklung eines jeweils clusterbezogenen Zielsystems angestrebt.

Da dieser Arbeitsschritt einen gewissen Wissenstand zu allen Projekten voraussetzt, wurden die Rekonstruktion der clusterspezifischen Zielsysteme durch die wissenschaftliche Begleitung (und nicht durch die Projekte selbst) vorbereitet und vorgenommen.

Die Entwicklung und anschließende Validierung der Zielsysteme erfolgte jeweils in einem mehrstufigen Prozess. Zunächst wurden die Interessenbekundungen der Projekte des Programmbereichs systematisch gesichtet und die Ziele aus dem Material herausgearbeitet. Übergreifend wurde der eher outcomeorientierte¹⁴ Charakter des Zielsystems der digitalkompetenzfördernden Projekte und der etwas stärker outputorientierte¹⁵ Charakter des Zielsystems derjenigen Projekte, die digitale Angebote erarbeiten, deutlich.

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

14 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).

15 Outputs- bzw. Leistungsziele beziehen sich auf Aspekte wie die Teilnehmendenzahl, die Teilnehmendenzusammensetzung (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 Inhalte oder auch Anzahl erreichter Clicks, Likes) (ebd.).

2.2.2.1 Zielsystem „Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“

Im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ erfolgte zusätzlich die Recherche nach einem geeigneten konzeptionellen Rahmenkonzept, um die Vielfalt der Handlungsziele übersichtlich ordnen und theoriegestützt auf Dimensionen von „Medien- bzw. Digitalkompetenz“ abbilden zu können. Die wissenschaftliche Begleitung entschied sich nach einem Literatur-Review für das Rahmenkonzept zu Dimensionen von „Medienkompetenz“ von Luca und Aufenanger (2007, vgl. Abbildung 2), da dieses die Ziele der Projekte im Programmbereich I am ehesten widerzuspiegeln vermag. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf den ausdrücklichen Fokus auf die Dimensionen „Ethik“¹⁶, „soziales Handeln“ sowie „(Medien-)Ästhetik“¹⁷.

Abbildung 2: Dimensionen von Medienkompetenz (Luca & Aufenanger 2007)

Dimensionen der Medienkompetenz	
Kognitive Dimension	Wissen, Verständnis, Analyse
Ästhetische Dimension	Mediale Wahrnehmung
Affektive Dimension	Mitfühlen, Verantwortungsempfinden, angemessener Umgang mit Emotionen
Moralische Dimension	Verantwortungsbewusstsein, ethischer Referenzrahmen, Kritik
Soziale Dimension	Partizipation, soziale Interaktion, positives Gemeinschaftsgefühl
Handlungsdimension	Gestaltung medialer Angebote

Quelle: Eigene Darstellung.

Vor dem Hintergrund der Kenntnis der Modellprojektziele wurde die Dimensionierung von Medienkompetenz durch Luca und Aufenanger leichten Modifizierungen unterworfen. Die „moralische Dimension“ bei Luca und Aufenanger wurde seitens der wissenschaftlichen Begleitung – unter Rückbezug auf gängige Begrifflichkeiten wie „Medienethik“, „digitale Ethik“ – als „ethische Dimension“ bezeichnet. Die „soziale Dimension“ und die „Handlungsdimension“ bei Aufenanger hingegen wurden zusammengefasst, da sie im Hinblick auf die Projekte im PB I, deren Ziele insgesamt durch eine Ausrichtung auf (gemeinsames) soziales/politisches Handeln gekennzeichnet sind, zu wenig Trennschärfe aufwiesen (vgl. Abbildung 3).

16 Die Dimension „Moral/Ethik“ spielt im PB I naturgemäß eine relevante Rolle: Zahlreiche Modellprojekte verfolgen explizit eine werteorientierte Handlungslogik (hierzu zählen zum Beispiel Bezüge zur Friedenspädagogik, zu den Menschen-/Kinderrechten, aber auch zu sozialen/religiösen Werten) bzw. die Modellvorhaben zielen übergreifend auf konstruktive, zivile Handlungsformen im Umgang mit toxischen Phänomenen im Netz ab.

17 Letztere Dimension ist im Programmbereich I insofern von Bedeutung, als dass mehrere Projekte sowohl medientypische Inszenierungen und Stilmittel extremistischer Akteure (z.B. mit Musik) thematisieren als auch demokratisch orientierte Gegenangebote (z.B. alternative Narrative) entwickeln, die gleichfalls unter medienästhetischen Gesichtspunkten gestaltet werden (sollen) (Professionalität der Mediengestaltung, Beachtung jugendkultureller Ausdrucksformen und einer jugendgerechten Ästhetik etc.).

Abbildung 3: Adaption des Rahmenkonzepts Medienkompetenz (Luca & Aufenanger 2007)

Dimensionen der Medienkompetenz nach Luca & Aufenanger (2007)	Modifikation durch die wissenschaftliche Begleitung
Kognitive Dimension	
Ästhetische Dimension	
Affektive Dimension	
Moralische Dimension	Ethische Dimension
Soziale Dimension	Handlungsdimension (Soziales Handeln)
Handlungsdimension	

Quelle: Eigene Darstellung

In den folgenden Arbeitsschritten der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Zielsetzungen der Projekte zum einen den Dimensionen des für die Gruppe der digitalkompetenzfördernden Projekte im Programmbereich I adaptierten Rahmenkonzepts von Luca und Aufenanger (2007) zugeordnet. Zum anderen wurde das Zielsystem in Form einer Zielpyramide aus Leit-, Mittler- und Handlungszielen aufbereitet.¹⁸ Die Mittlerziele bilden dabei jeweils die Dimensionen des modifizierten Rahmenkonzepts von Luca und Aufenanger ab (vgl. beispielhafte Darstellung eines Strangs der Zielpyramide in Abbildung 4).

¹⁸ Leitziele stellen übergreifende Zielsetzungen dar, die als solche nicht vollständig erreichbar sein müssen und z.B. auch die Form einer Utopie annehmen können. Handlungsziele sind demgegenüber sehr konkret, und weisen einen hohen Operationalisierungsgrad auf. Mittlerziele wiederum übernehmen bzgl. des Konkretheitsgrads eine „Scharnierfunktion“ zwischen Leit- und Handlungszielen: Sie können z.B. die Dimensionen eines Konstrukts abbilden.

Abbildung 4: Zielpyramide für das Mittlerziel der Dimension Wissen im Bereich „Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“



Quelle: Eigene Darstellung.

2.2.2.2 Zielsystem „Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“

Für jene Projekte, die auf die Entwicklung und Distribution digitaler Inhalte für die Zielgruppenarbeit fokussieren, wurde ebenfalls ein auf den aus den IBK extrahierten Zielen basierendes Zielsystem entwickelt. Auffällig war, dass die Projektkonzeptionen hier vergleichsweise stärker auch outputbezogene Zielstellungen betonen. Da die individuellen oder sozialen Veränderungsprozesse, welche die Projekte mit ihren Angeboten bei den Nutzer*innen im digitalen Raum anstreben, vergleichsweise schwierig nachzuzeichnen sind, sollen hier Webanalysen Hinweise auf die Akzeptanz und Reichweite liefern. Hier wurde dementsprechend ein outputorientiertes Zielsystem entwickelt.

2.2.3 Schaffung der Grundlagen für den Evaluationsprozess: Workshops zur Zielexplication und zur Entwicklung von Wirkungslogiken (Baustein 1)

Während der Workshops zur Zielexplication (Durchführung am 27./28.02.2018 und 08./09.03.2018 mit 15 bzw. 14 Teilnehmenden) wurden den Projektmitarbeitenden die durch

die wissenschaftliche Begleitung entwickelten Zielpyramiden präsentiert und kommunikativ validiert. Veränderungen, Erweiterungen und Umformulierungen wurden jeweils im Konsensverfahren bzw. auf dem „kleinsten gemeinsamen Nenner“ vorgenommen. Nach der Validierung der Zielpyramiden wurde seitens jedes Projekts eine priorisierte Bepunktung der Ziele vorgenommen: Jedes Projekt wählte pro angesprochener Zielgruppe (Jugendliche oder Personen in Multiplikator*innenfunktion) fünf Ziele, in die die meisten Projektressourcen hineinfließen sollten, und versah sie jeweils mit einem Punkt. Ziel dieses Vorgehens war die Überprüfung der Frage, ob und in welchem Umfang Zielsetzungen existieren, die gemeinsam geteilt werden und somit die Grundlage einer vergleichenden zielerreichungsüberprüfenden Erhebung bilden können.

Auf diese Weise verfügte die wissenschaftliche Begleitung im Anschluss an die Workshops über validierte Zielsysteme, die – jeweils für die Handlungsstrategien „Digitalkompetenzförderung“ und „Entwicklung digitaler Angebote“ – gemeinsam geteilte Projektziele abbildeten und dabei auch Zielgruppenunterschiede im Hinblick auf die Hauptzielsetzungen verdeutlichen.

Auf Wunsch des BMFSFJ wurde im Rahmen der Workshops auch eine Schulung zur Entwicklung von Wirkmodellen („Logische Modelle“)¹⁹ durchgeführt und die Modellprojekte begannen mit einer entsprechenden projektbezogenen Wirkungsmodellierung.²⁰

2.2.4 Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und Durchführung von Erhebungen: Zielgruppenbefragung im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ (Baustein 2)

Um die Lernzuwächse der Teilnehmenden und die Stärkung der Digitalkompetenz zu erfassen und vergleichend zu analysieren, wurde eine Zielgruppenbefragung durchgeführt, die sowohl Jugendliche und junge Erwachsene als unmittelbare Zielgruppe der Maßnahmen als auch Multiplikator*innen berücksichtigte. Die Befragung wurde als multimethodische Längsschnittuntersuchung konzipiert. Neben einer jeweils zu Beginn und am Ende einer Veranstaltung durchgeführten quantitativen Fragebogenerhebung wurden die Teilnehmenden zu einem qualitativen problemzentrierten Telefoninterview nach Abschluss der Veranstaltung eingeladen.

Konzeption des Fragebogens zur Zielgruppenbefragung

Die Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens stellten die Zielstellungen der Modellprojekte im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ dar. Im Ergebnis der Workshops zur Zielexplication (siehe vorangegangenen Abschnitt 2.2.3) lag für den Bereich „Digitalkompetenzförderung“ ein Zielsystem vor, in dem alle entsprechenden Projekte ihre prioritären Ziele in den Dimensionen „Wissen“, „Ästhetik“, „Ethik“, „Emotionen“ und „Soziales Handeln“ markiert hatten. Im Rahmen der kommunikativen Validierung der Zielstellungen wurden die Dimensionen des

19 Logische Modelle bilden die Handlungs- bzw. Wirkungslogik eines Vorgehens graphisch ab. 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).

20 „Wirkungsmodellierung“ beschreibt den Prozess der Entwicklung von Wirkmodellen.

„Empowerment“ und der „Vermittlungs- und Beratungskompetenz“ ergänzt und ebenfalls bepunktet. Um die Ziele auszuwählen, die von möglichst vielen Projekten geteilt wurden, wurde die Häufigkeit der Bepunktung betrachtet: Handlungsziele, die von mindestens 25% der betreffenden Modellprojekte als prioritäres Ziel markiert wurden, wurden in die Konzeption der Zielgruppenbefragung aufgenommen. Die ausgewählten Handlungsziele sind in Abbildung 5 dargestellt.

Abbildung 5: Ausgewählte Handlungsziele für die Zielgruppenbefragung im Bereich Digitalkompetenzförderung

Dimension	Handlungsziel
Wissen	Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zum Gegenstand.
	Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zum Umgang mit dem Gegenstand.
	Die Teilnehmenden sind in der Lage, digitale Quellen und Inhalte einordnen zu können.
Ästhetik	Die Teilnehmenden erkennen rhetorische Stile der Kommunikationsstrategien von menschen- und demokratiefeindlich sowie abwertend agierenden Akteur*innen im digitalen Raum.
Ethik	Die Teilnehmenden kennen und akzeptieren grundlegende Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens offline und online.
Emotionen	Die Teilnehmenden fühlen sich ermutigt, sich zu engagieren und verspüren den Impuls, sich einzusetzen.
Soziales Handeln	Die Teilnehmenden gestalten und veröffentlichen Inhalte im Internet, die für ein ethisches Miteinander werben.
Empowerment	Die Teilnehmenden machen positive Partizipationserfahrungen und sind in der Lage, Kommunikation mit zu gestalten.
Vermittlungs-/ Beratungskompetenz	Peers und/oder Multiplikator*innen kennen Methoden, mit denen sie anderen Personen relevantes Wissen und relevante Fähigkeiten bezüglich digitaler menschenfeindlicher Phänomene vermitteln können.
	Peers und/oder Multiplikator*innen sind in der Lage, andere Personen bezüglich digitaler menschenfeindlicher Phänomene zu beraten, sie an geeignete Hilfsangebote weiterzuvermitteln oder sie zu begleiten.
	Peers und/oder Multiplikator*innen sind in der Lage, Streit in digitalen Umgebungen zu schlichten und/oder bei anderen auf die Einhaltung einer Netiquette zu achten.

Quelle: Eigene Darstellung

Eine Recherche nach bereits erprobten und getesteten Erhebungsinstrumenten ergab, dass zwar – vorrangig aus dem Bereich der Medien- und Kommunikationswissenschaften – Fragebatterien für den Bereich „Medien-/Digitalkompetenz“ vorliegen, diese jedoch nicht für den Gegenstandsbereich des Programmbereichs I (Hate Speech und andere toxische online-Phänomene) spezifiziert sind. Aus diesem Grund wurden zur Operationalisierung der Handlungsziele größtenteils eigene Fragebatterien entwickelt. Nur für einzelne Themen und Bereiche konnte auf bestehende Fragebatterien oder erprobte Einzelitems zurückgegriffen werden.²¹ Pro

21 Einzelne Items wurden der Befragung des Institutes for Strategic Dialogue zur Evaluation der „Internet Citizens workshops“ (Reynolds 2017, S. 31 ff) entnommen und ins Deutsche übersetzt. Für den Bereich der Ästhetik wurde auf die Fragebatterie zur extremismusbezogenen Medienkompetenz von Reinemann und Kollegen (2019, S. 105) zurückgegriffen, bei der die

Handlungsziel wurden den Befragten mehrere Aussagen vorgelegt, die jeweils auf einer 5-stufigen Likert-Skala beantwortet wurden. Das Handlungsziel „Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zum Gegenstand“ wurde aus methodischen Gründen unterteilt in die Ziele „Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zu digitalen Phänomenen“ sowie „Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zu menschenfeindlichen Phänomenen“. Die Werte für die interne Konsistenz der Fragebatterien sind in Tabelle 18 im Anhang dargestellt. Die internen Konsistenzen sind bis auf zwei Ausnahmen als akzeptabel bis exzellent zu bewerten.

Um Veränderungen über die Zeit erfassen zu können, wurden die zentralen Wissens- und Kompetenzbereiche sowohl in der Eingangs- als auch in der Ausgangsbefragung erhoben. Zusätzlich wurden in der Eingangsbefragung soziodemografische Daten, Daten zur Nutzung von digitalen sozialen Medien, Internetaffinität²² sowie die Teilnahmemotivation erfasst und in der Ausgangsbefragung einige Fragen zur Bewertung und Bedeutung der Veranstaltung gestellt. Der Eingangs- und Ausgangsfragebogen lagen jeweils in einer Version für Jugendliche unter 16 Jahren mit einer Anrede in der Du-Form ergänzt um eine Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten sowie in einer Version für Personen ab 16 Jahren mit einer Anrede in der Sie-Form vor.²³ Die Fragebatterien zur Vermittlungs- und Beratungskompetenz wurden nach dem Baustein-Prinzip eingesetzt, wenn es sich um Veranstaltungen für Multiplikator*innen handelte.

Durchführung der Zielgruppenbefragung

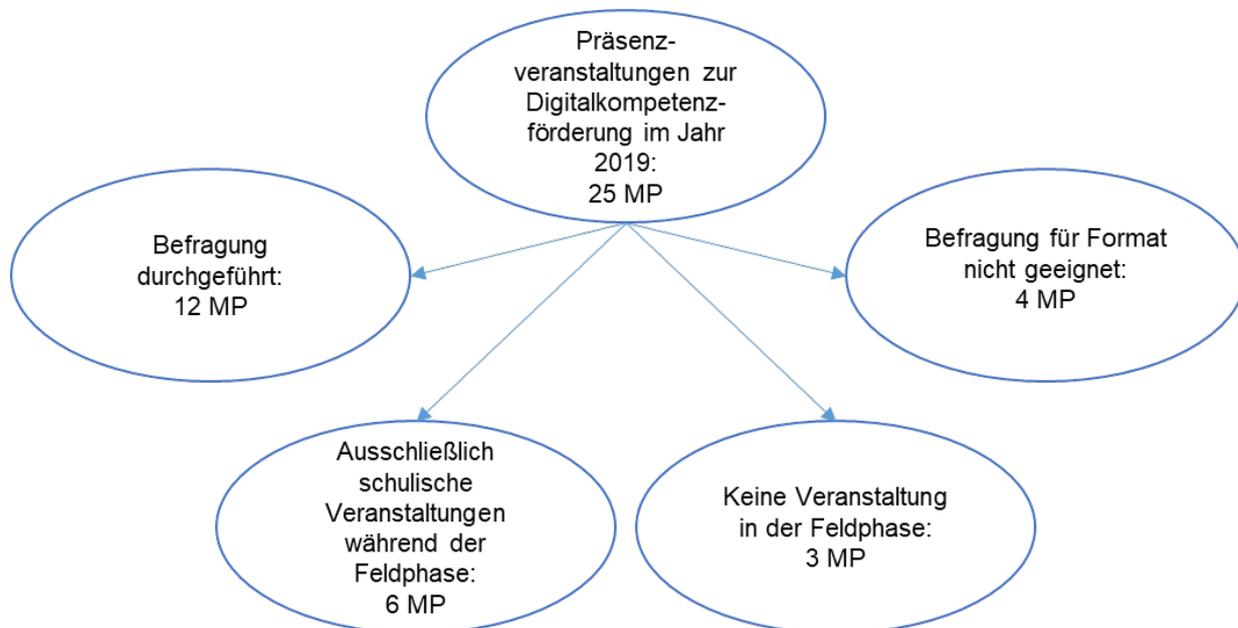
25 Modellprojekte gaben an, im Jahr 2019 Angebote mit Präsenzveranstaltungen wie Workshops oder Fortbildungen zu planen, deren übergeordnetes Ziel die Stärkung der Digitalkompetenz der Teilnehmenden im Umgang mit demokratie- und menschenfeindlichen Phänomenen im Netz ist.²⁴ In Absprache mit den betreffenden Projekten wurden Veranstaltungen ausgewählt, in denen die Zielgruppenbefragung durchgeführt wurde. Dabei wurde versucht, der Vielfältigkeit und Komplexität der Maßnahmen der Projekte gerecht zu werden und eine an der Grundgesamtheit aller Maßnahmen orientierte Auswahl zu treffen. Insgesamt konnte die Zielgruppenbefragung in dreizehn Veranstaltungen von zwölf Modellprojekten realisiert werden. Bei den Projekten, in denen die Befragung nicht durchgeführt werden konnte, lagen verschiedene Gründe vor (vgl. Abbildung 6). 3 Projekte hatten während der Befragungsphase zwischen April und Juli 2019 keine Präsenzveranstaltungen mit dem Ziel der Digitalkompetenzförderung geplant. In 6 Modellprojekten fanden die Angebote ausschließlich im schulischen Kontext statt,

Häufigkeit von Kommunikationsstrategien extremistischer Personen und Gruppierungen eingeschätzt werden soll. Zur Operationalisierung des Handlungsziels im Bereich Ethik wurde auf Items der Demokratieskala des DJI-Jugendsurveys (zur Übersicht siehe Riekmann 2011, S. 31) sowie auf einzelne Items des ALLBUS 2004 und der Befragung von Reinemann und Kollegen (2019) zurückgegriffen.

- 22 Vgl. Skala zur Messung der Fernsehaffinität (Stark 2006); adaptiert auf das Internet (vgl. Rössler 2011, S. 98).
- 23 Für Teilnehmende unter 16 Jahren war aus Datenschutzgründen eine Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten erforderlich, wohingegen Personen ab 16 Jahren selbst in die Datenverarbeitung einwilligen konnten (DSGVO Art. 8 Abs. 1).
- 24 Quelle: Vorab-Befragung der Projektverantwortlichen und –mitarbeitenden (Dezember 2018 – Januar 2019) sowie nachfolgende Telefonate zur Planung der Zielgruppenbefragung. Bei der kurzen Vorab-Befragung wurde explizit nach Präsenzveranstaltungen mit dem Ziel der Digitalkompetenzförderung im Jahr 2019 gefragt, während im Monitoring 2019 nach der Umsetzung digitalkompetenzfördernder Aktivitäten über die gesamte Projektlaufzeit gefragt wurde, sodass es zu abweichenden Fallzahlen kommen kann.

hier war es aufgrund der begrenzten Zeit nicht möglich, Genehmigungen für die Durchführung der Befragung einzuholen. Bei 4 Modellprojekten waren die Formate für die Durchführung nicht geeignet, da die Befragung die Konzeptumsetzung zu sehr beeinträchtigt hätte (z. B. eine vor Publikum geführte Debatte, Medienwerkstatt).

Abbildung 6: Auswahl der Projekte für die Durchführung der Zielgruppenbefragung



Quelle: Eigene Darstellung, Angaben der Modellprojekte

Sowohl die Eingangs- als auch die Ausgangsbefragung wurden in der Regel online durchgeführt. Die Programmierung der Fragebögen erfolgte mithilfe des Portals „Q-Set“. Die Durchführenden der jeweiligen Veranstaltungen wurden darum gebeten, den Teilnehmenden zu Beginn sowie am Ende der Veranstaltung einen entsprechenden Link auszuhändigen, damit diese via Smartphone an der Befragung teilnehmen konnten. In Ausnahmefällen wurden aufgrund eines fehlenden oder instabilen Internetzugangs Papierfragebögen eingesetzt. Der Rücklauf der Zielgruppenbefragung beträgt 62,4%.

Um Aussagen über die Zielerreichung und Lernzuwächse treffen zu können, wurden die Durchführenden nach Abschluss der Veranstaltung gebeten, aus den in Abbildung 5 dargestellten Handlungszielen diejenigen auszuwählen, die im Rahmen der Veranstaltung vorrangig verfolgt wurden. Diese Auswahl wurde bei der Datenauswertung berücksichtigt.

Auswertung der Zielgruppenbefragung

Die quantitative Datenauswertung erfolgte mithilfe des Statistikprogramms SPSS. Neben t-Tests für abhängige Stichproben zur Analyse von Mittelwertunterschieden zwischen den Messzeitpunkten wurden mehrfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet, um weitere Einflussfaktoren auf Lernzuwachs und Zielerreichung zu untersuchen.

Qualitative Interviews mit Zielgruppenmitgliedern

Neben der quantitativen Eingangs- und Ausgangsbefragung wurden nachfassende qualitative Telefoninterviews zu Erfahrungen und Lernzuwächsen sowie zur Bewertung der Veranstaltung mit einzelnen Teilnehmenden geführt. Aufgrund der sehr geringen Bereitschaft der Teilnehmenden, nach Abschluss der Veranstaltung für ein Interview zur Verfügung zu stehen und lediglich vier durchgeführten Interviews wurde auf eine systematische Auswertung verzichtet. Die qualitativen Interviewdaten der Teilnehmenden werden im weiteren Verlauf als beispielhafte Veranschaulichung und Ergänzung der quantitativen Ergebnisse herangezogen.

2.2.5 Webanalysen: Erhebungs- und Auswertungskonzept (Baustein 3)

Die individuellen oder sozialen Veränderungsprozesse, welche die Projekte mit der Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit anstreben, sind voraussetzungs- und vergleichsweise schwierig nachzuzeichnen. Mittels gängiger Analyseinstrumente für Webseiten, Plattformen und Soziale Medien lassen sich zumindest Zugriffszahlen und Reichweiten nachvollziehen und ableiten, ob die Angebote im digitalen Raum auf Interesse und Akzeptanz stoßen. Um sicherzustellen, dass alle Projekte die entsprechenden Instrumente einsetzen können, erfolgte im Jahr 2018 eine Schulung und die Festlegung grundlegender Kennzahlen. Die Modellprojekte waren für die Erhebung der entsprechenden Daten verantwortlich, die differenziert nach Webseiten, Social Media Präsenzen, Webinar-Formaten und Lern-, Kampagnen- oder Aktionsplattformen erfolgte. Die Projekte übermittelten die Kennzahlen ab dem zweiten Halbjahr 2018 einmal im Quartal an die wissenschaftliche Begleitung, welche die Aufbereitung der Daten in Excel vornahm. Berücksichtigt wurden besonders prototypische oder innovative Angebote. Ein Vergleich der Zahlen erfolgte zwischen ähnlichen digitalen Formaten oder zwischen Angeboten mit ähnlichen Ausrichtungen.

2.2.6 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.²⁵

Das qualitative Sample umfasst 20 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

²⁵ 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.

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 zwischen Juli und August 2018 sowie zwischen Juli und September 2019 als leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die entsprechenden Leitfäden beinhalteten dabei programmbereichs-, handlungsstrategiebezogene als auch projektspezifische Fragestellungen. In den Jahren 2018 und 2019 wurden jeweils 15 Interviews geführt, wobei es sich bei zehn Interviews im Jahr 2019 um Folgerhebungen handelte. Von allen 30 Interviews wurden 18 als Face-to-Face-Interviews geführt (2018: 8, 2019: 10), 12 wurden ressourcenbedingt²⁶ als Telefoninterviews umgesetzt (2018: 7, 2019: 5). Die Dauer der Interviews lag zwischen rund 30 Minuten und zwei Stunden. In einzelnen Fällen konnten die Interviews mit Projektdurchführenden durch Interviews mit jungen erwachsenen Adressat*innen ergänzt werden, die sich als Peer Educators²⁷ betätigen bzw. an der Entwicklung digitaler Angebote beteiligt sind (Länge der Interviews zwischen 15 und 30 Minuten). Zur Auswertung wurden die qualitativen Interviews in MAXQDA, einer Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse, eingelesen, codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

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

Das prozessbegleitende Monitoring der Implementierung und Umsetzung der Projekte wurde wie geplant einmal jährlich (jeweils Juli und August 2018 sowie 2019) umgesetzt. Es erlaubte eine umfassende systematische Dokumentation des Umsetzungsstandes und die standardisierte Erhebung bewertungsrelevanter Fragestellungen. Im Vorfeld der Erhebung wurde ein Monitoring-Fragebogen entwickelt, über den 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 zweite Erhebung wurde der Fragebogen überarbeitet und angepasst. Die Durchführung der Online-Erhebung erfolgte mit der Befragungsplattform „Q-Set“. Der Rücklauf des Monitorings im Jahr 2018 betrug 100%, im Jahr 2019 nahmen 29 von 32 Modellprojekten am Monitoring teil.²⁸ Die erhobenen Daten wurden mithilfe des Statistikprogramms SPSS uni- und bivariat ausgewertet, in Abbildungen und Tabellen graphisch aufbereitet und überwiegend beschreibend dargestellt.

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

27 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.

28 Da sich der Zeitraum der Monitoring-Befragung im Jahr 2019 mit dem Zeitraum des Interessenbekundungsverfahrens für die zweite Förderperiode von „Demokratie leben!“ überschneidet, konnten einzelne Modellprojekte aus Ressourcengründen nicht am Monitoring teilnehmen.

2.2.8 Bewertung der Ergebnisse: Ergebnisworkshop (Baustein 6)

Am 17. und 18. September 2019 fand ein zweitägiger Ergebnisworkshop der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs I statt, an dem Vertreter*innen von 18 Modellprojekten teilnahmen. Ziel des Workshops war die Vorstellung ausgewählter, vorläufiger Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sowie die Diskussion der Ergebnisse, die der kommunikativen Validierung diene. Der Workshop sollte hinsichtlich der präsentierten Ergebnisse Antworten auf folgende Fragen liefern:

- Was sind Einzelergebnisse, wo zeigen sich ggf. Ähnlichkeiten in den Ergebnissen?
- Welche Gegenevidenz gibt es?
- Welche alternativen Interpretationsmöglichkeiten der Ergebnisse gibt es?

Am ersten Workshop-Tag wurden allgemeine Befunde zum Programmbereich, etwa zu programmbereichsspezifischen Herausforderungen und Chancen, präsentiert und diskutiert. Am zweiten Tag wurden ausgewählte Befunde – insbesondere entlang der Hauptaktivitäten „Förderung von Digitalkompetenz“ und „Entwicklung digitaler Angebote“ – vorgestellt und diskutiert (Vgl. Kapitel 3.6). Die Diskussionsinhalte des Workshops wurden von der wissenschaftlichen Begleitung bei der Interpretation der Ergebnisse und der Reichweitenbestimmung der Projektarbeit genutzt.

2.2.9 Fachtag (Baustein 8)

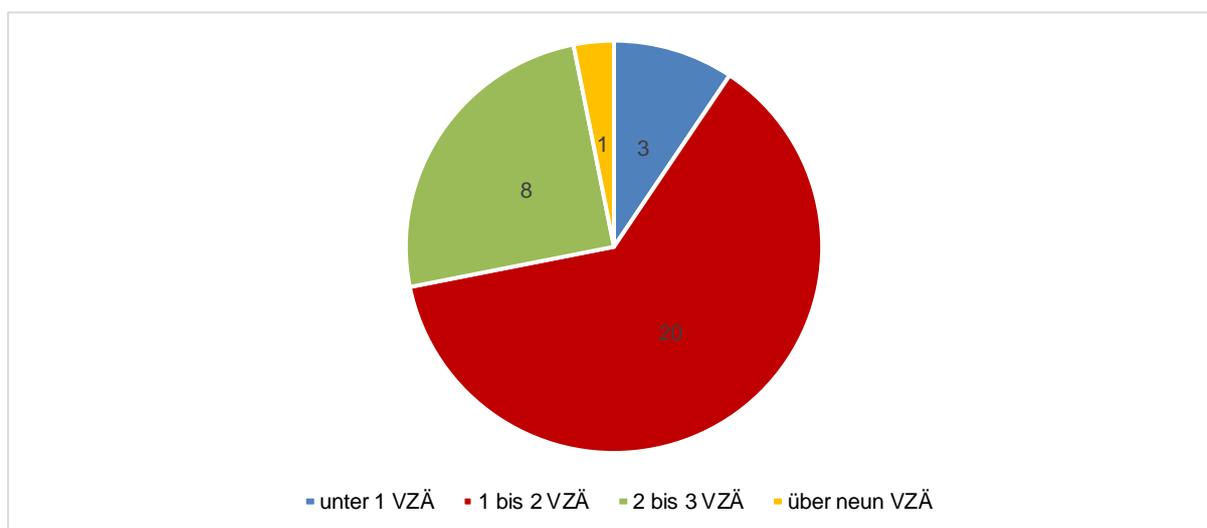
Der Fachtag fand am 19. September 2019 in Berlin statt und eröffnete die Möglichkeit, gewonnene Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu reflektieren und zukünftige Herausforderungen im Handlungsfeld auszuloten. Im Zusammenspiel von wissenschaftlichen Inputs und Impulsen aus der Modellprojektpraxis diente er der Anregung des Austausches der Akteur*innen und des Wissenschaft-Praxis-Transfers im Feld der digitalen Demokratieförderung.

3 Struktur des Programmbereichs

Im Programmbereich „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ setzen seit September 2017 31 Modellprojekte Vorhaben im Handlungsfeld der digitalen Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention um.²⁹ Durch die Zuordnung von thematisch nahestehenden Begleitprojekten zum Programmbereich wuchs dieser im Juni 2018 auf 33 Projekte an. Ende 2018 und im August 2019 schieden zwei Modellprojekte aufgrund der Beendigung ihrer Förderung aus. Bis zum Ende der Laufzeit Ende Dezember 2019 verbleiben somit 31 Projekte im Programmbereich. Basis der in diesem Kapitel dargestellten Strukturdaten bildet das Monitoring aus dem Jahr 2018, an dem sich 32 Modellprojekte beteiligten, sowie das Monitoring aus dem Jahr 2019, an dem 29 Modellprojekte teilnahmen. Weitere Quellen bildeten die Interessenbekundungen bzw. Anträge der Projekte aus dem Jahr 2017 und 2018.

Die Modellprojekte verteilen sich mit durchschnittlich 3,6 Mitarbeitenden³⁰ über acht Bundesländer. 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). Die Teams verfügen in der Regel über ein bis zwei Vollzeitäquivalente (vgl. Abb. 7) und beschäftigen in der Mehrzahl zusätzlich Honorar- oder Hilfskräfte (75 %, 24), die durchschnittlich 23,2 Arbeitsstunden im Monat erbringen.³¹ Zwölf Projekte werden außerdem von Ehrenamtlichen unterstützt.³²

Abbildung 7: Vollzeitäquivalente (VZÄ) pro Modellprojekt³³



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

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

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

31 Vgl. Tabellen 3, 4 und 5 im Anhang.

32 Vgl. Tabelle 6 im Anhang.

33 Minimum: 0,50 Vollzeitäquivalente; Maximum: 9,30 Vollzeitäquivalente; M=1,81 Vollzeitäquivalente. Vgl. Tabelle 3 im Anhang.

3.1 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 – arbeitet politisch- (15) und/oder interkulturell/interreligiös-bildnerisch (6) und/oder im Bereich der Fachkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung (6).³⁴ 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) vergleichen.³⁵ 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.

3.2 Vorerfahrung der Träger

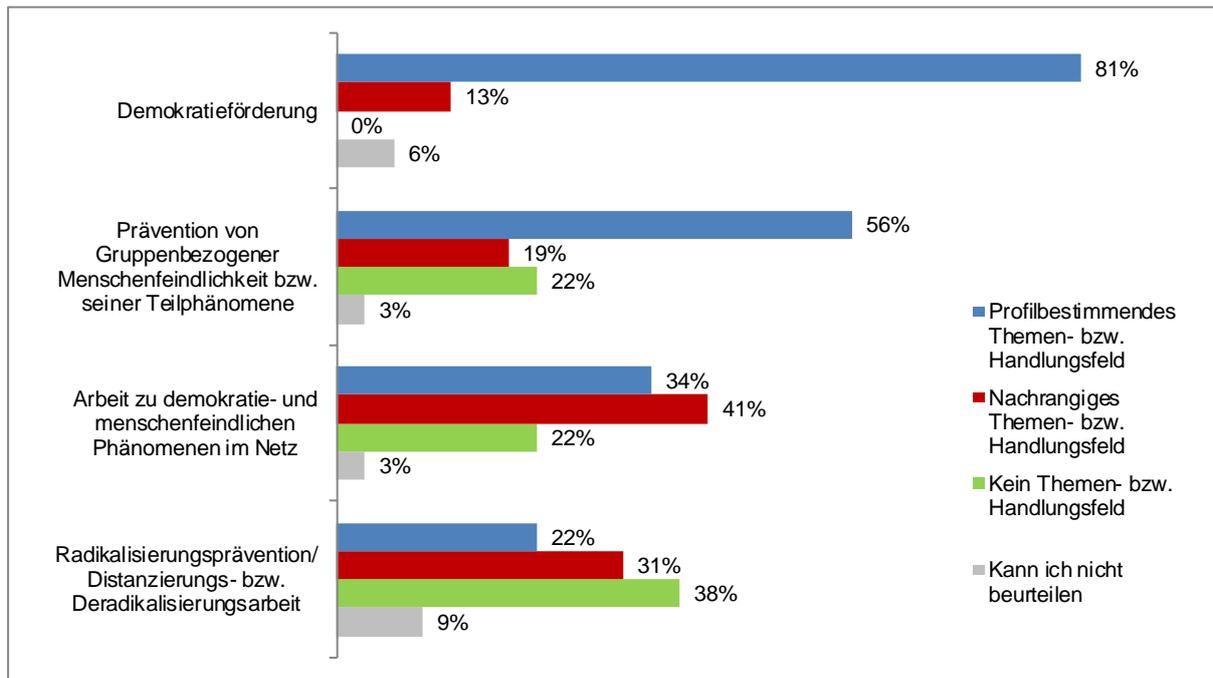
Mit dem Programmbereich zog ein durch mediale und digitale Logiken geprägtes, mit hohem Innovationspotenzial und wachsender Bedeutsamkeit versehenes Themen- und Handlungsfeld in das Bundesprogramm ein. Es werden hierbei erstmals in größerem Rahmen Antworten (oder vielmehr: Annäherung an Antworten) auf 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,³⁶ 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. 8).

34 Vgl. Tabellen 8 und 9 im Anhang.

35 Vgl. Tabelle 10 im Anhang.

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

Abbildung 8: Stellenwert verschiedener Themen- und Handlungsfelder der Träger³⁷



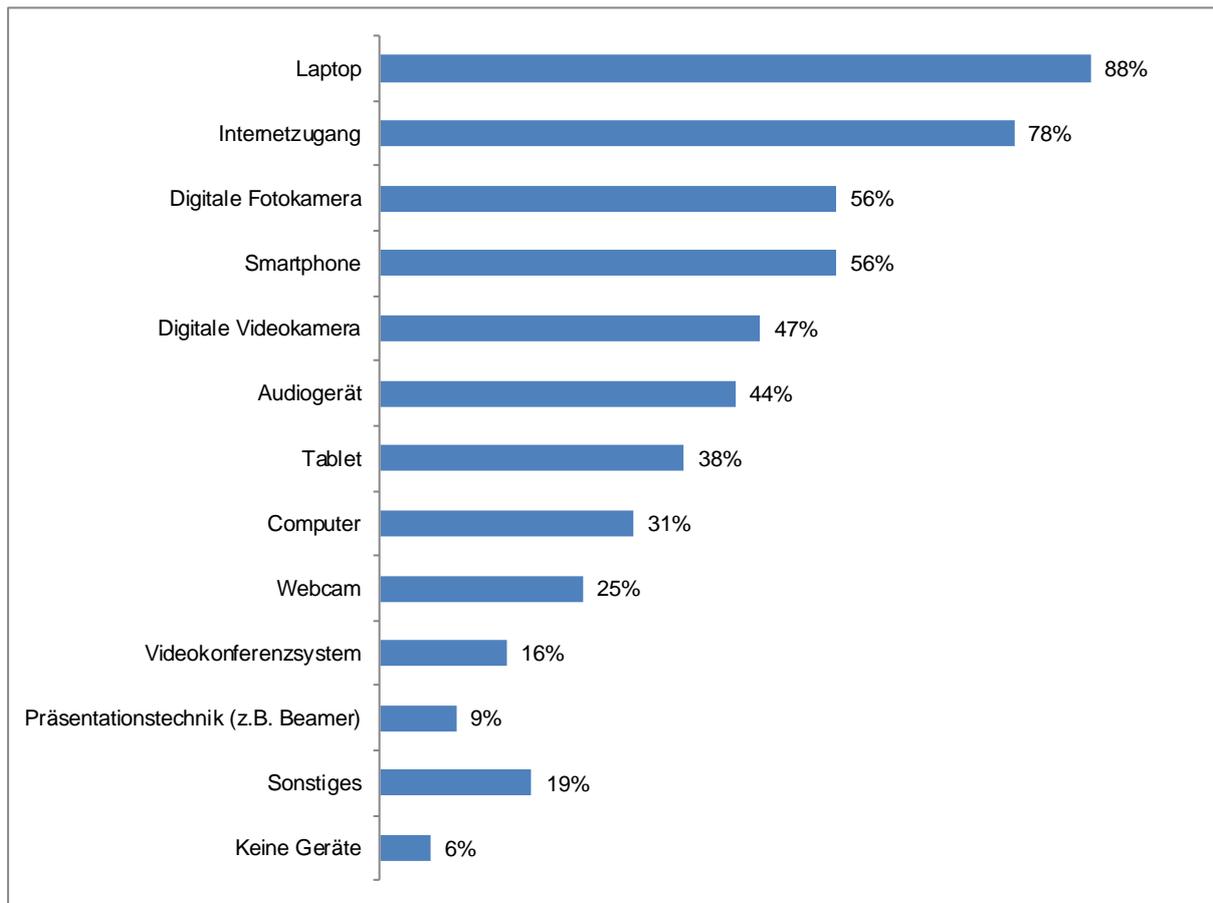
Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N = 32).

3.3 Medientechnische Ausstattung der Modellprojekte

In Bezug auf die notwendige medientechnische Ausstattung nutzen 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 verfügte zum Zeitpunkt der Monitoringbefragung im Jahr 2018 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).

³⁷ Vgl. Tabelle 11 im Anhang.

Abbildung 9: Für die Arbeit mit den Zielgruppen zur Verfügung stehende technische Möglichkeiten³⁸



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

3.4 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.³⁹ 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:⁴⁰ Die

38 Vgl. Tabelle 13 im Anhang.

39 Vgl. Hugger 2017, S. 176.

40 Vgl. ebd.

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.⁴¹ 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 werden⁴² – 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 dieses die relevanten Fähigkeiten überwiegend vorweisen kann. 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 relevant⁴³ für die Umsetzung des Modellprojekts. Auch medienrechtliche Kompetenzen, z. B. im Bereich Datenschutz und Urheberrecht, werden für die Projektarbeit als eher relevant⁴⁴ eingestuft, 63% (20) der Befragten halten diese jedoch noch für entwicklungsfähig. Auf der Ebene der technisch-instrumentellen Fertigkeiten sehen sich 78 % (25) als ausreichend kompetent im Umgang mit sozialen Medien, also mit Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, etc. – einem Tätigkeitsbereich, dem eine hohe Relevanz⁴⁵ 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. 10).

41 Vgl. Hugger 2017, S. 176.

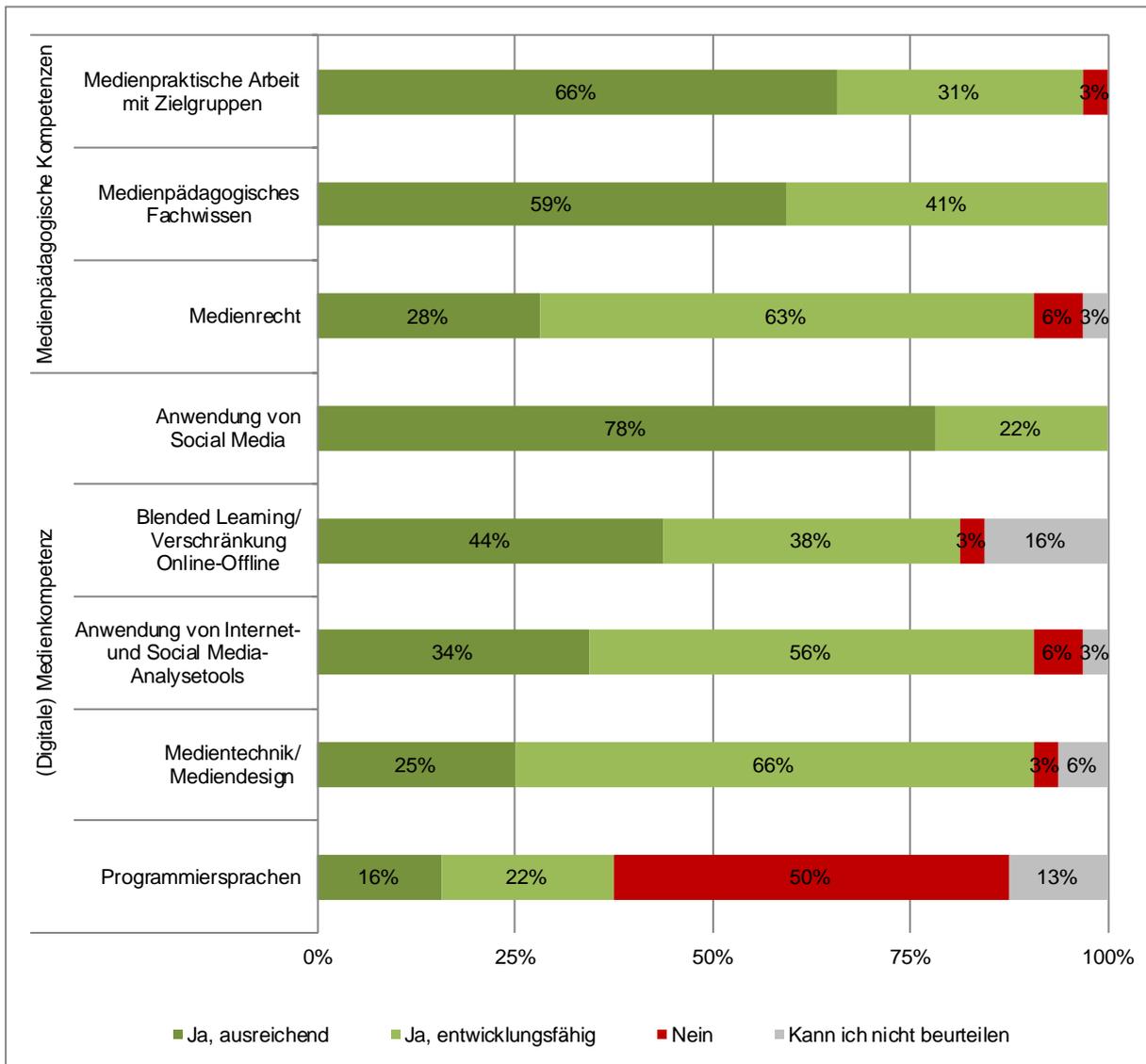
42 Vgl. ebd., S. 177.

43 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 14 im Anhang).

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

45 Relevanz der kompetenten Anwendung von Social Media: $M=5,0$. Skala von 1 („niedrig“) bis 6 („hoch“) (vgl. Tabelle 15 im Anhang).

Abbildung 10: Einschätzung des Kompetenzniveaus der Projektmitarbeitenden⁴⁶



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

Als weitere wichtige Kompetenzen werden die Vernetzung mit relevanten Akteur*innen (Mittelwert $M=5,1$ auf einer Skala von 1, „niedrig“ bis 6, „hoch“), die Moderation von Gruppen bzw. Veranstaltungen ($M=5,0$) sowie die Anwendung 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 Programmbereichs entsprechend müssen sich die genannten medienpädagogischen Querschnittsfertigkeiten auf dem dynamischen Feld der Digitalisierung in die eher klassischen Programmschwerpunkte von Demokratieförderung bzw. Prävention einfügen bzw.

46 Vgl. Tabelle 14 im Anhang.

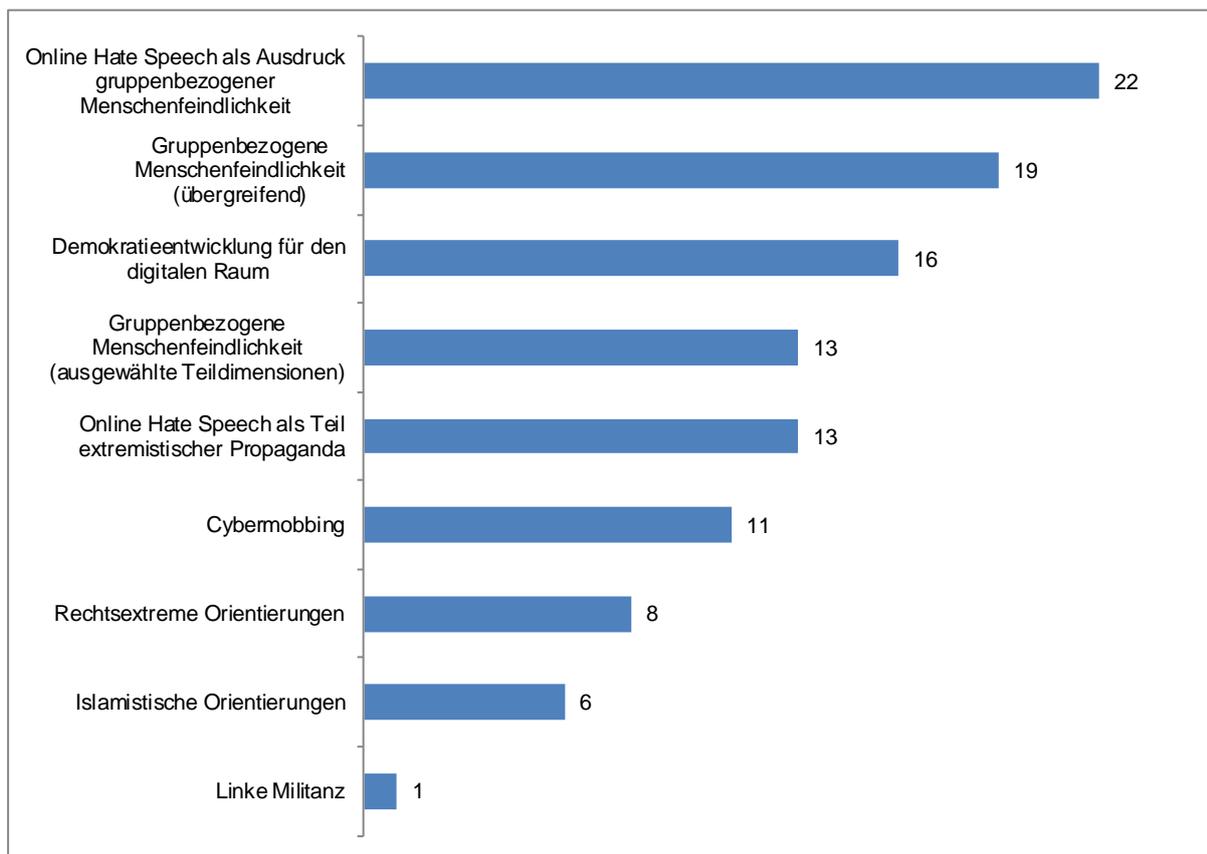
für diese fruchtbar gemacht werden. Von Vorteil ist daher, dass nahezu alle Projektmitarbeiter*innen (91 %, 29) bereits über Erfahrungen im Themen- und Handlungsfeld des jeweiligen Modellprojekts verfügen.⁴⁷ Gleichzeitig findet sich das angesprochene spezifische Anforderungsprofil im Programmbereich I eher selten vereint in einer Person, häufig wird dies durch interdisziplinäre Teams gelöst (ISS 2018, S. 18).

3.5 Thematischer Gegenstand der Modellprojekte

Übergreifend wird deutlich, dass der am häufigsten bearbeitete Inhalt Online Hate Speech ist: 22 Projekte (76 %) widmen sich der Thematik Hassrede als Ausdruck Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, 13 Projekte (45 %) bearbeiten es zusätzlich oder ausschließlich als Teil extremistischer Propaganda (vgl. Abb. 11). Die Mehrzahl der Projekte fokussiert damit einen Gegenstand, der phänomenologisch und definitorisch eng mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) verbunden ist: Mit der Hassrede drücken die Sprechenden abwertende Einstellungen gegenüber Menschen oder Gruppen aufgrund von (vermeintlicher) Herkunft, Nationalität, Religion, Ethnizität, Hautfarbe, Behinderung, sexueller Orientierung oder vermeintlichem Geschlecht aus. Der Begriff „Hassrede“ beschreibt dabei die Handlungsdimension bzw. Ausdrucksform („Speech“) der zugrundeliegenden Haltungen. 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 religiös motiviertem Extremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: Sie kann theoretisch aus beiden Phänomenen resultieren – und bildet jeweils eine Handlungsdimension bzw. Äußerungsform ab. Obwohl Hassrede als Begriff starke Assoziationen weckt, tritt sie im Internet häufig nicht direkt erkennbar auf, sondern ist eingebettet in vermeintlich sinnhafte Erzählungen über die „anderen“: als Gerüchte, Falschdarstellungen (Stichwort: Fake News), historische Mythen und Verschwörungstheorien.

47 Vgl. Tabelle 16 im Anhang.

Abbildung 11: Thematischer Gegenstand der Modellprojekte⁴⁸



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N = 29). Absolute Zahlen. Mehrfachnennungen sind möglich.

Ein zweiter inhaltlicher Schwerpunkt ist – ebenfalls leitlinienkonform – die „Demokratieentwicklung für den digitalen Raum“: 16 Modellprojekte (55%) geben in der quantitativen Befragung 2019 an, dieses Themenfeld zu bearbeiten.

Im Hinblick auf politischen Extremismus fokussieren 8 Modellprojekte (28 %) rechtsextremistische und 6 Projekte (21 %) islamistische Orientierungen. Die qualitativen Analysen zeigen, dass das Themenfeld des religiös begründeten Extremismus häufiger spezifisch im Bereich der Radikalisierungsprävention bearbeitet wird, während dies für das Phänomen des Rechtsextremismus nur sehr marginal der Fall ist. Rechtsextremismus, so zeigt sich, wird im Rahmen des Programmbereichs insbesondere als rechtsextrem motivierte Online-Hassrede bearbeitet, nicht aber in Form von online-gestützter Distanzierungs- oder Deradikalisierungsarbeit.

Ein weiteres Online-Phänomen, das in den Förderleitlinien zum Programmbereich zunächst keine spezifische Erwähnung findet, ist Cybermobbing. Es wird 2019 von insgesamt 11 Modellprojekten (38 %) zum Thema gemacht und hat im Vergleich zur Monitoringbefragung 2018 zugewonnen: Bei der ersten Erhebung waren es 8 Projekte (25 %). Die entsprechenden Projekte, deren Hauptzielgruppe Jugendliche sind, weisen darauf hin, dass insbesondere seitens der Schulen ein entsprechender Bedarf gemeldet wird:

⁴⁸ Vgl. Tabelle 17 im Anhang.

„Also am meisten wird auch das Thema Cybermobbing gebucht.“ (MPInt4_2018_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_2018_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 Handlungsortes „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.

3.6 Typische Handlungsstrategien im Programmbereich

Eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung im Modellprojektbereich ist das Nachzeichnen von typischen Strategien, die die Projekte zur Erreichung der Programmbezugsziele einsetzen. Unter „Handlungsstrategie“ versteht die wissenschaftliche Begleitung die handlungslogischen Bezüge zwischen von den Projekten wahrgenommenen fachlichen Bedarfen im Handlungsfeld der Projekte, darauf aufbauend geplanten Aktivitäten, angesprochenen Zielgruppen und verfolgten Zielen. Der Begriff „Strategie“ impliziert dabei, dass es sich um ein geplantes Vorgehen handelt, in dem versucht wird, die genannten Bereiche von vornherein mitzudenken.

Zum Start des Programmbereichs ließen sich fünf typische Handlungsstrategien identifizieren.

Bei der systematischen Analyse der Projektdokumente zum Start des Programmbereichs war die Diversität der Träger, Konzeptionen und geplanten Herangehensweisen auffällig. Im Material ließen sich dennoch entlang der genannten Bereiche – Bedarfe, Zielgruppen, Aktivitäten und angestrebte Wirkungen – bestimmte Merkmale identifizieren, mit der sich die Projekte in fünf Strategietypen gruppieren ließen. Diese können wie folgt beschrieben werden:

1. 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 Online Hate Speech, Cybermobbing und digitalen Ausprägungen des Rechtsextremismus und Islamismus. Dabei werden unterschiedliche Zielgruppen angesprochen: Kinder und Jugendliche, geschulte Jugendliche (Peers), pädagogische Fachkräfte und erwachsene Multiplikator*innen. Die Bildungsformate sind stärker analog ausgerichtet.

2. Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit:

Projekte dieses Typs entwickeln – in teilweise partizipativ ausgerichteten Prozessen – digitale Angebote wie Bildungs-, Aktions-, Narrativ- und Kampagnenformate oder schaffen Beratungs-, Beteiligungs- und Vernetzungsstrukturen im digitalen Raum. Ein Teil dieser Projekte bewegt sich inhaltlich im Bereich der Förderung von digitaler Partizipation, Demokratie und Vielfalt oder fokussiert auf die Stärkung demokratischer Gegenkräfte. Ein anderer Teil richtet sich dezidiert an junge Menschen, von denen angenommen wird, dass sie stärker als andere mit Online Hate Speech in Berührung kommen und rechtsextreme oder islamistische Ideologien eine (erste) Attraktivität auf sie ausüben. Sie verorten sich somit im Bereich der Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz.

3. Vernetzung und Innovationsförderung für den digitalen Raum:

Projekte dieses Typus verfolgen 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.

4. Digitale Beratung Ratsuchender und (potentiell) Betroffener von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit:

Die Modellprojekte in diesem Bereich wenden sich mit einem Beratungsangebot an Personen, 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 Online Hate Speech betroffen zu sein. Die Beratung zielt auf ein Empowerment der Beratenen ab und wird (vorrangig oder aber: auch) online angeboten.

5. Förderung von Distanzierung bzw. Deradikalisierung im digitalen Raum:

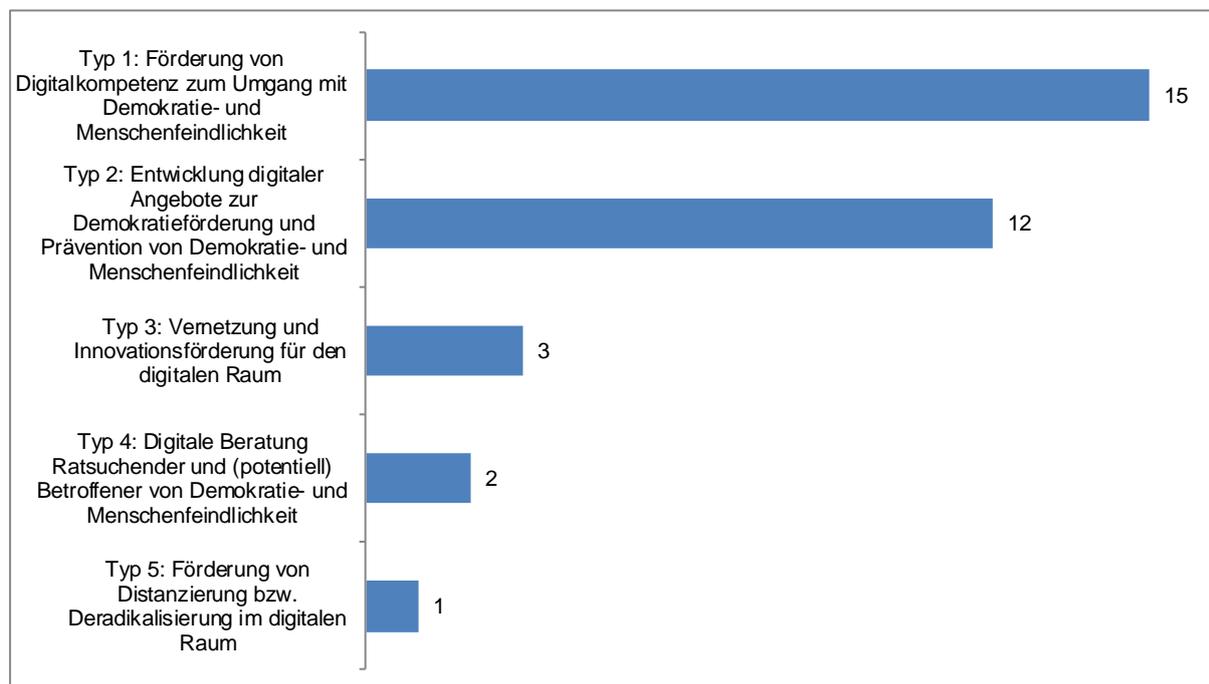
Projekte dieses Typus wenden sich an junge Menschen, die sich in Hinwendungsprozessen zu rechtsextremen oder islamistischen Ideologien bzw. der jeweiligen Strukturen im Netz befinden. Es handelt sich somit um Projekte im Bereich der selektiven Prävention, die im digitalen Raum Zugänge zu jungen Menschen erarbeiten, deren Handlungen erkennen lassen, dass sie sich in Annäherungsprozessen befinden bzw. bereits über entsprechende Einstellungsmuster verfügen, oder um Projekte die mittels verschiedener Ansätze analog und digital mit dieser Zielgruppe arbeiten.

Die identifizierten Strategietypen sind quantitativ unterschiedlich stark besetzt.

Die Analyse der Konzeptionen ließ außerdem erkennen, dass die Strategietypen quantitativ unterschiedlich stark besetzt waren: Die Mehrheit ließ sich zwei Gruppen zuordnen, zum einen der Digitalkompetenzförderung zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz (Typ 1) und zum anderen der Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung

und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit (Typ 2). Vergleichsweise wenige Projekte verteilten sich hingegen auf die Typen 3, 4 und 5 (vgl. Abb. 12):

Abbildung 12: Anzahl der Projekte nach Projekttypen zum Start 2017



Quelle: Zuordnung basierend auf Angaben der Modellprojekte 2017 und 2018 (N=33). Absolute Zahlen.

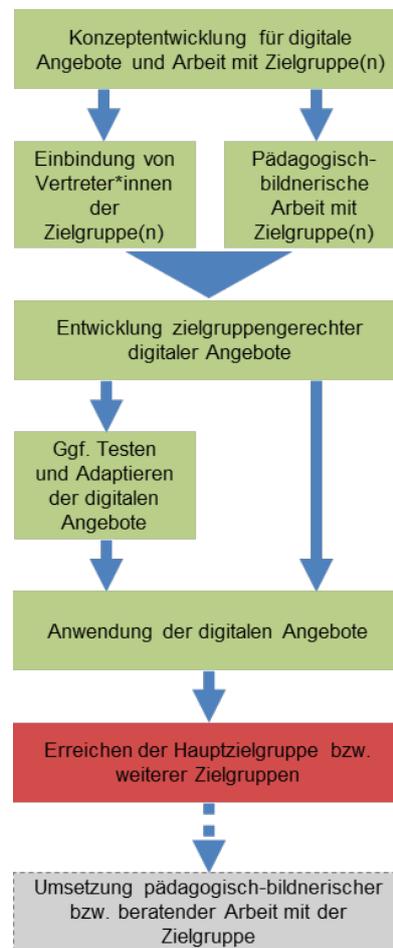
Zahlreiche Vorhaben sind beim Start, trotz nur zweijähriger Projektlaufzeit, durch einen komplexen Aufbau mit ineinandergreifenden Arbeitsschritten gekennzeichnet.

Bei Förderbeginn wiesen die Modellprojekte trotz der nur zweijährigen Projektlaufzeit mehrheitlich komplexe Designs auf: Die angestrebten Ziele planten zahlreiche Projekte über eine Kette von aufeinander aufbauenden oder parallel zu bewältigenden Aktivitäten zu erreichen.⁴⁹ Bei über der Hälfte der Modellprojekte beinhalteten die Konzeptionen neben Bausteinen des für sie charakteristischen Typus auch Elemente anderer Typen. Das lässt sich beispielhaft an den Projekten, die vordergründig dem Typus „Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ zuzuordnen sind, veranschaulichen: Bei fast allen dieser Projekte flossen Ressourcen sowohl in Entwicklungsaktivitäten als auch in pädagogisch-bildnerischer Arbeit (vgl. Abb. 13). Zur Schaffung zielgruppengerechter digitaler Angebote bezogen einige Projekte Jugendliche und junge Erwachsene in die Entwicklungs- und Erprobungsphase mit ein. Die Begleitung und Motivation der Zielgruppen zur Partizipation stellte sich in diesen Projekten teilweise als herausforderungsvoll und ressourcenaufwändig dar. Damit entwickelte sich der Einbezug der Jugendlichen zu einer eigenständigen und intensiven (medien-)pädagogischen Jugendarbeit, die – da sie in den

49 Vgl. ISS 2018, S. 74f.

Dienst der Entwicklung von Webangeboten gestellt war – nicht in allen Fällen als solche eingeplant war oder einplanbar war.⁵⁰

Abbildung 13: Typische Kombination von Typ 2 mit Elementen des Typs 1



Quelle: Eigene Darstellung.

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*innen einbezogen werden müssen. Idealtypisch schließt sich dann nochmals eine Phase der Erprobung des digitalen Angebots in der pädagogisch-bildnerischen Praxis und schließlich die eigentliche Praxisphase an.

Mit Ablauf der Programmlaufzeit verteilen sich die Modellprojekte nunmehr auf drei von ursprünglich fünf Strategietypen.

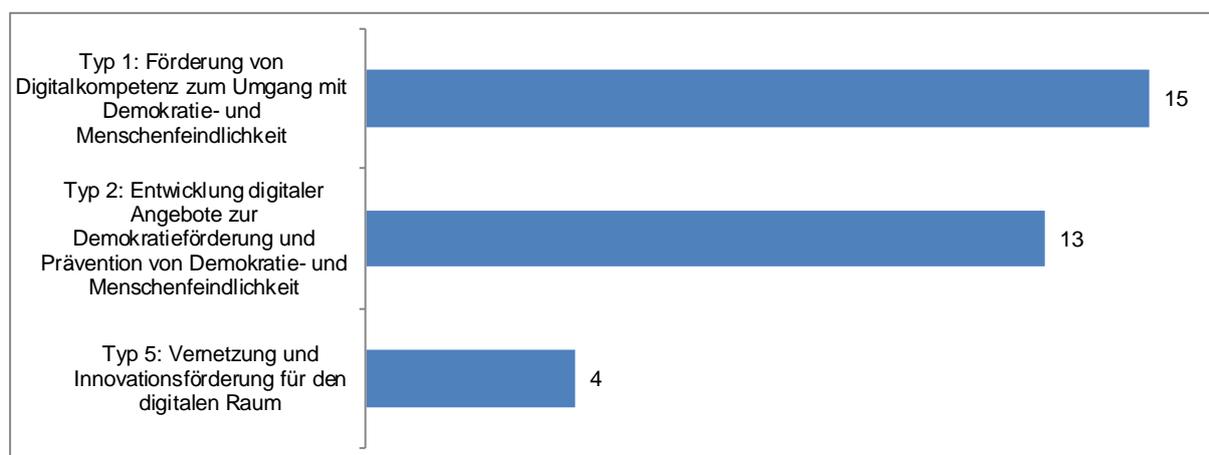
Insgesamt zeigt sich, dass der Bereich der Digitalkompetenzförderung in einigen Projekten einen größeren Raum eingenommen hat, als von den Projekten zunächst geplant. Da die Digitalkompetenzförderung auch bei Projekten, deren Hauptschwerpunkt ursprünglich auf anderen Aktivitäten lag, zumindest auf einem niedrigen Intensitätsniveau eingeplant war, flossen

50 Vgl. ISS 2018, S. 80f.

bei der Feststellung der Nichtdurchführbarkeit bestimmter Bausteine mehr Ressourcen in dieses Element ihres Vorhabens. Bei der Monitoringbefragung 2019 gaben dementsprechend 26 Modellprojekte an, dass – über die gesamte Projektlaufzeit hinweg betrachtet – die Digitalkompetenzförderung eine von mehreren vorrangigen Aktivitäten darstell(t)en. Von diesen sind aus Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung, unter Anlegung strenger inhaltlicher Kriterien und unter Berücksichtigung der qualitativen Ergebnisse, 15 Modellprojekte in einem engeren Sinne und in ihrer Hauptaktivität digitalkompetenzfördernd angelegt.

Durch Umsteuerungen, die die Projekte der Typen „Digitale Beratung“ und „Förderung von Distanzierung“ vorgenommen haben, verbleiben zum Ablauf des Programms, das zeigen die quantitativen und qualitativen Erhebungen des Jahres 2019, noch drei Typen (vgl. Abb. 14).

Abbildung 14: Anzahl der Projekte nach Projekttypen 2019



Quelle: Zuordnung basierend auf Angaben der Modellprojekte 2018 und 2019 (N=32). Absolute Zahlen.

„Digitalkompetenzförderung“ und „Entwicklung digitaler Angebote“ bilden wie beim Start die am stärksten besetzten Typen.

Weiterhin gültig ist somit der Befund, dass Typ 1 „Digitalkompetenzförderung zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ sowie Typ 2 „Entwicklung digitaler Angebote zur Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ die beiden größten Gruppen bilden. Für die Bewertung der Zielerreichung, die den zentralen Gegenstand des Abschlussberichts für den Programmbereich bildet, wurde der Fokus daher auf diese beiden Handlungsstrategien gerichtet. Die genannte Fokussierung erfolgt vor dem Hintergrund, dass die verbleibende dritte Handlungsstrategie „Vernetzung und Innovationsförderung für den digitalen Raum“ nur durch vergleichsweise wenige Projekte umgesetzt wird.

4 Förderung der digitalen Kompetenz – Pädagogische Arbeit unter Einbindung digitaler Medien und Räume

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.⁵¹ Wie in Kapitel 3.6 beschrieben, gaben bei der Monitoring-Befragung 2019 26 Modellprojekte an, dass die Digitalkompetenzförderung über die gesamte Projektlaufzeit hinweg betrachtet eine vorrangige Aktivität darstellte. Da sich die strenge, ausschließliche Zuordnung zu einem Projekttyp als zu eng und die komplexe Projektpraxis nicht adäquat abbildend herausgestellt hat, sollen im Folgenden alle 26 Modellprojekte betrachtet werden, die vorrangig digitalkompetenzfördernde Aktivitäten umsetzen. Es wird zunächst ein Überblick über Zielgruppen, Formate, Konzeptentwicklung und Zielsetzungen dieser digitalkompetenzfördernden Projekte gegeben (Kapitel 4.1, 4.2, 4.3), bevor Substrategien vorgestellt und diskutiert werden (Kapitel 4.4), die sich im Verlauf der Projektumsetzung herauskristallisiert haben.⁵² Abschließend wird die Zielerreichung im Bereich „Förderung der digitalen Kompetenz“ in den Blick genommen (Kapitel 4.5).

Die Datengrundlage für das folgende Kapitel setzt sich aus verschiedenen Erhebungen zusammen: Von allen 26 Projekten liegen Daten aus der Monitoring-Befragung 2019 vor, in 18 Projekten davon wurde mit den Verantwortlichen oder Mitarbeitenden ein qualitatives Interview geführt und in 12 Projekten fand eine Zielgruppenbefragung statt (vgl. Abbildung 15). Aus diesem Grund kann es bei der Darstellung der Befunde zu unterschiedlichen Fallzahlen kommen.

51 Vgl. BMFSFJ 2017, S. 3.

52 Gegenüber der Darstellung im Zwischenbericht (ISS 2018) wurden die Substrategien nochmals vertiefend analysiert und ausdifferenziert.

Abbildung 15: Übersicht über die Datengrundlage der Projekte im Bereich Digitalkompetenzförderung



Quelle: Eigene Darstellung.

4.1 Konturierung des Handlungsfelds „Digitalkompetenzförderung“ im Programmbereich I

Der Handlungsstrategie „Digitalkompetenzförderung zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“ kommt im Programmbereich I eine bedeutsame Rolle zu: Sie stellt das zentrale Element dar, welches fast alle geförderten Projekte verbindet. Dieser Befund ist insofern plausibel, als dass die Förderung von Digitalkompetenz nicht nur ein zentrales eigenständiges Programmbereichsziel darstellt – Kompetenzen, sich im digitalen Raum zu orientieren, dort zu handeln und sich zu schützen, stellen darüber hinaus Voraussetzungen für die Erreichung weiterer, in den Leitlinien für den Programmbereich I festgehaltenen Ziele (z. B. die Förderung digitaler Zivilcourage und die Herausbildung einer digitalen Zivilgesellschaft) dar.

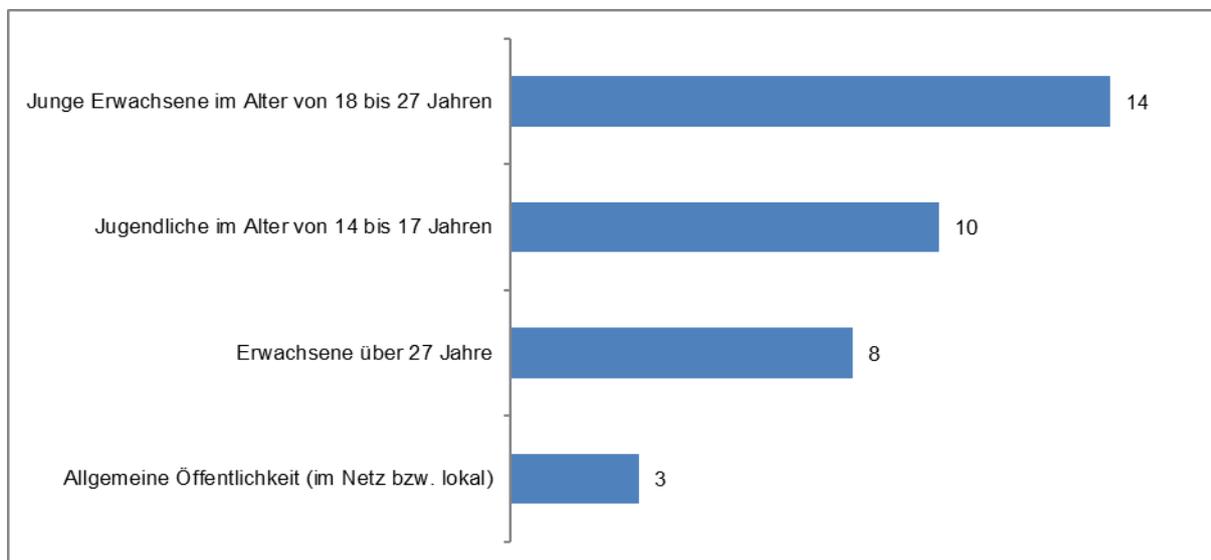
Die Hauptzielgruppe der Projekte mit digitalkompetenzfördernden Angeboten sind Jugendliche und junge Erwachsene.

Im Hinblick auf die angestrebte Zielgruppe(n) zeigt sich, dass Projekte, die digitalkompetenzfördernd arbeiten⁵³ (N=26), sich mit ihren gesamtprojektbezogenen Aktivitäten vorrangig an junge Erwachsene im Alter von 18 bis 27 Jahren (14 MP) sowie an Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren (10 MP) wenden. Erwachsene (und hier z. B. Lehrkräfte oder Medienschaffende) stellen für 8 MP eine Zielgruppe dar. Kein Projekt betreibt Konzeptentwicklung für die

⁵³ Die folgenden Darstellungen beziehen sich aus methodischen Gründen auf die gesamtprojektbezogenen Aktivitäten, die aufgrund der komplexen Anlage der meisten Modellprojekte z.B. auch die Erstellung von Publikationen oder die Entwicklung und Distribution von digitalen Inhalten beinhalten können.

Zielgruppe von Kindern bis 13 Jahren, und drei MP wenden sich (z. B. über öffentlich zugängliche Webinare) an die allgemeine Öffentlichkeit in öffentlichen oder digitalen Räumen (vgl. Abbildung 16, Mehrfachnennungen waren möglich).

Abbildung 16: Angestrebte Zielgruppen digitalkompetenzfördernder Angebote⁵⁴



Quelle: Angaben der Modellprojekte mit digitalkompetenzfördernden Aktivitäten 2019 (n=26), absolute Zahlen. Mehrfachnennungen sind möglich.

Im Hinblick auf Lebenssituationen, -erfahrungen und Einstellungsmuster der Adressat*innen zeigt sich, dass die MP ein durch Diversität geprägtes Teilnehmerpublikum ansprechen. Diskriminierungserfahrungen weisen in der Einschätzung der Projektmitarbeitenden Teilnehmende von 13 MP (50%) auf. Umgekehrt nehmen fünf MP bei ihren Zielgruppen erste Affinitäten bezüglich extremistischer Diskurse, Ideologien und/oder Akteur*innen wahr, zwei MP sehen Anzeichen von Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen und zwei weitere MP konstatieren manifeste Einstellungen im Bereich gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Insgesamt neun Projekte treffen auf Zielgruppen, die bereits Erfahrungen im Bereich sozialen Engagements aufweisen. Das qualitative Material liefert einige wenige Hinweise, dass es sich in diesen Fällen eher um ein bisheriges Engagement in analogen denn in digitalen Settings handelt.

54 Vgl. Tabelle 19 im Anhang.

Abbildung 17: Erfahrungshintergrund und Einstellungsmuster der Teilnehmenden⁵⁵



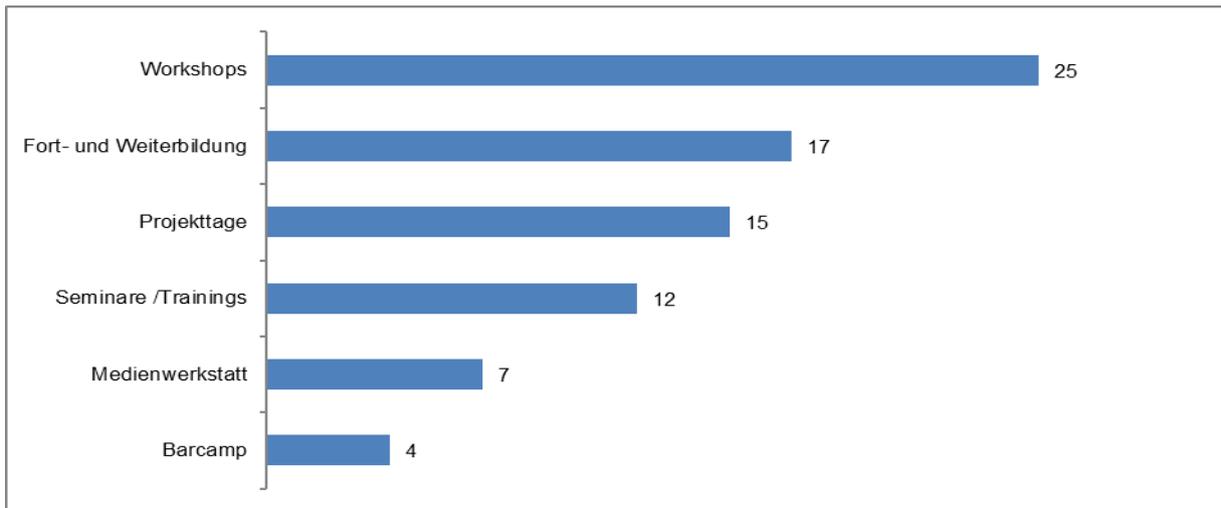
Quelle: Angaben der Modellprojekte mit digitalkompetenzfördernden Aktivitäten 2019 (n=26), absolute Zahlen. Mehrfachnennungen sind möglich.

Digitalkompetenzförderung wird vorrangig in Präsenzveranstaltungen umgesetzt.

Im Hinblick auf die angebotenen Formate wird deutlich, dass im digitalkompetenzfördernden Bereich hauptsächlich Workshops angeboten werden (25 MP). Weit verbreitet sind außerdem Fort- und Weiterbildungen, Projekttag und Seminare oder Trainings. Aber auch partizipative Formate wie Medienwerkstätten oder Barcamps werden von den Modellprojekten umgesetzt (vgl. Abbildung 18).

55 Vgl. Tabelle 20 im Anhang.

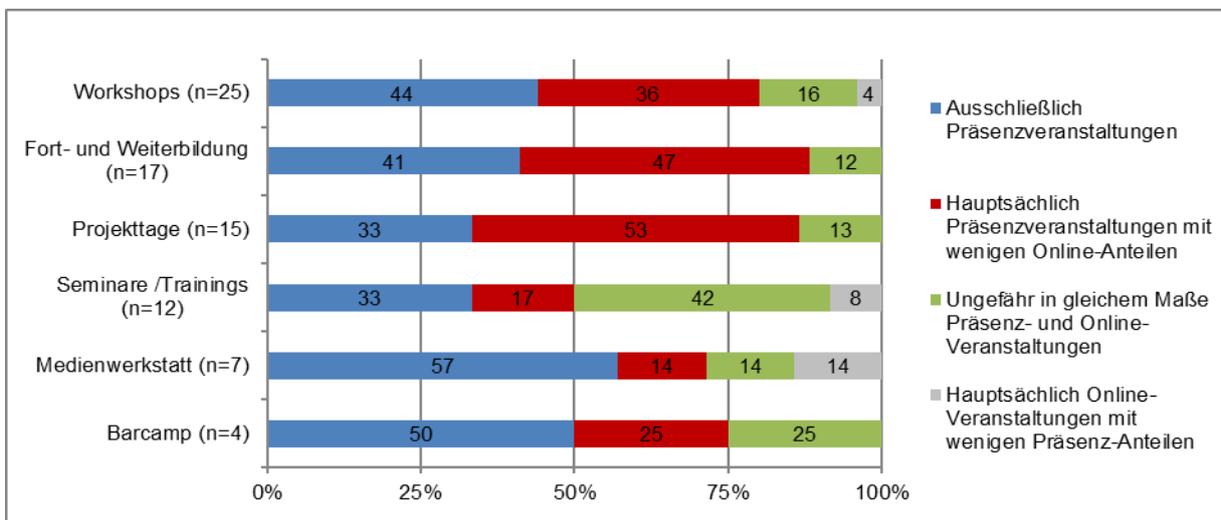
Abbildung 18: Veranstaltungsformate im Bereich Digitalkompetenzförderung⁵⁶



Quelle: Angaben der Modellprojekte mit digitalkompetenzfördernden Aktivitäten 2019 (n=26). Mehrfachnennungen sind möglich.

Über alle Formate hinweg zeigt sich, dass Digitalkompetenzförderung vorrangig im Rahmen von Präsenzveranstaltungen stattfindet. Dennoch erfolgt sie nicht ausschließlich analog, häufig werden Online-Anteile in die Präsenzveranstaltungen integriert (z. B. über die Arbeit mit digitalen Pinnwänden, dem Smartphone etc.). Insbesondere bei digitalkompetenzfördernden Seminaren oder Trainings spielt die Kombination von Online- und Offline-Veranstaltungen eine große Rolle, 42% der Projekte geben hier eine ungefähre Gleichverteilung von Präsenz- und Online-Veranstaltungen an (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19: Online/Offline-Verschränkung der Veranstaltungsformate im Bereich Digitalkompetenzförderung⁵⁷



Quelle: Angaben der Modellprojekte mit digitalkompetenzfördernden Aktivitäten 2019 (n=26). Prozentangaben beziehen sich auf die Modellprojekte, die angeben, das jeweilige Format zu nutzen (n in Klammer).

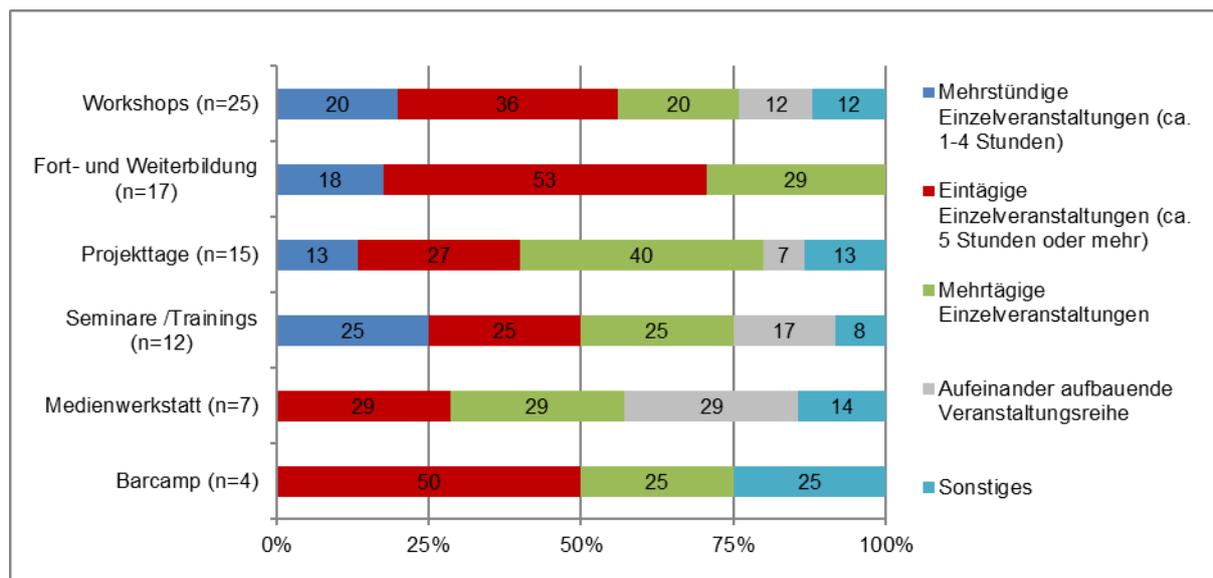
56 Vgl. Tabelle 21 im Anhang.

57 Vgl. Tabelle 22 im Anhang.

Pädagogische Kurzzeitformate überwiegen.

Die klassischen Formate wie Workshops und Fort- und Weiterbildungen wurden überwiegend als mehrstündige (ca. 1-4 Stunden) oder eintägige (ca. 5 Stunden oder mehr) Einzelveranstaltungen angeboten. Die Projektstage waren häufig als mehrtägige Einzelveranstaltungen konzipiert. Insgesamt gaben wenige Modellprojekte an, ihre Formate als aufeinander aufbauende Veranstaltungsreihe mit (überwiegend) demselben Teilnehmendenkreis durchzuführen (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20: Dauer der Veranstaltungsformate im Bereich Digitalkompetenzförderung⁵⁸



Quelle: Angaben der Modellprojekte mit digitalkompetenzfördernden Aktivitäten 2019 (n=26). Prozentangaben beziehen sich auf die Modellprojekte, die angaben, das jeweilige Format zu nutzen (n in Klammer). Sonstige Nennungen zum Beispiel „2 Stunden bis 2 Tage“.

4.2 Zielsetzungen im Bereich „Digitalkompetenzförderung“

Die Projekte, die digitalkompetenzfördernde Vorhaben konzipieren und umsetzen, reagieren übergreifend auf den wahrgenommenen Bedarf an spezifischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, um digital teilzuhaben und sich im digitalen Raum orientieren und in ihm handeln zu können.

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 und ggf. auch engagieren 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

⁵⁸ Vgl. Tabelle 23 im Anhang.

im Sinne der Entwicklung digitaler Gegenangebote oder alternativer Narrative (Memes, GIFs, Videos) umfassen, aber auch die Befähigung zu Gegenrede und zur Solidarisierung mit Betroffenen von Hate Speech und anderen toxischen Phänomenen im Netz.

Die Zielsetzungen der Modellprojekte im Bereich Digitalkompetenzförderung wurden im Rahmen des in Kapitel 2 beschriebenen Zielexplikationsprozesses gemeinsam mit den Modellprojekten erarbeitet. Sie lassen sich der durch die wissenschaftliche Begleitung leicht adaptierten Dimensionierung von „Digitalkompetenz“ von Luca und Aufenanger (2007) zuordnen (vgl. hierzu auch Kapitel 2). Die nachfolgende Abbildung stellt die seitens der MP bearbeiteten Dimensionen von Digitalkompetenz sowie diejenigen Zielsetzungen, die innerhalb der jeweiligen Dimension besonders häufig verfolgt wurden, nochmals übersichtlich dar.⁵⁹

⁵⁹ Im Folgenden wird für eine bessere Lesbarkeit auf die abgekürzten Formulierungen zurückgegriffen.

Abbildung 21: (Bearbeitete) Dimensionen und Zielsetzungen von Digitalkompetenz

Dimension	Handlungsziel	Abgekürzte Formulierungen
Wissen	Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zum Gegenstand.	Wissen zu digitalen menschenfeindlichen Phänomenen
	Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zum Umgang mit dem Gegenstand.	Wissen zum Umgang mit dem Gegenstand
	Die Teilnehmenden sind in der Lage, digitale Quellen und Inhalte einordnen zu können.	Einordnen digitaler Quellen und Inhalte
Ästhetik	Die Teilnehmenden erkennen rhetorische Stile der Kommunikationsstrategien von menschen- und demokratiefeindlich sowie abwertend agierenden Akteur*innen im digitalen Raum.	Kommunikationsstrategien von menschen- und demokratiefeindlich agierenden Akteur*innen erkennen
Ethik	Die Teilnehmenden kennen und akzeptieren grundlegende Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens offline und online.	Akzeptanz der Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens
Emotionen	Die Teilnehmenden fühlen sich ermutigt, sich zu engagieren und verspüren den Impuls, sich einzusetzen.	Impuls sich einzusetzen, zu engagieren
Soziales Handeln	Die Teilnehmenden gestalten und veröffentlichen Inhalte im Internet, die für ein ethisches Miteinander werben.	Veröffentlichen von Inhalten, die für ethisches Miteinander werben
Empowerment	Die Teilnehmenden machen positive Partizipationserfahrungen und sind in der Lage, Kommunikation mit zu gestalten.	Positive Partizipationserfahrungen, Mitgestaltung von Kommunikation
Vermittlungs-/Beratungskompetenz	Peers und/oder Multiplikator*innen kennen Methoden, mit denen sie anderen Personen relevantes Wissen und relevante Fähigkeiten bezüglich digitaler menschenfeindlicher Phänomene vermitteln können.	Vermittlung von Wissen bzgl. menschenfeindlicher digitaler Phänomene
	Peers und/oder Multiplikator*innen sind in der Lage, andere Personen bezüglich digitaler menschenfeindlicher Phänomene zu beraten, sie an geeignete Hilfsangebote weiterzuvermitteln oder sie zu begleiten.	Beratung bzgl. menschenfeindlicher digitaler Phänomene
	Peers und/oder Multiplikator*innen sind in der Lage, Streit in digitalen Umgebungen zu schlichten und/oder bei anderen auf die Einhaltung einer Netiquette zu achten.	Streitschlichtung in digitalen Umgebungen

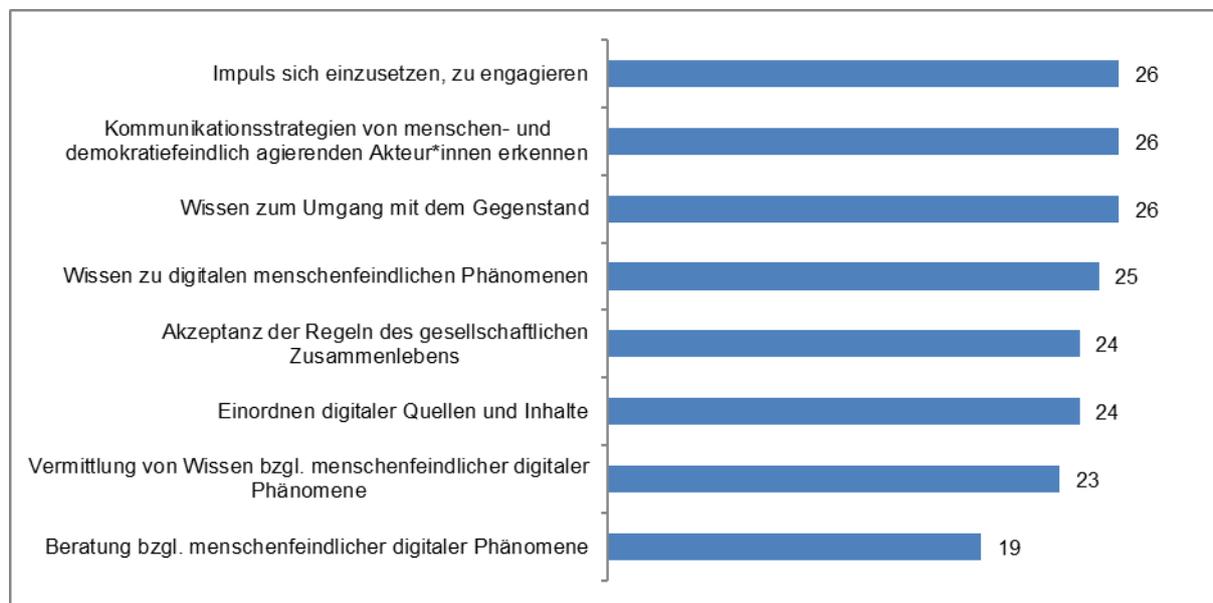
Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage des Rahmenkonzepts von Digitalkompetenzförderung durch Luca/Aufenanger (2007).

Die Modellprojekte planen, Teilnehmer*innen auf allen Dimensionen von Digitalkompetenz zu fördern.

Fast alle Modellprojekte, die vorrangig Digitalkompetenzförderung zum Umgang mit toxischen Phänomenen im Netz umsetzen, bearbeiten mehrere bzw. alle Dimensionen von Digitalkompetenzförderung bzw. haben dies konzeptionell eingeplant. Dies weist darauf hin, dass die MP – im Unterschied zu einer Förderung einzelner Fertigkeiten und Fähigkeiten – grundsätzlich einen umfassenden, explizit kompetenzfördernden Ansatz verfolgen. Die Zielsetzungen der

Dimensionen „Emotionen“, „Ästhetik“ und „Wissen“ wurden von allen Modellprojekten verfolgt (vgl. Abbildung 22).⁶⁰

Abbildung 22: Verfolgte Zielsetzungen der Modellprojekte im Bereich Digitalkompetenzförderung bezogen auf die gesamtprojektbezogenen Aktivitäten⁶¹



Quelle: Angaben der Modellprojekte mit digitalkompetenzfördernden Aktivitäten 2019 (n=26). Mehrfachnennungen sind möglich.

4.3 Konzepte und Konzeptentwicklungsphase

Die jugend- und erwachsenbildnerische Auseinandersetzung mit den digitalen Ausprägungen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit weist noch keine lange Entwicklungshistorie auf: Breite Aufmerksamkeit konnte das Phänomen der Online-Hassrede erst seit 2016 generieren,⁶² was in der Folge auch dazu geführt hat, (rechts)extremistische Strategien im digitalen Raum stärker in den Blick zu nehmen.⁶³ Für viele Projektträger, insbesondere aus dem Bereich der politischen Bildung und der Kinder- und Jugendhilfe, stellte die Konzipierung, Erprobung und Umsetzung von Ansätzen der Digitalkompetenzförderung zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz zu Beginn der Förderung daher ein neues bzw. vergleichsweise neues Handlungsfeld dar. Diese Ausgangslage hat Auswirkungen auf die Konzeptentwicklung: viele Modellprojekte durchliefen vor dem Schritt in die Praxis eine intensive Konzeptentwicklungsphase. Hierzu gehörte zunächst die Entscheidung der Träger, auf welche Dimensionen der Digitalkompetenzförderung (z. B. Wissen, Reflexion oder Handeln) und – damit

60 Die Zielsetzungen „Veröffentlichen von Inhalten, die für ethisches Miteinander werben“, „Positive Partizipationserfahrungen, Mitgestaltung von Kommunikation“ und „Streitschlichtung in digitalen Umgebungen“ wurden im Monitoring nicht abgefragt. Aus diesem Grund liegen zu diesen Zielsetzungen in der Abbildung keine Daten vor.

61 Vgl. Tabelle 24 im Anhang.

62 Landesanstalt für Medien NRW (2016).

63 Während es zahlreiche Publikationen und Studien zu digitalen Strategien islamistischer Gruppierungen gibt, besteht im Bereich rechtsextremistischer Strukturen und Vorgehensweisen im digitalen Raum eine vergleichsweise überschaubare Forschungslandschaft (Neumann et al., 2018).

verbunden – auf welche konkreten Themenfelder (z. B. Hate Speech oder extremistische Propaganda) die digitalkompetenzfördernde Praxis fokussiert werden soll. Denn: Digitalkompetenzförderung bezieht sich zunächst auf die Reflexion, den Umgang mit digitalen Angeboten, und das Handeln im digitalen Raum – die konkrete inhaltliche und damit fördernde oder präventive Ausrichtung bedarf einer Festlegung bzw. Selektion.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Modellprojekte ist Online Hate Speech als Ausdruck gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

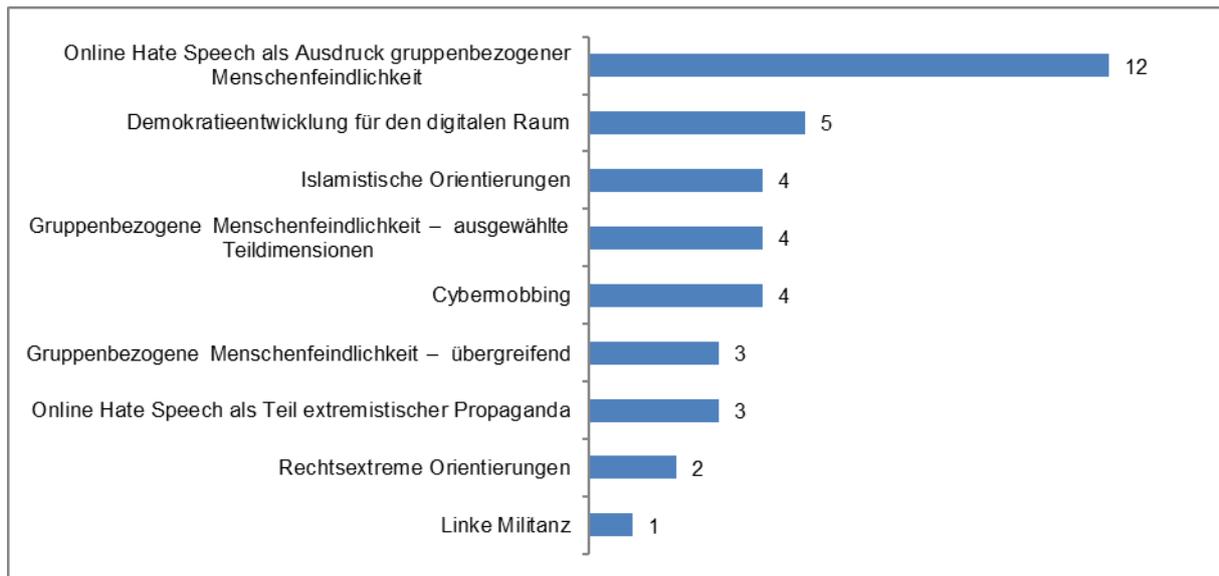
Im Hinblick auf die bearbeiteten Phänomene steht die Thematisierung von Online Hate Speech als Ausdruck gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) im Vordergrund: 12 Modellprojekte wählten diesen inhaltlichen Fokus als Hauptschwerpunkt. Online Hate Speech stellt zunächst eine sprachliche Ausformung des Einstellungsmusters GMF dar⁶⁴, sodass die Bearbeitung von GMF auch unabhängig von ihrer digitalen oder analogen Äußerungsform erfolgt:

*„Die Jugendlichen trennen das auch nicht nach digital und offline und online. Ich glaube, dass, wenn man sehr reflektiert ist und eben sensibel hinsichtlich Rassismus, Diskriminierung, auch Sexismus ist, dann kommt/ dann fällt das denen auch online auf. (...) Also ich glaube, das ist dann eher so, dass der digitale Raum [GMF-Einstellungen über Filterblasen/Echokammern, Anm. d. Verf.] nochmal verstärkt. Genau. Also ich glaube nicht, dass sie irgendwie online rassistisch kommentieren würden und offline dann nicht.“
(IntMP10_2019_46)*

Den zweithäufigsten inhaltlichen Schwerpunkt stellt die Demokratieentwicklung für den digitalen Raum dar (5 MP). Einzeldimensionen von GMF (wie z. B. Antisemitismus oder Abwertungen von LSBT*Q) werden von 4 MP bearbeitet. Hier handelt es sich v.a. um Projekte, die mit (potentiell) Betroffenen im Kontext von Empowermentansätzen (zusammen)arbeiten (z. B. jüdischen Menschen; Trägern und Verbände, die Interessen z. B. von Sinti und Roma repräsentieren, etc.). Islamistische Orientierungen (im Netz) werden von 4 MP als Hauptschwerpunkt bearbeitet, Online Hate Speech als Teil extremistischer Propaganda von 3 MP und rechtsextreme Orientierungen von 2 MP.

64 Unter einer weiter differenzierenden Perspektive können Hate Speech-Kommentare zugleich eine Ausdrucksform von politischem/weltanschaulichen Extremismus darstellen. Insbesondere im Jugendalter können entsprechende Kommentare aber auch provozierend oder „grenzaustestend“ eingesetzt werden, ohne dass zwangsläufig GMF-Einstellungsmuster vorliegen müssen.

Abbildung 23: Inhaltlich-thematische Ausrichtung der umgesetzten Digitalkompetenzförderung⁶⁵



Quelle: Angaben der Modellprojekte mit digitalkompetenzfördernden Aktivitäten 2019 (n=26). Mehrfachnennungen sind möglich.

Wird der Blick über die bearbeiteten Phänomene (Extremismus, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit) hinaus auf den Bereich sozio-digitaler Mechanismen gerichtet (z. B. Algorithmen, Bots), so wird deutlich, dass insgesamt sieben Projekte – über die Beschäftigung mit Online Hate Speech hinaus – einen deutlichen konzeptionellen Fokus auf die Themenbereiche Fake News, Echokammern bzw. Filterblasen, Social Bots, Algorithmen, Datenschutz und Big Data setzen.⁶⁶ Aufgrund der Komplexität der bearbeiteten Themenbereiche werden die entsprechenden Angebote tendenziell eher in modularer Form – und hier entweder aufeinander aufbauend oder einzeln auswählbar – offeriert.

Die Komplexität der Handlungsstrategie Digitalkompetenzförderung erfordert eine besondere Flexibilisierung der Konzepte.

Neben der Existenz einer konzeptionellen Vorphase wird in Bezug auf die meisten Projekte deutlich, dass im Verlauf der Praxiserprobungen mehrmalige oder konstante Adaptionen der Konzepte erfolgten und Konzepte zunehmend flexibilisiert und im Hinblick auf unterschiedliche Gruppenkontexte, -zusammensetzungen und -bedarfe ausdifferenziert wurden. Diese Flexibilisierung ist insofern von besonderer Bedeutung, als dass die Handlungsstrategie „Digitalkompetenzförderung“ spezifischen Komplexitätsanforderungen unterworfen ist. Denn sie bezieht sich auf ein weites Spektrum von Online-Phänomenen und sozio-digitalen Mechanismen und integriert dabei Anteile von Bildungs-, Jugend- und medienpraktischer Arbeit. Ferner müssen entwicklungspezifische Voraussetzungen beachtet, Schutz-, Beteiligungs- und Bildungsrechte – insbesondere von Kindern und jüngeren Jugendlichen – immer wieder gegeneinander

⁶⁵ Vgl. Tabelle 25 im Anhang.

⁶⁶ Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=26).

abgewogen und zugleich auf schnelle Entwicklungen im digitalen Raum⁶⁷ und immer neue Veränderungen der Strategien extremistischer Akteure reagiert werden.

Nicht nur die inhaltliche Umsetzung der digitalkompetenzfördernden Angebote erfordert eine Flexibilisierung und Offenheit für Bedarfe, sondern auch die Formen medienpraktischer Arbeit müssen sich an den Voraussetzungen der Zielgruppen orientieren. Lernerfahrungen der Modellprojekte zeigen u. a., dass Jugendliche und junge Menschen unterschiedliche nahe und ferne lebensweltliche Bezüge etwa zum Stilmittel „Meme“ haben. Hieraus folgt, dass auch die konkrete medienpraktische Arbeit je nach angesprochener Zielgruppe flexibilisiert werden muss:

„Also jetzt als ich neulich bei einer jüngeren Gruppe war, da habe ich ja pauschal entschieden, wir machen jetzt mal den Videodreh. Ich wusste, da wird es vielleicht schwierig, jetzt in einer sechsten, siebten Klasse mit Memes, mit Humor um die Ecke zu kommen, also da ist vielleicht auch Sarkasmus noch nicht so ausgereift. Und dann trifft es sich natürlich dann für Sechs-, Siebtklässler besser ein Video zu drehen. Und bei Gruppen, wo wir aber wissen, dass eigentlich beide funktionieren, stellen wir es zur Auswahl. Und ja je nachdem wie die Gruppen halt ticken, entscheiden sie sich fürs eine oder das andere. Aber häufig lassen wir sie das schon auswählen.“ (IntMP20_2019_35)

Abschließend kann konstatiert werden, dass die Analyse der Konzeptionsphasen und -adaptionen zeigt, dass die Projekte in starkem Ausmaß am Bedarf der angesprochenen Zielgruppen orientiert konzeptentwickelnd, -erprobend und -anpassend vorgegangen sind, was ihrem Modellprojektcharakter entspricht.

4.4 Substrategien der Modellprojekte bei der Digitalkompetenzförderung

In der qualitativen Gesamtanalyse der Modellprojektaktivitäten im Bereich der Digitalkompetenzförderung kristallisieren sich für die pädagogische Praxis prototypische Substrategien heraus, mit denen die Projekte auf die angestrebten Veränderungen oder Stabilisierungen bei ihren Zielgruppen hinarbeiten. Die Substrategien lassen sich jeweils anhand der angesprochenen Zielgruppe, den übergreifenden Zielsetzungen sowie den Settings, Formaten und eingesetzten Methoden charakterisieren und folgendermaßen differenzieren:

- **Empowerment:**

Empowermentorientierte Digitalkompetenzförderung zur Stärkung und Professionalisierung demokratischer Gegenkräfte und zur Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements zur Förderung von (digitaler) Handlungsfähigkeit sowie Engagement bei (potentiell) Betroffenen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit

- **Sensibilisierung:**

Digitalkompetenzförderung zur Sensibilisierung für Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz sowie sozio-digitalen Mechanismen (universelle Prävention)

67 Süss/Kampert/Wijnen 2018: 120ff

- **Prävention:**

Digitalkompetenzförderung in enger Verbindung mit der Bearbeitung von GMF-Einstellungsmustern und Diskriminierungserfahrungen (selektive Täter- und Opferprävention)

Da die Modellprojekte aufgrund ihrer zumeist komplexen Anlage (vgl. Abschnitt 3.6) in der Regel mit mehreren unterschiedlichen Zielgruppen arbeiten, verknüpfen einzelne Projekte – im Projektverlauf zeitversetzt oder zeitgleich – zum Teil zwei oder sogar drei Substrategien.

4.4.1 Empowermentorientierte Digitalkompetenzförderung: Stärkung von Gegenkräften und Arbeit mit Betroffenen

Projekte, die sich innerhalb dieser Substrategie verorten lassen, verfolgen das übergreifende Ziel, Personen im Hinblick auf den Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im digitalen Raum zu empowern. Am Ende des Prozesses also, den die Projekte bei ihren Zielgruppen anstoßen wollen, steht das konkrete Handeln, somit die Anwendung der erlernten Kompetenzen. Projekte mit dieser Substrategie zielen auf die Dimension des „sozialen Handelns“ und im Falle der Schulung von Multiplikator*innen zusätzliche auf die Dimension „Beratung- und Vermittlung“ ab.

Abbildung 24: Zentrale Charakteristika empowermentorientierter Digitalkompetenzförderung zur Stärkung und Professionalisierung demokratischer Akteur*innen

Zielgruppe	Fachkräfte in NGOs und Medien	Zivilgesellschaftliche Akteur*innen, Netzaktivist*innen	Junge Multiplikator*innen und Peer Educators
Spezifische Zielsetzung	Professionalisierung	Aktivierung, Mobilisierung	Qualifizierung und Aktivierung
Inhalte/Gegenstand	(Online) Hate Speech (u. a. in Kommentarspalten), extremistische Propaganda, Shitstorms	Online Hate Speech	Divers: Unterschiedliche destruktive Phänomene im Netz
Zielgruppenzugang	Häufig aufsuchend	Über Netzwerkarbeit	Divers: Über Kooperations-einrichtungen, eigenes Klientel des Trägers, Schneeballsystem
Format und Angebotsdauer	Fortbildung, Diskussion- und Informationsveranstaltungen, Train the Trainer-Angebote (ein- bis mehrtägig; zumeist einmalige Durchführung)	Training (einstündig)	(außerschulische) Jugendbildung und Jugendarbeit (einmalige bis mehrmalige Durchführung, mehrtägig bis mehrmonatig)
Setting	Vorrangig analog	Vorrangig online	Vorrangig analog, unter Einplanung von (zukünftiger) Arbeit im digitalen Raum
Arbeitsansätze	Politische Bildung, Beratung	Rollenspiele, E-Learning	Politische Bildung, kulturelle Bildung, soziales Lernen, medienpädagogische / medienpraktische Arbeit
Angesprochene Dimension von Digitalkompetenz	Empowerment, Soziales Handeln, Beratungs- und Vermittlungskompetenz	Emotionen, Empowerment, Soziales Handeln	Emotionen, Empowerment, Soziales Handeln, Vermittlungs- und Beratungskompetenz

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Fähigkeit zum sozialen Handeln setzt eine vorgelagerte Kompetenzerweiterung in den Bereichen des inhaltlichen und technischen Wissens, der Quellenkritik, ethischer Reflexion und medienpraktischer Fertigkeiten voraus.

Die Förderung von Handlungsfähigkeiten setzt bei der jeweiligen Zielgruppe – insbesondere beim komplexen Themenbündel der digitalen Demokratie- und Menschenfeindlichkeit – voraus, dass neben einem vorangehenden intensiven Wissenserwerb und der Entwicklung ethischer Handlungsoptionen für eine Intervention im digitalen Raum ggf. auch medienpraktische Fertigkeiten eingeübt werden müssen. Der Fokus auf die Kompetenzdimensionen des Handelns und der Beratung und Vermittlung erweist sich damit als anspruchsvoller Bereich, der in Teilen auch außerhalb des Wirkungsraums der Modellprojekte liegt und kann aufgrund der kurzen Projektlaufzeit nicht mehr durch die Projekte begleitet werden. Diese Substrategie richtet sich zum einen an zivilgesellschaftliche Akteur*innen und Multiplikator*innen, die für die Auseinandersetzung mit den digitalen Ausprägungen von Demokratie- und Menschenfeind-

lichkeit gestärkt und professionalisiert werden sollen (Stärkung von Gegenkräften), zum anderen an bereits oder potentiell Betroffene von Cybermobbing, Online Hate Speech oder rechts-extremer Übergriffe im digitalen Raum (ressourcenorientierte Intervention).

Die befähigten Gatekeeper*innen können in ihren Schlüsselpositionen Entscheidungsprozesse zur Eindämmung digitaler Demokratie- und Menschenfeindlichkeit beeinflussen – Modellprojekte leisten hier also einen Beitrag zur digitalen Verhältnisprävention.

Für die Stärkung von Gegenkräften wenden sich die Projekte an (Online-)Aktivist*innen sowie an Fachkräfte aus Nichtregierungsorganisationen, Kommunen, Redaktionen oder Medienunternehmen. Es handelt sich somit um Gatekeeper*innen, die in ihren Schlüsselpositionen Entscheidungsprozesse in Bezug auf den Umgang mit und der Eindämmung von Online Hate Speech, extremistischer Online-Propaganda und konzertierten Angriffen (sog. Shitstorms) in den sie umgebenden digitalen Strukturen beeinflussen können. Modellprojekte mit dieser Substrategie leisten also einen Beitrag zur digitalen Verhältnisprävention. Das Empowerment von Personen in Schlüsselpositionen stellt eine überzeugende und potentiell effektive Maßnahme zur Eindämmung digitaler Ausprägungen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit dar.

Im Sinne eines Professionalisierungsansatzes werden hauptsächlich Fortbildungs- sowie Informations- und Diskussionsangebote offeriert, die als relevanten Nebeneffekt die Vernetzung der Akteur*innen voranbringen soll, was wiederum die Ebene einer settingbezogenen Prävention berührt. Die Formate beinhalten teilweise beratende Elemente und sind in vielen Fällen aufsuchend konzipiert – finden also in den Räumlichkeiten der Organisationen selbst statt. Kennzeichnend ist, dass die Angebote durch Projektmitarbeitende umgesetzt werden, die einen ähnlichen medienaffinen Hintergrund und vergleichbare berufliche oder aktivistische Erfahrungen aufweisen wie die adressierten Teilnehmenden. Die beruflichen Erfahrungen und eine langjährige sowie beständige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bilden eine unverzichtbare Ressource, die in die fortbildende Arbeit einfließt, da eine angemessene und zielführende Intervention im digitalen Raum eine konstante Auseinandersetzung mit den (technologischen) Entwicklungen erfordert.

Empowermentorientierte Digitalkompetenzförderung mit Jugendlichen bedarf der Abwägung zwischen Beteiligung und Schutz.

Stärker dem klassischen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe entsprechend, werden vor dem Hintergrund der lebensweltlichen und sozialisatorischen Relevanz, die digitale Medien und Räume haben, auch Jugendliche und junge Erwachsene für das Handeln im Netz empowert. Die Projekte sind hier gefordert, Schutz- und Beteiligungsrechte immer wieder individuen- und gruppenbezogen gegeneinander abzuwägen (Stapf 2019). Daher zielen die Projekte auf das Erlernen und Ausprobieren niedrigschwelliger Handlungen zur Positionierung, Solidarisierung oder Intervention im digitalen Raum ab, die bei einem sparsamen Umgang mit den eigenen persönlichen Daten relativ risikofrei und in der Summe dennoch wirksam eingesetzt werden können. Besonders relevant ist die Thematisierung von Selbstschutzstrategien beim Empowerment von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die aufgrund ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe (potentiell) von Online Hate Speech

betroffen sind. Die Projektaktivitäten mit betroffenen und nicht-betroffenen Jugendlichen finden in der Regel im Rahmen außerschulischer Bildungs- und Jugendarbeit in Form mehrtägiger oder mehrmaliger analogen (Folge-)Angebote statt. Sie finden darüber hinaus ausschließlich in analogen Settings statt. Methodisch steht zum einen die Schaffung von (Schutz-)Räumen zur Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen im Vordergrund. Zum anderen werden individuelle und gruppenbezogene Reaktions- und Handlungsoptionen gemeinsam entwickelt und – wie etwa Gegenrede – dezidiert eingeübt; in einigen Bereichen wird auf weitere Unterstützungsmöglichkeiten wie Opferberatungen hingewiesen, Gegenerzählungen gebündelt zur Verfügung gestellt oder im Bedarfsfall auch rechtliche Beratung angeboten.

Abbildung 25: Zentrale Charakteristika empowermentorientierter Digitalkompetenzförderung mit (potentiell) Betroffenen

Zielgruppe	(Potentiell) betroffene junge Menschen
Spezifische Zielsetzung	Selektive und tertiäre Opferprävention (Prävention von Betroffenheiten, Förderung von Online-Engagement)
Inhalte/ Gegenstand	Hate Speech, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung, Cybermobbing
Zielgruppenzugang	Über persönliche Kontakte, Schneeballsystem
Format und Angebotsdauer	(außerschulische) Jugendbildung und Jugendarbeit (einmalige bis mehrmalige Durchführung, mehrtägig bis mehrmonatig)
Setting	Analog
Arbeitsansätze	Biographiearbeit, parteiische Arbeit, politische Bildung, medienpädagogische/medienpraktische Arbeit
Angesprochene Dimension von Digitalkompetenz	Emotionen, Empowerment, Soziales Handeln, Beratungs- und Vermittlungskompetenz

Quelle: Eigene Darstellung.

Mitarbeiter*innen der Modellprojekte mit empowermentorientierten Substrategien entwickeln und vertreten häufig einen aktivistischen Habitusstyp.⁶⁸

Während alle befragten Mitarbeiter*innen einen hohen Grad an Engagement und eine starke Orientierung an demokratischen Werten aufwiesen, kann für einzelne Mitarbeiter*innen zusätzlich eine intensive Form der Thematisierung von Bedrohung durch politischen oder weltanschaulichen Extremismus, Hate Speech und z.T. auch durch sozio-digitale Mechanismen konstatiert werden. Die Mitarbeiter*innen dieser Gruppe zeigen insgesamt eine hohe persönliche Identifikation mit dem Thema ihrer Arbeit. Sie drücken eine besondere Leidenschaftlichkeit aus, die sich nicht selten aus selbst oder auch seitens des Trägers erlebten Bedrohungssituationen speist.

Die entsprechenden Befragten möchten in ihren Handlungsfeldern des politischen Aktivismus, der Partizipation und/oder des Empowerments die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen erhöhen, aber insbesondere auch „aufrütteln“ und etwas „bewegen“. Hierzu bedienen sie sich u. a. authentischer Erfahrungssettings und bereiten Themen und Formate der Angebote vor dem Hintergrund konkreter eigener Lernerfahrungen mit dem Ziel auf, die Teilnehmenden an ihren Erfahrungen partizipieren und lernen zu lassen.

So berichtet eine Befragte, dass im Nachgang einer erlebten Situation das Thema „Umgang mit Shitstorms“ eine stärkere Bedeutung in der eigenen digitalkompetenzfördernden Arbeit bekam:

„Also ich habe auch relativ viel diesen Shitstorm einfach aufbereitet und in Vorträgen dargestellt. Also auch für XX [die Teilnehmenden, Anm. d. Verf.], wo wir, ich sage mal, normalerweise vielleicht mehr über die Themen auch gesprochen haben, stand das viel, viel mehr im Fokus. Weil das halt nicht für uns wichtig war, sondern auch für die Y [die Teilnehmenden, Anm. d. Verf.], gerade so Angriffe auf die Zivilgesellschaft einfach so ein starkes Thema wurde, dass, ich sage mal, der Situation geschuldet wir unseren Fokus so ein bisschen verschieben mussten auf diesen Bereich. Genau. Und das ist auch immer noch was, was ich egal in der rechtsextremen Szene und in der Neurechten- und rechtspopulistischen Szene im Netz immer noch sagen muss, dass so Angriffe auf die Zivilgesellschaft sind halt sehr strategisch und sehr systematisch. Deswegen halte ich das [Bildungselement zu Shitstorms, Anm. d. Verf.] auch nach wie vor für das Wichtigste (...) in der ganzen Arbeit, die wir gemacht haben.“ (IntMP1_2019_28)

⁶⁸ Die Analyse des qualitativen Datenmaterials der Modellprojekte zur Förderung der digitalen Kompetenz brachte hervor, dass sich bezüglich der Teilstrategien der Modellprojekte ein jeweils spezifischer professioneller Habitus der Mitarbeitenden manifestiert. Dieser Habitus beeinflusst handlungsleitend die pädagogischen Konzepte der Projekte sowie deren inhaltliche und methodische Umsetzung und kann als relevante Einflussvariable für die Gestaltung der Angebote identifiziert werden. Thematisierungen, die den Habitus berühren, wurden im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung als relevant eingeordnet, wenn sie innerhalb des Interviews wiederholt thematisiert wurden. Der professionelle Habitus speist sich aus den individuellen Werten, Erfahrungen, Anliegen und Themen der professionellen Akteure sowie aus dem jeweiligen professionellen Selbstverständnis der Organisation, also den Leitbildern und Arbeitsfeldern der Projektträger. Professioneller Habitus drückt sich demnach als Kohärenz des Handelns zwischen der individuellen und organisatorischen Identität des sozialen Akteurs aus (vgl. Kraus/Gebauer 2002, S. 70). Er ist handlungsleitende Orientierung und beeinflusst zugleich die spezifische Form der Gestaltung beruflicher Handlungspraxis. Aus dem qualitativen Material lassen sich in Bezug auf die Orientierungen im Bereich „Digitalkompetenzförderung mit jungen Menschen“ (da in den geführten Interviews Erzählungen zu Digitalkompetenzförderungen mit jungen Menschen überwog, sind die vorgestellten Typisierungen auf die Arbeit mit jungen Menschen limitiert) drei professionelle Habitusstypen herausarbeiten, wobei in der Praxis einzelne Personen – in unterschiedlicher Intensität – auch Aspekte unterschiedlicher Typen in sich vereinen können. Die Typologisierung beruht auf Interviews mit Projektmitarbeitenden sowie auf exemplarischen Interviews mit jungen Teilnehmenden des Adressat*innenkreises.

Der beschriebene aktivistische Habitus – hier verstanden als professionelles Selbstverständnis der Projektmitarbeitenden – wird vom Anliegen geformt, aus einer moralischen oder empathischen Positionierung heraus Selbsttätigkeit anzuregen. Erfahrungsbasierte Lernsettings spielen in diesem Kontext eine große Rolle, sei es durch die Vermittlung von Erlebtem oder den Einsatz von Methoden, die Erfahrungen evozieren. Authentizität, Emotionalität und Leidenschaft sind relevante Kriterien der Arbeit.⁶⁹

4.4.2 Sensibilisierende Digitalkompetenzförderung: Universelle Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz

Mit dieser zweiten Substrategie versuchen Modellprojekte insbesondere für digitale Ausprägungen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit sowie sozio-digitale Mechanismen aufzuklären und ihre Zielgruppen durch die Vermittlung handlungsrelevanter Wissensbestände auch im konkreten Umgang mit zugehörigen Erscheinungsformen zu stärken. Dabei richten sie sich zunächst im Sinne universeller Prävention an alle Bevölkerungsgruppen, unabhängig von möglicher Radikalisierungsgefahr, bzw. an Personen, die noch keine demokratiefeindlichen Einstellungen aufweisen. So stehen eher unspezifisch Jugendliche und junge Erwachsene (z. B. Schüler*innen, junge Menschen in Freiwilligendiensten) im Fokus der Projektkonzeptionen und daraus resultierenden Projektarbeit. Sie sollen vorwiegend im analogen Raum – etwa im Rahmen schulischer Settings oder in den Freiwilligendiensten – erreicht und über i.d.R. kurzzeitpädagogische Formate (halb- bis mehrtägige Angebote) etwa zu Hate Speech, extremistischer Propaganda, Cybermobbing, Algorithmen, Bots, Big Data und Datenschutz aufgeklärt werden.

69 Bei Mitarbeiter*innen der Modellprojekte mit einer empowermentorientierten Teilstrategie ergeben sich ebenfalls jugendarbeiterische Habitus Typen.

Abbildung 26: Zentrale Charakteristika sensibilisierend ausgerichteter Digitalkompetenzförderung

Hauptzielgruppe	Schüler*innen
Spezifische Zielsetzung	Information, Bildung, Ausbildung von Medienkritikfähigkeit
Inhalte/Gegenstand	Hate Speech, extremistische Propaganda, Cybermobbing, Fake News, Algorithmen, Bots, Big Data und Datenschutz,
Zielgruppenzugang	Über kooperierende Einrichtungen
Format und Angebotsdauer	Schulische Settings (einmalige Durchführung, mehrtägig bis einwöchig)
Setting	Analog unter Einbindung von Online-Offline-Verschränkung
Arbeitsansätze	Politische Bildung, medienpädagogische/medienpraktische Arbeit
Angesprochene Dimension von Digitalkompetenz	Wissen zum Gegenstand und zum Umgang mit dem Gegenstand

Quelle: Eigene Darstellung.

Der Einbezug digitaler Medien im Rahmen der politischen Bildung entfaltet eine hohe Attraktivität bei der jugendlichen Zielgruppe.

In der Tradition politischer Bildung steht die Beförderung einer (medien-)kritischen Persönlichkeit im Vordergrund. Die aus diesem Bereich bekannten Probleme der Zielgruppenerreichung treten im Rahmen der Projektarbeit unter Einbezug digitaler Medien kaum zu Tage. Einerseits gelingt es den Projekten, strukturell-institutionelle Zugänge über kooperierende Einrichtungen zu etablieren, andererseits bergen die gewählten Formate in der Arbeit mit den jungen Menschen eine hohe Attraktivität. Denn im Rahmen der online- und offline-verschränkten Arbeit werden in Settings, die klassischerweise wenig medienaffin sind (Schulen etc.) oder einen Mangel an technischer Ausstattung aufweisen, innovative digitale Lernformen angewendet. Digitale Pinnwände und Meme-Generatoren bis hin zu App-gestützten Bildungsprozessen und Webinaren erlauben es auch unabhängig vorhandener Ressourcen, digitale Kompetenzen zu schulen und sind zudem mitunter unabhängig der konkreten Bildungsveranstaltung nutzbar, so dass sich ggf. auch nachhaltige Tendenzen abzeichnen. Charakteristisch für diese Strategie sind Workshop-Formate, die – ebenfalls im Kontrast zu klassisch-schulischen Settings – deutlich diskursiv-interaktive Züge tragen und in Form von z. B. Rollen- oder Planspielen auch durch das unmittelbare Erleben Lernerfahrungen auslösen. Die Digitalkompetenzdimension „Handeln“ wird in der Teilstrategie „Sensibilisierung“ hauptsächlich über das praxisorientierte Einüben von Gegenrede und medienpraktische Arbeit zur Erstellung von Kurzvideos und Memes adressiert.

Während mehrere Modellprojekte mit diesem Ansatz in ihren ursprünglichen Zielsetzungen auch Partizipations- und spezifisch Online-Engagementförderung integrierten, hat der Zielbereich im Verlauf der Projektumsetzung an Bedeutung verloren. Dies hängt zum einen mit einem wachsenden Bewusstsein im Hinblick auf die Relevanz von Schutzmaßnahmen für die

jungen Teilnehmenden zusammen, zum anderen zeigen sich im Hinblick auf die Distribution der in medienpraktischer Arbeit erstellten digitalen Inhalte u. a. auch urheberrechtliche Restriktionen.

Mitarbeiter*innen der Modellprojekte mit der Teilstrategie „Sensibilisierung“ entwickeln und vertreten einen politisch bildnerischen Habitustyp.

Mitarbeitende von Modellprojekten mit der Teilstrategie „Sensibilisierung“ betonen insbesondere das professionelle Anliegen, jugendliche Teilnehmende im Hinblick auf die Herausbildung einer eigenständigen Position zu befördern. Ihnen ist dabei besonders wichtig, Multiperspektivität zu ermöglichen und insbesondere Themen, die wie z. B. „Mediennutzungsverhalten“, „Social Bots“ oder „Algorithmen“ enthusiastisch und skeptisch betrachtet werden können, zu thematisieren. Gleichzeitig betonen sie, dass es ihnen von Bedeutung ist, die Entscheidungsfähigkeit und insbesondere -freiheit von Jugendlichen bezüglich ihres Handelns im Netz zu wahren und zu stärken. Sie zeigen eine hohe Sensibilität für potentiell überwältigende Projektkonstellationen⁷⁰ und setzen auf die Förderung der informierten, mündigen Einschätzungs- und Entscheidungsfähigkeit jeder einzelnen/jedes einzelnen Teilnehmenden. Ihre Entscheidungen dürfen, können und sollen unterschiedlich ausfallen. Es geht nicht um die Vermittlung von richtigen oder falschen Einstellungen, sondern darum, dass sich die Teilnehmenden eine eigene Meinung bilden:

„Da gibt es eben auch so eine Art Wissenstest. (...) Man kann praktisch sein Friedensbild aussuchen (...) oder sagen, das ist für mich Streit und das nicht. Aber es ist nicht so, dass es falsch oder richtig ist. (...) 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.“ (IntMP10_2018_32)

In der pädagogischen Praxis arbeiten die jeweiligen Projektmitarbeitenden daher auch häufig mit Gruppendiskussionen, um Reflexions- und Aushandlungsprozesse insbesondere in Peer-Settings und auf Augenhöhe – also auch jenseits der Beeinflussung durch die Anleitenden – zu ermöglichen.

Modellprojekte zur Digitalkompetenzförderung mit der Teilstrategie „Sensibilisierung“ verfolgen demnach vorrangig explizit klassische Bildungsziele (Mündigkeit, Autonomie). Sie vertreten einen Habitustyp der politischen Bildungsarbeit, der sich insbesondere in der Betonung multiperspektivischer Grundsätze und Standards wie i.e. dem Beutelsbacher Konsens ausdrückt.

⁷⁰ Gemeint sind Überwältigungen im Sinne des Beutelsbacher Konsens. Gemäß Beutelsbacher Konsens gilt für die politische Bildung ein Überwältigungsverbot, nachdem es Lehrenden nicht erlaubt ist, den Schüler*innen eine (erwünschte) Meinung aufzuzwingen, da diese in die Lage versetzt werden sollen, sich eine eigene Meinung zu bilden.

4.4.3 Präventive Digitalkompetenzförderung: Bearbeitung von Täterhaltungen und Opfererfahrungen

Projekte innerhalb der dritten Substrategie verknüpfen die Digitalkompetenzförderung gezielt mit einer selektiven Täterprävention, also mit der Bearbeitung von demokratie- und menschenfeindlichen Haltungen, oder der selektiven Opferprävention, somit mit der Aufarbeitung von Diskriminierungserfahrungen. Sie zielen auf eine erste Bearbeitung der Betroffenheit von Online Hate Speech oder Cybermobbing sowie von Einstellungsmustern im Bereich Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder von geäußerten Affinitäten für extremistische Propaganda, Akteur*innen oder Ideologien. Sie setzen dazu am Medienhandeln und über die Thematisierung digitaler Ausprägungen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit an und gelangen so an die zugrundeliegenden Haltungen oder Erfahrungen ihrer meist aus Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammengesetzten Zielgruppe heran. Der Zugang zu den Adressat*innen erfolgt in der Regel über kooperierende Einrichtungen oder persönliche Kontakte.

Abbildung 27: Zentrale Charakteristika opfer- und täterpräventiv ausgerichteter Digitalkompetenzförderung

Hauptzielgruppe	Schüler*innen, Jugendliche und junge Erwachsene
Spezifische Zielsetzung	(Potentielle) Akteure: Reflexion, Irritation von Annahmen und Deutungen (Potentielle) Betroffene: Orientierung, erste Erarbeitung von Handlungsoptionen
Inhalte/Gegenstand	Hate Speech, Cybermobbing
Zielgruppenzugang	Über kooperierende Einrichtungen, persönliche Kontakte und Schneeballsystem
Format und Angebotsdauer	Schulische und außerschulische Settings (einmalige Durchführung, mehrtäglich bis mehrmonatig)
Setting	Analog, Vornahme von Binnendifferenzierung
Arbeitsansätze	Politische Bildung, medienpädagogische/medienpraktische Arbeit
Angesprochene Dimension von Digitalkompetenz	(Potentielle) Akteure: Wissen, Emotionen, Ethik (Potentielle) Betroffene: Wissen, Handeln

Quelle: Eigene Darstellung.

Auch eine universell ausgerichtete Digitalkompetenzförderung muss gegebenenfalls einen bedarfsorientierten Einbezug von Elementen pädagogischer Arbeit zur Bearbeitung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ermöglichen.

Einige der Modellprojekte, die dieser Substrategie zugeordnet werden können, sind mit einer eher universalpräventiven Ausrichtung gestartet, machen jedoch die Erfahrung, in mehreren Projektkontexten auch auf Jugendliche und junge Erwachsene mit Einstellungsmustern von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu treffen, was zu einer teilweisen Bewegung der als primär digitalkompetenzfördernden Arbeit in Richtung einer selektiven Prävention führt.

Der zunächst unvoreingenommene Einbezug von Material aus dem digitalen Raum, das Nachvollziehen verschleierter extremistischer Propagandastrategien im Netz oder das gemeinsame Gestalten von digitalen Inhalten erleichtert es, Haltungen zu offenbaren, die dann von den Mitarbeitenden aufgegriffen und thematisiert werden können. Da es sich bei Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit um ein Phänomen handelt, für das hohe Verbreitungswerte ermittelt worden sind (vgl. Heitmeyer 2003-2011), ist ein bedarfsorientierter Einbezug von Elementen pädagogischer Arbeit zur Bearbeitung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in die Digitalkompetenzförderung unerlässlich.

Mitarbeiter*innen der Modellprojekte mit einer präventionsorientierten Substrategie entwickeln und vertreten einen jugendarbeiterischen Habitustyp.

Im vorliegenden Sample kristallisiert sich insbesondere in präventiven Angebotsformen, die längerfristiger angelegt sind, ein dritter Habitustyp heraus, der durch eine Orientierung an professionellen Standards der Jugendarbeit und hierbei insbesondere an der Maxime der Bedarfsorientierung geprägt ist. Die Aussagen der Mitarbeiter*innen verweisen auf Postulate der Themenzentrierten Interaktion (z. B. „Störungen haben Vorrang“) und zeichnen sich durch eine häufige Fokussierung auf Teilnehmenden-Reaktionen und spezifische Workshop-Momente aus.

Es ist den Mitarbeiter*innen von großer Bedeutung, Jugendliche „da abzuholen, wo sie sind“ und auf ihre Anliegen, Themen und Bedürfnisse einzugehen bzw. diesen Vorrang vor den eigenen Anliegen zu gewähren. In der Praxis bedeutet dies, einen thematischen Fokus auszuweiten oder zu verschieben und sensibel auf wahrgenommene Schwierigkeiten von Teilnehmenden zu reagieren. Daher nutzen die Projekte häufiger Methoden, die über reine Digitalkompetenzfördernde Bildungsangebote hinausgehen und z. B. biographische Ansätze, Storytelling oder Identitätsarbeit integrieren. Ferner legen Mitarbeiter*innen dieses Typus einen hohen Wert auf das Sozialverhalten im Workshop-Kontext. Es ist Teil ihres professionellen Selbstverständnisses, Jugendliche und ihr Verhalten nicht (moralisch) zu bewerten, sondern selbstbestimmte Diskurse zu ermöglichen.

„Das ist so ein Effekt, der natürlich immer eintritt, wenn wir da mit diesen krassen Hassbeispielen kommen, die eben ganz oft als Humor verpackt sind. (...) Wir hängen diese Sachen auf und das erste, was passiert, ist: Die ganze Gruppe, also oder Teile lachen. Weil das ja auch dieser erste Impuls oft ist. Und uns ist da immer wichtig zu zeigen: Dass du jetzt darüber lachst, macht dich jetzt erstmal noch nicht zu einem schlechteren Menschen. Und es ist nicht meine Aufgabe, dir zu verbieten, was du lustig zu finden hast oder nicht. Sondern es geht darum, dass man diesen Humor, den man selber hat, hinterfragt. Und dann denk da nochmal drüber nach. Also das haben wir einfach als ziel führend erlebt. Weil es ist schwierig sonst im Prinzip zu sagen: Ich hatte einen Workshop auf Augenhöhe. Wenn ich quasi rote Grenzen setze, wo ich sage: Die müssen wir uns dann entweder gemeinsam geben als Gruppe oder es ist halt dann kein Diskurs auf Augenhöhe.“ (IntMP19_2019_24)

Alle Mitarbeiter*innen dieses Typus messen der Beziehungsarbeit eine hohe Bedeutung zu. Dies drückt sich neben der manifesten Beschreibung ihrer beziehungsorientierten Arbeit und Haltung auch in der Beschreibung der Zugänge der Jugendlichen zu ihnen als Pädagog*innen aus, die als personenzentriert und von persönlichen Anliegen gespeist beschrieben wird. In

der Praxis führt dies zu einer Verbindung von Bildungs- und Jugendarbeit und zu einer Position, die sich für eine verstärkte Integration politisch-bildnerischer und Sozialer Arbeit ausspricht:

„Und ich bin ja eh so ein Verfechter, dass ich der Meinung bin, dass viele Angebote der politischen Bildung mehr soziale Arbeit brauchen. (...) Ich bin da einfach so ein bisschen vorbelastet, dass ich ganz oft das erlebe, dass wir in Settings Politischer Bildung Leute haben, die sind super fit in ihren Themenbereichen, die haben aber noch nie einen Jugendlichen von Nahem gesehen.“ (IntMP19_2019_44).

4.5 Ergebnisse der Zielgruppenbefragung

Nachdem im Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (2018) bereits zentrale Charakteristika der Umsetzung und erste Lernerfahrungen der MP herausgearbeitet wurden⁷¹, liegt der Fokus des Abschlussberichts auf der Vorstellung und Diskussion von Aspekten der Zielerreichung. Um die Zielerreichung der Modellprojekte im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ beurteilen zu können, wurden die Daten der Zielgruppenbefragung analysiert und Vorher-Nachher-Vergleiche vorgenommen. Bei der Zielgruppenbefragung handelt es sich um einen im Programmbereich erstmaligen Versuch, die Zielerreichung aus Perspektive der Zielgruppe anhand quantitativer Daten zu überprüfen. Die wissenschaftliche Begleitung im Programmbereich I hat hierfür ein Instrument entwickelt, in welchem die gemeinsamen Handlungsziele der Modellprojekte im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ operationalisiert und im Längsschnitt analysiert wurden. Bevor die Befunde hierzu vorgestellt werden, sollen zunächst soziodemografische Merkmale sowie die Social Media-Nutzungsgewohnheiten der Befragten skizziert und eine allgemeine Einschätzung der Projektangebote dargestellt werden.

4.5.1 Beschreibung der Stichprobe

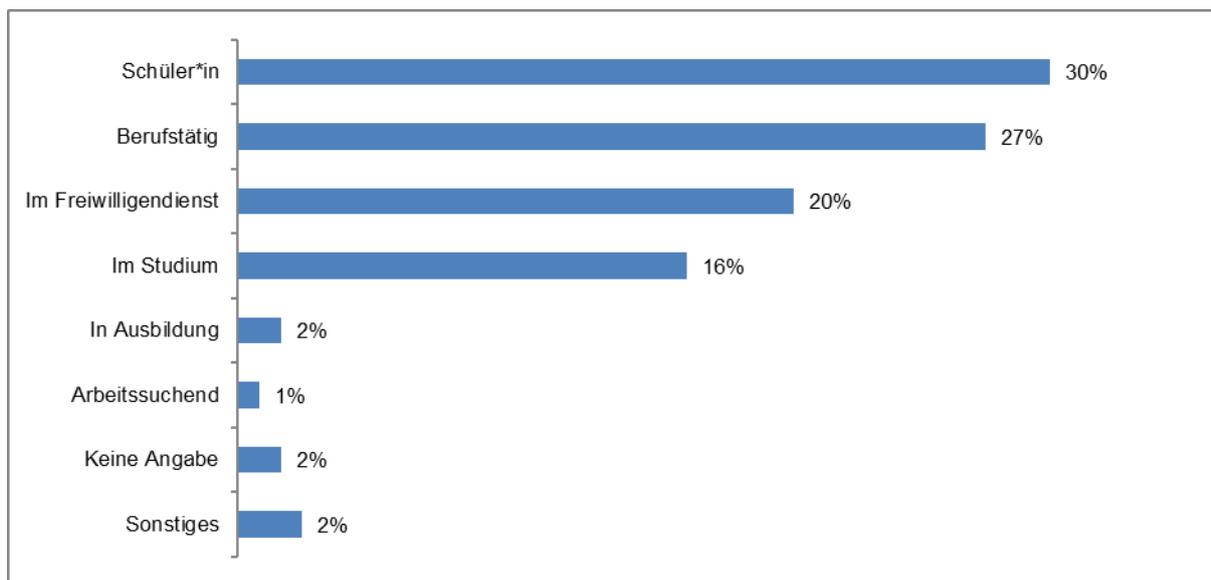
Die Befragung konnte in 13 Veranstaltungen von 12 Modellprojekten durchgeführt werden. Insgesamt nahmen 169 Personen an der Befragung teil, wobei 35 Personen den Fragebogen nur zu Beginn der Veranstaltung bearbeiteten und von 6 Personen nur Daten für das Ende der Veranstaltung vorliegen. Für die Auswertung wurden nur die 128 Personen berücksichtigt, die an beiden Messzeitpunkten (zu Beginn und am Ende der Veranstaltung) an der Befragung teilnahmen, da nur für diejenigen Personen Aussagen über eingetretene Veränderungen möglich sind. Bei 81 Personen (63%) handelte es sich um die unmittelbare Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (16 bis 27 Jahre), bei 47 Personen (37%) handelte es sich um erwachsene Multiplikator*innen über 27 Jahren.⁷² Die Zusammensetzung der Stichprobe entspricht in etwa der Verteilung der angestrebten Zielgruppen der Modellprojekte, wonach Jugendliche und junge Erwachsene die Hauptzielgruppe der Projekte darstellen. Das Durchschnittsalter in der Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrug 20 Jahre, die

71 Vgl. hierzu den Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs I (2018, Kapitel 3.1).

72 Vgl. Tabelle 29 im Anhang.

Multiplikator*innen waren im Durchschnitt 34 Jahre alt. Der Altersrange in der Gesamtstichprobe reichte von 16⁷³ bis 65 Jahre.⁷⁴ Die Stichprobe setzte sich aus etwas mehr Frauen (50%) als Männern (45%) zusammen.⁷⁵ Der größte Teil der Befragten ging noch zur Schule – hier waren insbesondere die Berufsschüler*innen am stärksten vertreten – oder war berufstätig. Von denjenigen, die die Schule bereits beendet hatten (n=90), verfügten 79% über die Fachhochschul- oder Hochschulreife (65% in der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen), was auf einen überdurchschnittlichen Bildungsstand innerhalb der Stichprobe hindeutet, sowohl im Vergleich zur Gesamtbevölkerung als auch im Vergleich zu den Teilnehmenden anderer Projekte außerhalb der Stichprobe.⁷⁶ Der berufliche Status sowie der Schulabschluss der Befragten sind in den Abbildungen 28 und 29 dargestellt.

Abbildung 28: Beruflicher Status der Befragten⁷⁷



Quelle: Zielgruppenbefragung 2019 (N = 128).

73 Da die benötigten Einwilligungserklärungen der Erziehungsberechtigten bei Teilnehmenden unter 16 Jahren nicht vorlagen, konnten diese leider bei der Befragung nicht berücksichtigt werden.

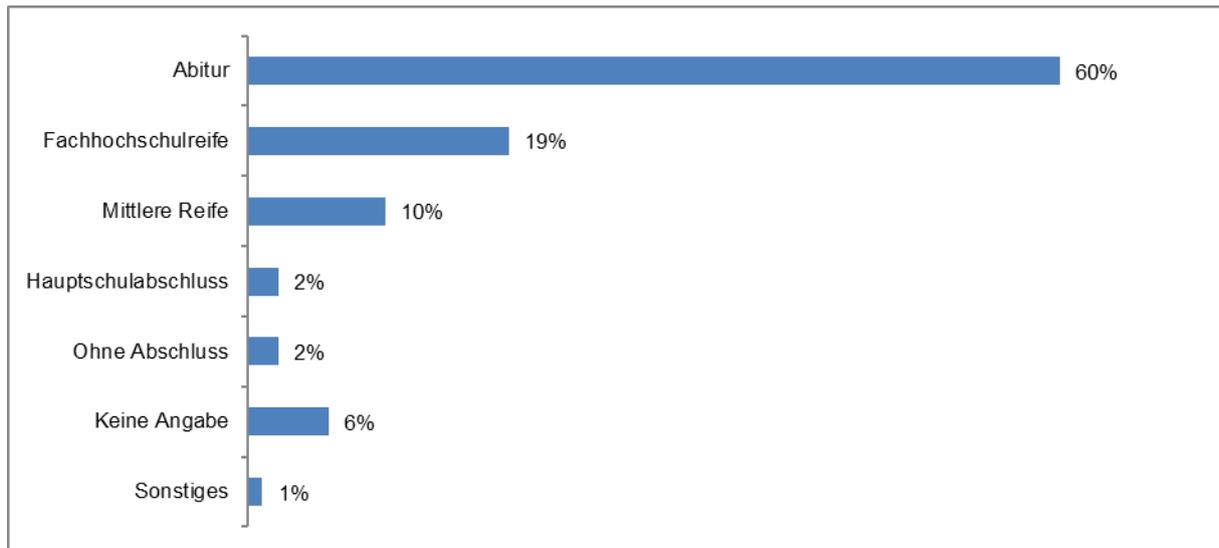
74 Vgl. Tabelle 30 im Anhang.

75 Vgl. Tabelle 31 im Anhang.

76 Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes verfügten 2017 32% der Gesamtbevölkerung über eine Fachhochschul- oder Hochschulreife (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Tabellen/bildungsabschluss.html>, abgerufen am 05.11.2019). Nach den Angaben einzelner Modellprojekte im Rahmen des Ergebnisworkshops bildet der Bildungsstand der Stichprobe nicht die Realität der erreichten Zielgruppen ab.

77 Vgl. Tabelle 32 im Anhang.

Abbildung 29: Höchster Schulabschluss der Befragten⁷⁸



Quelle: Zielgruppenbefragung 2019 (n = 90).

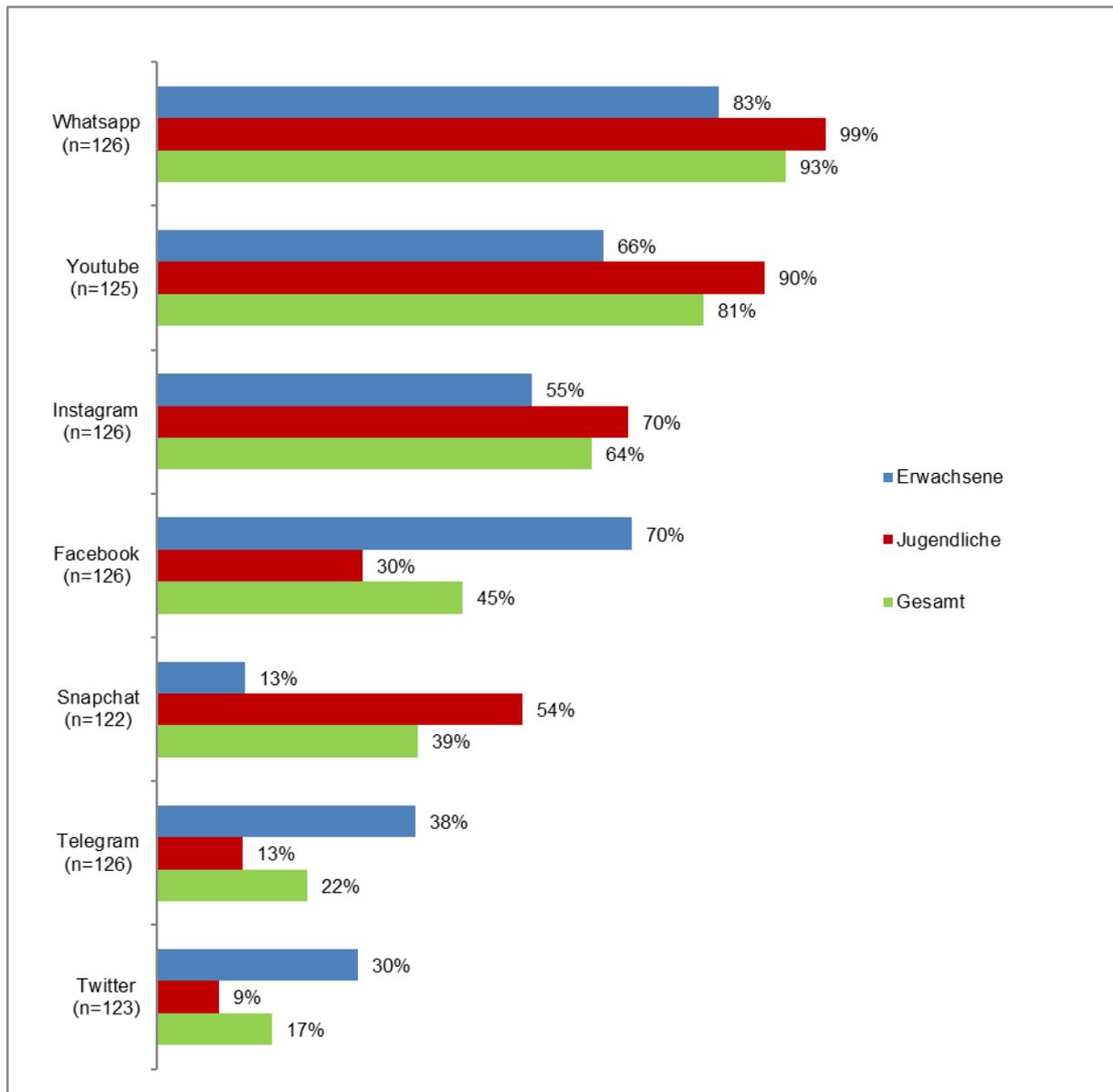
Hinsichtlich der Internetaffinität zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen und den Multiplikator*innen. In beiden Zielgruppen zeigten mehr als die Hälfte eine hohe Internetaffinität und jeweils etwa ein Viertel eine mittlere bzw. niedrige Affinität zum Medium Internet.⁷⁹ Somit kann insgesamt von einer den Spezifika des Programmbereichs begegnenden netzaffinen Stichprobe ausgegangen werden, was sich auch in den Daten zur Nutzung von digitalen sozialen Medien widerspiegelt: 46% aller Befragten nutzten häufig, also mehrmals pro Woche bis täglich, verschiedene digitale soziale Netzwerke. Während es bei der Gesamtnutzung von Social Media keinen Unterschied zwischen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen und den Multiplikator*innen gab, zeigten sich signifikante Unterschiede, was die Nutzung der einzelnen Social Media Angebote angeht⁸⁰. So nutzten Jugendliche und junge Erwachsene häufiger Snapchat, YouTube und WhatsApp, wohingegen die erwachsenen Multiplikator*innen eher auf Facebook, Twitter und Telegram aktiv sind. Instagram wird hingegen von beiden Gruppen etwa gleichhäufig genutzt. Insgesamt werden Twitter und Telegram am wenigsten und WhatsApp und YouTube am häufigsten genutzt (vgl. Abbildung 30, dargestellt sind jeweils der Anteil derjenigen, der angab, den Kanal häufig zu nutzen).

78 Vgl. Tabelle 33 im Anhang.

79 Chi-Quadrat(2, n=122)=0,099, p=0,952, vgl. Tabelle 34 im Anhang.

80 Social Media Gesamt: Chi-Quadrat(2, n=121)=1,268, p=0,530; Snapchat: Chi-Quadrat(2, n=122)=20,776, p=0,000; YouTube: Chi-Quadrat(2, n=125)=15,892, p=0,000; WhatsApp: Chi-Quadrat(2, n=126)=11,088, p=0,004; Facebook: Chi-Quadrat(2, n=126)=21,354, p=0,000; Twitter: Chi-Quadrat(2, n=123)=15,372, p=0,000; Telegram: Chi-Quadrat(2, n=126)=11,775, p=0,003; Instagram: Chi-Quadrat(2, n=126)=3,053, p=0,217; vgl. Tabelle 35 im Anhang.

Abbildung 30: Angaben über häufige Nutzung von verschiedenen Social Media Kanälen⁸¹



Quelle: Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

66% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nutzen Facebook nur selten, was den Ergebnissen der aktuellen JIM-Studie entspricht, wonach Facebook es nur noch auf Platz 8 der liebsten Internetangebote der Jugendlichen schafft. Im Ergebnis der JIM-Studie landen hingegen wie in der Stichprobe der Befragten YouTube und WhatsApp weit oben.⁸² Wie in Kapitel 5 im Detail dargestellt wird, nutzen die Modellprojekte in ihrer Arbeit verschiedene Social Media-Kanäle, um sich selbst darzustellen, über die eigene Arbeit zu informieren, aber auch um die Zielgruppe zu beteiligen oder Narrative zu verbreiten. Hierbei ergeben sich Hinweise, dass

⁸¹ Vgl. Tabelle 35 im Anhang.

⁸² Vgl. MPFS 2018, S. 35

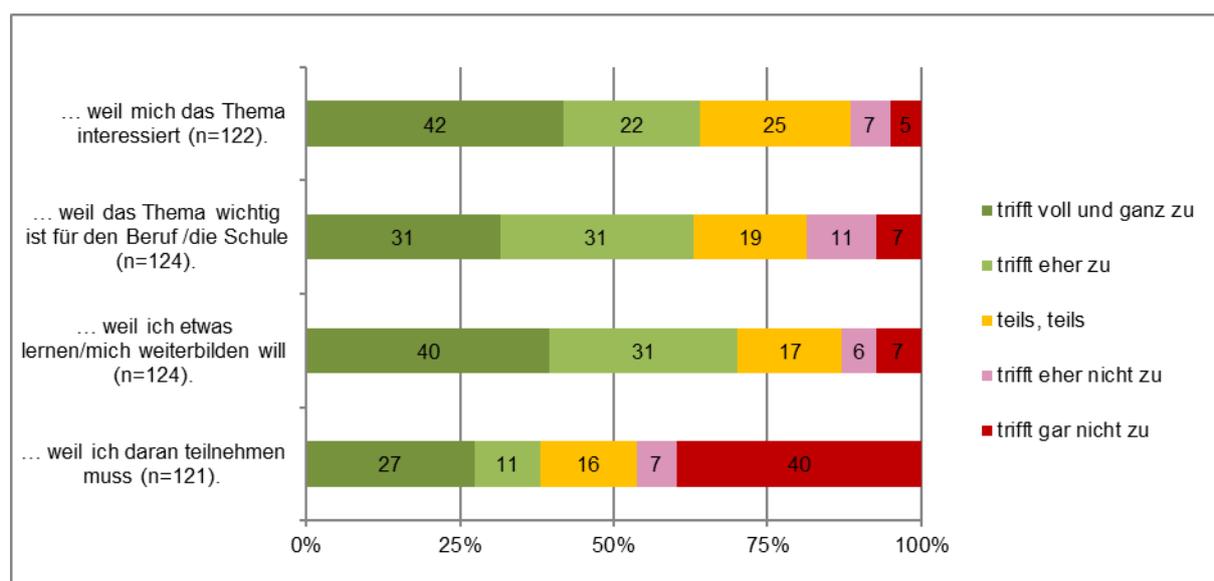
der Einsatz von Social Media teilweise an den Nutzungsgewohnheiten der jugendlichen Zielgruppe vorbeigeht (eine eingehende Betrachtung dieses Befundes findet sich in Kapitel 5).

4.5.2 Bewertung der Angebote durch die Befragten

Bei den 13 Veranstaltungen, in denen die Zielgruppenbefragung durchgeführt werden konnte, handelte es sich nach Angaben der Projektdurchführenden um sieben Workshops, drei Seminare, zwei Fortbildungen und eine Fachtagung. Sechs Veranstaltungen (n=62) fanden über einen Zeitraum von mehreren aufeinanderfolgenden Tagen statt, die durchschnittliche Dauer lag hier bei 3,5 Tagen. Vier Veranstaltungen (n=43) fanden eintägig statt und drei Veranstaltungen (n=23) erstrecken sich über zwei bis vier Stunden.⁸³ Auf die Bedeutung der Veranstaltungsdauer für die Zielerreichung wird in Abschnitt 4.5.4 eingegangen.

Die Gründe für die Teilnahme an den Veranstaltungen der Modellprojekte lagen für die Befragten vornehmlich im persönlichen Interesse für das Thema, in der Relevanz der Thematik für Schule und Beruf sowie in dem Bedürfnis, etwas zu lernen oder sich weiterzubilden (vgl. Abbildung 31).

Abbildung 31: Teilnahmemotivation der Befragten⁸⁴



Quelle: Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Um eine Aussage über die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Veranstaltungen machen zu können und deren Einfluss auf die Zielerreichung zu untersuchen, wurden zwei Gruppen gebildet: Diejenigen, die der Aussage „Ich nehme an dieser Veranstaltung teil, weil ich daran teilnehmen muss“ zustimmten (n=46), und diejenigen, die der Aussage nicht zustimmten (n=56), also freiwillig und aus einer eigenen Entscheidung heraus die Veranstaltung besuchten. Hier zeigte sich, dass insbesondere in der Gruppe der Jugendlichen eine nicht-freiwillige

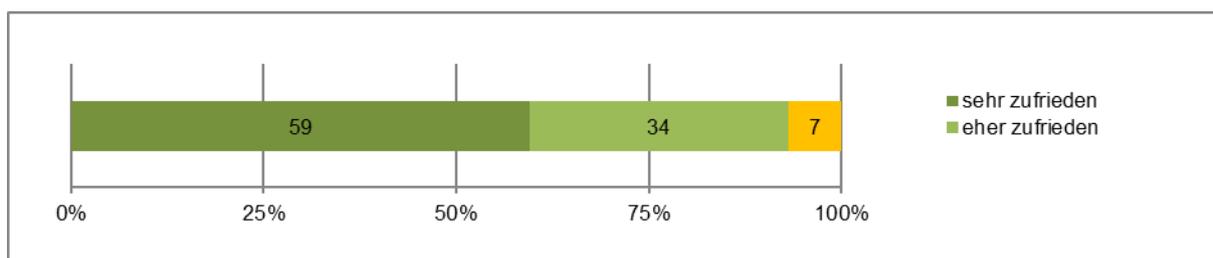
83 Vgl. Tabelle 36 im Anhang.

84 Vgl. Tabelle 37 im Anhang.

Teilnahme häufig vorkam (61%), während die Multiplikator*innen zu 82% freiwillig an den Veranstaltungen teilnahmen.⁸⁵ Die nicht-freiwillige Teilnahme ergab sich beispielsweise aufgrund einer Teilnahmeverpflichtung im Rahmen von Seminaren für Freiwilligendienstleistende, im Rahmen von Fördermaßnahmen oder im Kontext berufsschulischer Angebote.

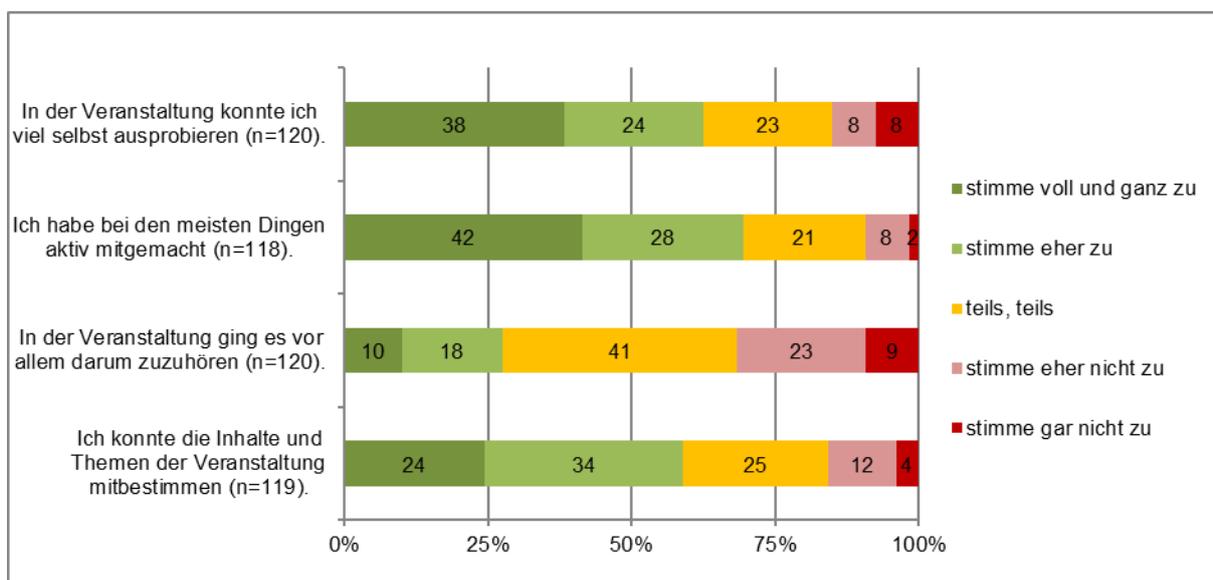
Insgesamt waren die Befragten sehr zufrieden mit den besuchten Veranstaltungen ($M=3,53$, Skala von 0-4; vgl. Abbildung 32) und 78% äußerten ein Interesse daran, öfter Veranstaltungen dieser Art zu besuchen.⁸⁶ Die Projektmitarbeitenden schafften es, aktivierende Lernumgebungen zu gestalten, in denen die Teilnehmenden Dinge selbst ausprobieren und Themen mitbestimmen konnten und zur aktiven Mitarbeit animiert wurden (vgl. Abbildung 33).

Abbildung 32: Zufriedenheit der Befragten mit der besuchten Veranstaltung⁸⁷



Quelle: Zielgruppenbefragung 2019 (n = 116).

Abbildung 33: Schaffung einer aktivierenden Lernumgebung⁸⁸



Quelle: Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

85 Chi-Quadrat(1, n=102)=17,407, p=0,000, vgl. Tabelle 38 im Anhang.

86 Vgl. Tabelle 39 im Anhang.

87 Vgl. Tabelle 39 im Anhang.

88 Vgl. Tabelle 40 im Anhang.

Ein Teilnehmer äußert hierzu im Interview mehrfach, dass ihn die Möglichkeit der aktiven Mitarbeit und Diskussion sehr positiv überrascht habe:

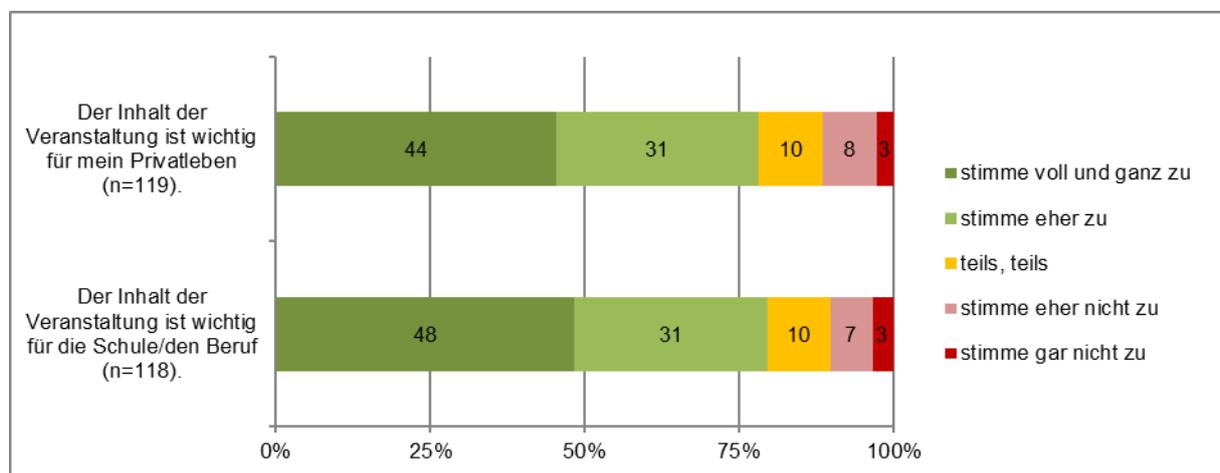
„(...) also ich hatte mir das am Anfang vorgestellt, es wird sehr viel aufgeschrieben, wir arbeiten viel an der Tafel. Und das war eben überhaupt nicht der Fall. Wir haben sehr viel mündlich bearbeitet. Wir haben miteinander gesprochen. Das sind alles Dinge, die ich sehr schätzen würde.“ (IntTN5_2019_59).

Bezüglich der Einbindung digitaler Medien gaben insgesamt 36% der Befragten an, dass während der Veranstaltung viel online gearbeitet wurde (zum Beispiel am Smartphone). Hier ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen und den Multiplikator*innen und zwar erwartungskonform in der Richtung, dass die jungen Menschen häufiger von einer On/Offline-Verschränkung berichteten (44%) als die Multiplikator*innen (22%).⁸⁹

Die Inhalte der Veranstaltung wurden von der Mehrheit der Befragten als wichtig eingeschätzt, sowohl für das eigene Privatleben (75%) wie auch für die Schule oder den Beruf (79%) (vgl. Abbildung 34).

„(...) ich glaube für mein Privatleben auch. Ich habe selber auch Kinder. Die sind zwar schon älter, aber mit denen spreche ich natürlich auch darüber. (...) Auch jetzt zum Beispiel – bin ich wieder beim XXX [Organisation, die sich mit Verschwörungstheorien beschäftigt, Anm. d. Verf.] – natürlich kommt man ja auch im Privatbereich mit Leuten zusammen, die, ja, in der politischen Diskussion irgendwas/ wo halt Verschwörungstheorien wieder auftauchen. Und da finde ich es auch gut, wenn ich privat gewappnet bin. Also jetzt nicht nur beruflich.“ (IntTN2_2019_127).

Abbildung 34: Relevanz der Inhalte der Veranstaltung für Privat- und Berufsleben⁹⁰



Quelle: Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

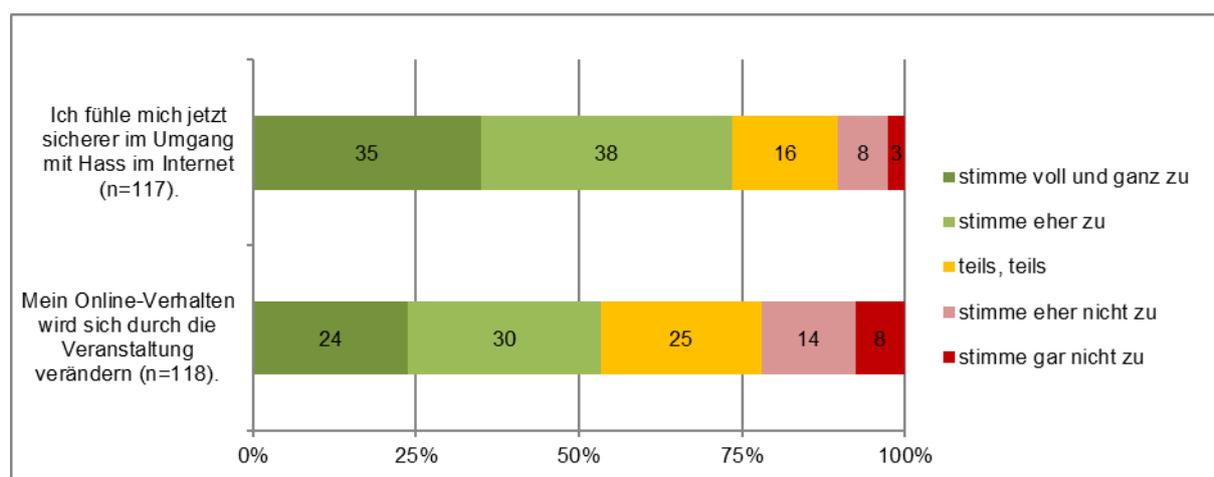
Neben den Erwartungen und Motiven bezüglich der Teilnahme sowie der persönlichen Beurteilung der Angebote durch die Teilnehmenden, stand im Fokus der wissenschaftlichen Be-

89 Chi-Quadrat(2, n=120)=8,524, p=0,014, vgl. Tabelle 41 im Anhang.

90 Vgl. Tabelle 42 im Anhang.

gleitung insbesondere die Frage danach, ob die Zielsetzungen im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ erreicht werden konnten und die Angebote die gewünschte Wirkung erzielten. Solchen Fragen lässt sich einerseits in der klassischen Form der indirekten Vorher-Nachher-Veränderungsmessung nachgehen, auf welche im folgenden Abschnitt eingegangen wird. Doch auch mittels direkter Veränderungsmessung, bei der die subjektiv empfundene Veränderung von den Befragten eingeschätzt wird, lassen sich Hinweise auf gewünschte Effekte finden.⁹¹ Hierzu wurden in der Zielgruppenbefragung zwei Fragen zur Selbsteinschätzung gestellt, deren Ergebnis in Abbildung 35 dargestellt ist.

Abbildung 35: Subjektiv eingeschätzte Veränderung im Umgang mit Hass im Netz und im Online-Verhalten⁹²



Quelle: Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Über die Hälfte der Befragten stimmte der Aussage zu, dass sich das eigene Online-Verhalten durch die Veranstaltung verändern wird und 73% fühlten sich am Ende der Veranstaltung sicherer im Umgang mit Hass im Netz. Dies liefert erste Hinweise auf eine erfolgreiche Zielerreichung der Modellprojekte im Bereich „Digitalkompetenzförderung“, die im Folgenden durch weitere Befunde untermauert werden.

4.5.3 Zielerreichung

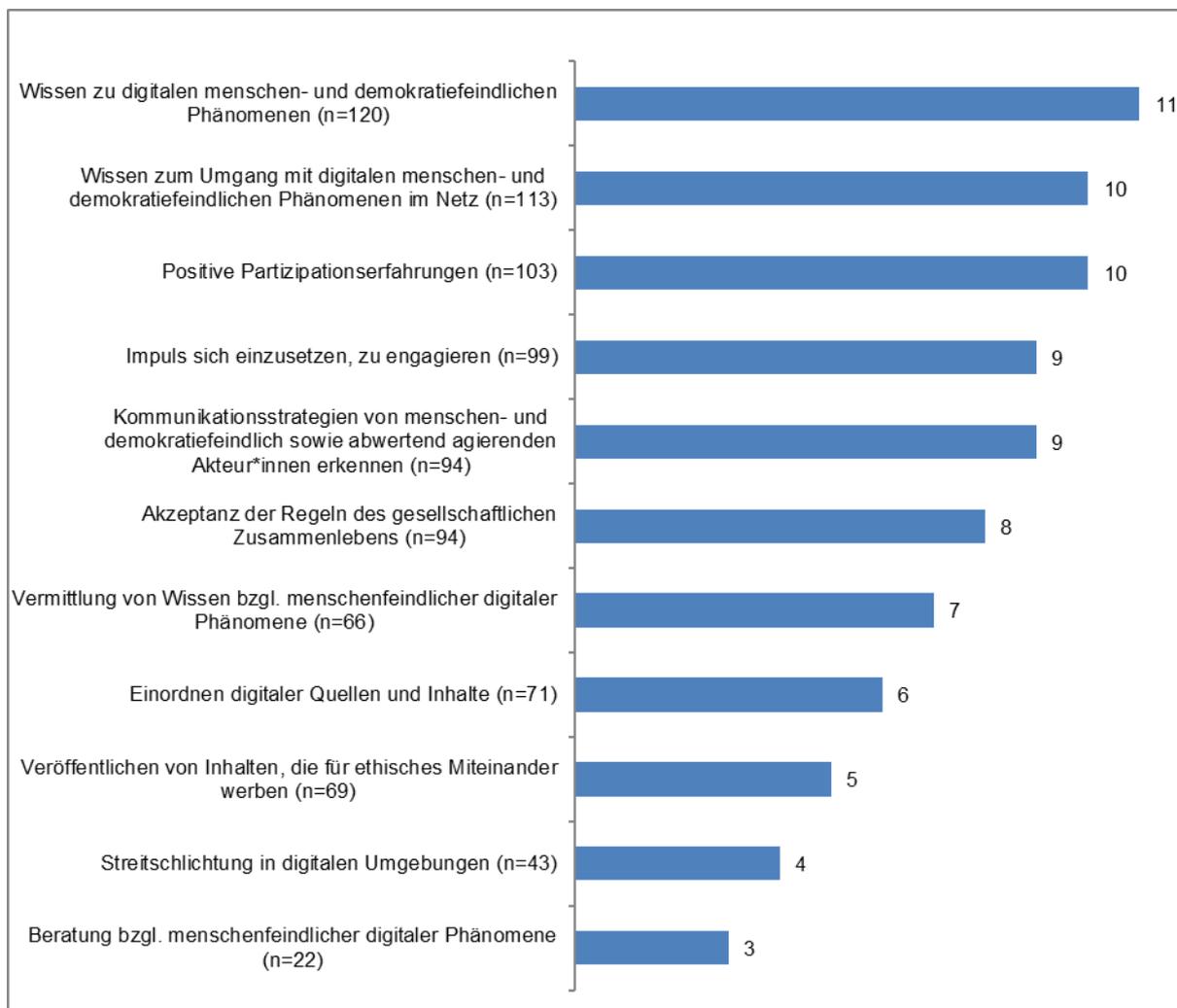
Um valide Aussagen über die Zielerreichung und Lernzuwächse treffen zu können, wurden in den Analysen zur Zielerreichung jeweils nur diejenigen Fälle berücksichtigt, in deren Veranstaltung das betreffende Ziel vorrangig verfolgt wurde. So konnten Verzerrungen durch Veranstaltungen, in denen ein Ziel nicht verfolgt und deshalb auch nicht erreicht wurde, ausgeschlossen werden. Dadurch ergeben sich für die verschiedenen Zielsetzungen unterschiedlich große Fallzahlen. Wie Abbildung 36 zu entnehmen ist, wurde am häufigsten ein Wissenszu-

91 Nach Nübling und Schmidt (2000) erfolgt die indirekte Veränderungsmessung „über die Bildung von Differenzen zwischen Statusbeurteilungen zweier unterschiedlicher Messzeitpunkte“ (S. 334), während bei der direkten Veränderungsmessung „eine von der Person subjektiv erlebte Veränderung direkt eingestuft [wird]“ (S. 335).

92 Vgl. Tabelle 42 im Anhang.

wachs im Bereich menschen- und demokratiefeindlicher Phänomene im Netz sowie im Umgang damit angestrebt, gefolgt von positiven Partizipationserfahrungen auf Seiten der Teilnehmenden.⁹³

Abbildung 36: In den Veranstaltungen vorrangig angestrebte Ziele⁹⁴



Quelle: Angaben der Modellprojekte und Zielgruppenbefragung. Die absoluten Häufigkeiten beziehen sich auf die Anzahl der Veranstaltungen (von insgesamt 13 Veranstaltungen), in denen das jeweilige Ziel verfolgt wurde, die Fallzahlen beziehen sich auf die Summen der Befragten, die an den jeweiligen Veranstaltungen teilgenommen haben. Mehrfachnennungen sind möglich.

Wie in Abschnitt 2.2.2 erläutert, wurden für jede Zielsetzung mehrere Aussagen formuliert, die von den Befragten mittels Zustimmung oder Ablehnung, Häufigkeits- oder Wahrscheinlichkeitseinschätzungen beantwortet werden konnten. Aus diesen Fragebatterien wurde für jede

93 Die bereits angesprochene Ausdifferenzierung der Konzepte stellte für die Beurteilung der Zielerreichung kein Problem dar, da trotz unterschiedlicher Konzepte ähnliche Zielsetzungen innerhalb der Veranstaltungen verfolgt wurden und die Modellprojekte sich darin auch wiederfanden, wie die Abfrage der angestrebten Ziele bestätigt hat. Das „Wie“ der Zielerreichung bezieht sich wiederum auf konzeptionell-übergeordnete Faktoren (vgl. Abschnitt 4.5.4), um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

94 Vgl. Tabelle 43 im Anhang.

Zielsetzung ein Index gebildet, der sich aus dem Summen- bzw. Mittelwert der einzelnen Fragen ergibt. Um Veränderungen auf den Zieldimensionen zwischen Eingangs- und Ausgangsbefragung festzustellen, wurde mittels t-Tests für abhängige Stichproben untersucht, ob sich die Index-Mittelwerte zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung von den Index-Mittelwerten zum Zeitpunkt der ersten Erhebung systematisch unterscheiden. Um mögliche Unterschiede sinnvoll interpretieren zu können, wurde als Maß für die Effektstärke Cohens d berechnet.⁹⁵ Nach Cohen handelt es sich bei $d=0,20$ um einen kleinen Effekt, bei $d=0,50$ um einen mittleren und bei $d=0,80$ um einen großen Effekt⁹⁶. Die Ergebnisse der t-Tests sind in Tabelle 44 dargestellt.

95 Für eine ausführliche Erläuterung des t-Tests sowie des Effektstärkemaßes sei auf Rasch und Kollegen (2010, Kapitel 3) verwiesen. Die verwendete Formel für Cohens d findet sich in Völkle und Erdfelder (2010, S. 472).

96 Vgl. Cohen (1988).

Abbildung 37: Veränderungen in den Zielsetzungs-Indizes zwischen der Eingangs- und Ausgangsbefragung

Dimension	Zielsetzung	N	M (vorher)	SD(vorher)	M (nachher)	SD(nachher)	Differenz	t-Wert	df	Sig.	Cohens D
Wissen	Wissen zu digitalen Phänomenen (z. B. Hate Speech, Fake News)	119	2,38	0,80	3,14	0,74	0,75	-11,01	118	0,000*	0,98
	Wissen zu menschenfeindlichen Phänomenen	117	3,24	0,74	3,44	0,73	0,20	-3,44	116	0,001*	0,28
	Wissen zum Umgang mit dem Gegenstand	108	2,72	0,76	3,21	0,68	0,49	-6,16	107	0,000*	0,68
	Einordnen digitaler Quellen und Inhalte	70	2,26	0,80	2,94	0,83	0,68	-6,50	69	0,000*	0,84
Ästhetik	Kommunikationsstrategien von menschen- und demokratiefeindlich agierenden Akteur*innen erkennen	79	10,91	2,02	11,22	1,67	0,30	-2,02	78	0,046*	0,16
Ethik	Akzeptanz der Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens	84	3,15	0,61	3,13	0,73	-0,02	0,41	83	0,681	0,03
Emotionen	Impuls sich einzusetzen, zu engagieren	95	1,88	0,94	2,35	0,82	0,47	-5,40	94	0,000*	0,53
Soziales handeln	Veröffentlichen von Inhalten, die für ethisches Miteinander werben	22	2,31	0,75	2,60	0,75	0,29	-1,90	21	0,071	0,38
Empowerment	Positive Partizipationserfahrungen, Mitgestaltung von Kommunikation	98	0,81	0,76	1,23	1,02	0,42	-5,94	97	0,000*	0,46
Vermittlungs- und Beratungskompetenz	Vermittlung von Wissen bzgl. menschenfeindlicher digitaler Phänomene	39	2,64	0,81	3,58	0,46	0,94	-6,70	38	0,000*	1,43
	Beratung bzgl. menschenfeindlicher digitaler Phänomene	19	2,37	0,76	3,16	0,61	0,79	-3,70	18	0,002*	1,14
	Streitschlichtung in digitalen Umgebungen	21	2,24	0,86	2,74	0,71	0,50	-3,39	20	0,003*	0,63

Die Teilnehmenden verfügen nach den Veranstaltungen über ein größeres Wissen zu toxischen Phänomenen im Netz und zum Umgang damit.

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, ließ sich ein Anstieg auf nahezu allen erfassten Zieldimensionen feststellen. Insbesondere auf der kognitiven Dimension gab es signifikante Verbesserungen mit mittleren bis großen Effekten. Die Befragten verfügten nach der Teilnahme an den Veranstaltungen der Modellprojekte über ein größeres Wissen zu digitalen Phänomenen wie Hate Speech und Fake News sowie zum Umgang mit menschen- und demokratiefeindlichen Phänomenen im Netz und waren eher in der Lage, digitale Quellen und Inhalte einzuordnen als zu Beginn der Veranstaltungen. Für die affektive Dimension zeigte sich ein signifikanter Anstieg mittlerer Effektstärke. Durch die Teilnahme an den Veranstaltungen wurde der Impuls verstärkt, sich gegen Hass im Netz einzusetzen, beispielsweise durch Melden von Personen, zur Rede stellen oder Stellung beziehen. Diesen Impuls beschreibt ein Interviewpartner im Telefoninterview folgendermaßen:

„Wenn ich jetzt auf Fake News im Internet stoße, würde ich es sofort melden, sofern es nicht ein anderer gemacht hat. Und würde dahingehend einschreiten. Ich würde nicht anfangen mit solchen Leuten dann zu diskutieren. Also die Hasssprache, die (...) kann ja von allen Leuten kommen aus allen Gruppierungen. Und ich denke, dass man da auf jeden Fall es melden sollte. Aber auf keinen Fall so zurückschreiben, weil das ist in dem Feld argumentativ sehr schwierig.“ (IntTN5_2019_111).

Es gelingt den Projekten, das digitale Engagement zu fördern.

Auch der Empowermentprozess wurde gefördert: im Anschluss an die Veranstaltung schätzten die Befragten die Häufigkeit ihrer zukünftigen digitalen Partizipation, wie beispielsweise das Kommentieren oder Veröffentlichen von Beiträgen oder die Beteiligung an Diskussionen höher ein als die Partizipation und Mitgestaltung von Kommunikation vor Beginn der Veranstaltung. Für die Dimension des Sozialen Handelns zeigte sich zwar keine signifikante Veränderung, jedoch ergibt sich mit $d=0,38$ ein mittlerer Effekt. Das Fehlen eines statistisch signifikanten Unterschieds könnte auf die sehr kleine Fallzahl von $n=22$ zurückzuführen sein. Diese kommt dadurch zustande, dass die Fragen zum Veröffentlichen von Inhalten, die für ein ethisches Miteinander werben, gefiltert und nur dann gestellt wurden, wenn die befragte Person vorher angab, grundsätzlich manchmal Inhalte im Internet zu veröffentlichen. Bezieht man in die Analyse alle Teilnehmenden mit ein, die Inhalte im Internet veröffentlichen, also auch diejenigen, in deren Veranstaltung das soziale Handeln kein explizites Ziel war ($n=41$), zeigt sich ein signifikanter Anstieg mittlerer Effektstärke:⁹⁷ Die Befragten gehen am Ende der Veranstaltung davon aus, dass sie zukünftig eher Inhalte veröffentlichen, die für ein ethisches Miteinander werben, als dies vor der Teilnahme an der Veranstaltung getan haben. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnehmenden auch dann in ihrem sozialen Handeln und dem digitalen Engagement gestärkt werden, wenn es kein explizites Ziel während der besuchten Veranstaltung war. Erklären lässt sich dies über die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Thema Hass im Netz im Rahmen der Veranstaltung, wodurch bei den Teilnehmenden – möglicherweise erstmalig – ein Bewusstsein für das Thema geweckt wird und dadurch möglicherweise

97 $M(\text{vorher})=2,43$, $SD(\text{vorher})=0,85$; $M(\text{nachher})=2,92$, $SD(\text{nachher})=0,81$; $t(40)=-4,04$, $p=0,000$, $d=0,59$.

der Wunsch entsteht, sich durch die Veröffentlichung entsprechender Inhalte aktiv für ein ethisches Miteinander im Netz einzusetzen.

Die Dimensionen „Medienästhetik“ und „Ethik“ bleiben auf hohem Niveau stabil.

Für die medienästhetische Dimension zeigt sich zwar ein gerade noch signifikanter Unterschied zwischen der Eingangs- und Ausgangsbefragung, allerdings erreicht die Effektstärke keine bedeutsame Größe. Auch zeigt sich hier, dass bereits zu Beginn der Veranstaltungen die meisten extremistischen Kommunikationsstrategien als solche erkannt wurden.⁹⁸ Aus methodischer Sicht ist der Einsatz der Fragebatterie kritisch zu bewerten, da diese kaum Varianz erzeugen konnte. Die Ergebnisse für die medienästhetische Dimension sind aus diesem Grund nicht interpretierbar.

Keine signifikante Veränderung fand sich für die Dimension Ethik. Die bereits zu Beginn sehr hohe Akzeptanz der Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens innerhalb der Stichprobe ($M_{\text{vorher}}=3,15$) ermöglicht kaum die quantitative Feststellung einer Verbesserung durch die Teilnahme an der Veranstaltung. Sie entspricht bisherigen Befunden, wonach beispielsweise die Mehrheit der Jugendlichen den grundlegenden demokratischen Normen und Werten zustimmt und eine offene Ablehnung der Demokratieprinzipien kaum vorzufinden ist.⁹⁹ Dies könnte neben einer tatsächlichen Akzeptanz demokratischer Werte unter anderem auf ein Antwortverhalten im Sinne der sozialen Erwünschtheit hindeuten.¹⁰⁰

Die Multiplikator*innen sehen sich in ihrer Vermittlungs- und Beratungskompetenz gestärkt.

Für die Multiplikator*innen ist ein bedeutsamer Zuwachs der selbsteingeschätzten Wissensvermittlungs- und Beratungskompetenz zu verzeichnen. Sie schätzen ihre Methodenkenntnisse, mit denen sie anderen Personen relevantes Wissen und relevante Fähigkeiten bezüglich digitaler menschenfeindlicher Phänomene vermitteln können, besser ein und fühlen sich eher in der Lage, andere Personen bezüglich digitaler menschenfeindlicher Phänomenen zu beraten, sie an geeignete Hilfsangebote weiterzuvermitteln oder zu begleiten sowie Streit in digitalen Umgebungen zu schlichten und bei anderen auf die Einhaltung einer Netiquette zu achten.

98 In der Fragebatterie waren 12 Kommunikationsstrategien extremistischer Gruppierungen enthalten, deren Auftretenshäufigkeit eingeschätzt werden sollte, z.B. „Extremistische Gruppen produzieren aktuelle Musik und Songs.“ In Anlehnung an Reinemann und Kollegen (2019, S. 105) wurden die Antwortoptionen 1=„selten“ bis 4=„häufig“ zu „Kommunikationsstrategie ist bekannt“ zusammengefasst, während die Antwortoption 0=„nie“ zu „Kommunikationsstrategie ist unbekannt“ umkodiert wurde. Daraus wurde ein Summenindex mit Wertebereich von 0-12 berechnet.

99 Vgl. Riekman 2011, S. 32, 37 f.

100 Soziale Erwünschtheit: „Personen, welche sich sozial erwünscht verhalten, äußern eher solche Meinungen und Einstellungen, von denen sie annehmen, dass sie mit den sozialen Normen und Werten der Gesellschaft übereinstimmen. Sie verneinen Aussagen zu Verhaltensweisen, die zwar weit verbreitet sind, aber auf soziale Ablehnung stoßen“ (Moosbrugger & Kelava 2012, S. 59)

4.5.4 Unterschiede in der Zielerreichung

Wie in Abschnitt 4.5.3 gezeigt, ergeben sich Hinweise, dass durch die Maßnahmen, die die Modellprojekte im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ umsetzen, zu einem Zuwachs an Wissen und zu einer Stärkung des Engagements im digitalen Raum beigetragen wird. Im nächsten Schritt soll untersucht werden, welche Faktoren die Zielerreichung fördern oder gegebenenfalls auch beeinträchtigen können. Dabei lassen sich zwei Gruppen von möglichen Einflussfaktoren unterscheiden: auf der einen Seite Faktoren, die in der Veranstaltungskonzeption begründet sind, wie beispielsweise die Veranstaltungsdauer, die angesprochene Zielgruppe oder die Gruppengröße – diese sind von den Projektdurchführenden in gewissem Rahmen beeinflussbar. Auch ob es sich um eine Pflichtveranstaltung für die Teilnehmenden handelt, beispielsweise im schulischen Kontext, oder ob die Veranstaltung im Kontext der offenen Kinder- und Jugendarbeit stattfindet und die Teilnehmenden aus eigener Motivation heraus daran teilnehmen, ist in begrenztem Maße beeinflussbar.

Auf der anderen Seite gibt es denkbare Einflussfaktoren, die sich auf Merkmale der Teilnehmenden beziehen, beispielsweise das Geschlecht, die Internetaffinität oder die Nutzung von Social Media Kanälen – auf diese Faktoren können die Projektdurchführenden nur teilweise indirekt über die Eingrenzung der Zielgruppe Einfluss nehmen, in dem zum Beispiel Angebote nur für weibliche oder männliche Jugendliche gemacht werden oder gezielt solche Personen angesprochen werden, die bereits in Social Media-Netzwerken sehr aktiv sind. Die verschiedenen Einflussfaktoren und deren Ausprägungen sind in Abbildung 38 dargestellt.

Abbildung 38: Denkbare Einflussfaktoren der Zielerreichung

Faktoren	Merkmale der Veranstaltungskonzeption		Faktorstufen (Gruppierung der Befragten)
	Veranstaltungsdauer	Mehrstündig Eintägig Mehrtägig	
	Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene Multiplikator*innen	
	Gruppengröße	Bis zu 20 Teilnehmende Mehr als 20 Teilnehmende	
	Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja Nein	
	Merkmale der Teilnehmenden		
	Nutzung von Social Media	Selten Gelegentlich Häufig	
	Internetaffinität	Geringe Internetaffinität Mittlere Internetaffinität Hohe Internetaffinität	
	Geschlecht	Männlich Weiblich	

Quelle: Eigene Darstellung.

Um die Frage zu beantworten, ob sich zum Beispiel Jugendliche und Multiplikator*innen oder Personen mit unterschiedlicher Internetaffinität in der Erreichung der Ziele, unterscheiden, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet und der Interaktionseffekt auf Signifikanz überprüft.¹⁰¹ Zur Einschätzung der Effektstärke wurde das partielle Eta² herangezogen. In Anlehnung an Cohen wurde ab einem Wert von 0,01 von einem kleinen, ab 0,06 von einem mittleren und ab 0,14 von einem großen Effekt ausgegangen.¹⁰²

Die Personenmerkmale haben kaum Einfluss auf die Zielerreichung.

Hinsichtlich des Geschlechts der Befragten ergab sich auf keiner der Zielsetzungen ein signifikanter Interaktionseffekt. Das bedeutet, Männer und Frauen unterschieden sich nicht in ihrem Lern- und Wissenszuwachs.¹⁰³ Auch die Social Media-Nutzungsgewohnheiten hatten keinen Einfluss auf die Zielerreichung, es zeigten sich keine signifikanten Interaktionseffekte. Personen, die häufig digitale soziale Netzwerke nutzten, schätzten jedoch insgesamt ihr Wissen zum Umgang mit digitalen menschenfeindlichen Phänomenen höher ein und machten häufiger positive Partizipationserfahrungen im Vergleich zu Personen, die angaben, selten digitale soziale Netzwerke zu nutzen (Haupteffekt des Faktors Social Media-Nutzung).¹⁰⁴ Für die Internetaffinität ergaben sich auf einzelnen Zielsetzungen signifikante Interaktionseffekte: Personen mit einer mittleren oder hohen Internetaffinität hatten einen größeren Wissenszuwachs im Bereich „Wissen zu digitalen Phänomenen“ sowie „Wissen zum Umgang mit dem Gegenstand“ und verspürten nach der Veranstaltung eher den Impuls, sich gegen Hass im Netz einzusetzen und zu engagieren. Auch für die Multiplikator*innen mit hoher Internetaffinität zeigte sich ein stärkerer Anstieg in der Selbsteinschätzung der Vermittlungskompetenz als für diejenigen mit geringer Internetaffinität.¹⁰⁵ Was die Merkmale der Teilnehmenden angeht, lässt sich also festhalten, dass nur die Internetaffinität möglicherweise einen Einfluss auf die Zielerreichung in der Dimension Wissen und im Bereich Vermittlungs- und Beratungskompetenz hat – hierbei handelt es sich jedoch um ein Merkmal, was von den Projekten in der Zielgruppenauswahl und -ansprache kaum beeinflussbar ist.

101 Die Ergebnisse einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigen an, ob es im Zeitverlauf (Haupteffekt Zeit) oder zwischen den Gruppen (Haupteffekt Gruppe) statistisch signifikante Unterschiede gibt und ob sich die Gruppen in der Veränderung über die Zeit unterscheiden, ob sich also eine Gruppe im Hinblick auf die Ziele stärker verbessert als die andere Gruppe (Interaktionseffekt Gruppe x Zeit). Für eine ausführliche Erläuterung der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung sei auf Rasch und Kollegen (2014, Kapitel 7) verwiesen. Die Varianzanalyse bringt einige Voraussetzungen mit sich: Intervallskalierte abhängige Variablen, eine Normalverteilung des untersuchten (messwiederholten) Merkmals sowie Varianzhomogenität. Eine Verletzung der Normalverteilungsannahme, die in den vorliegenden Daten häufig vorlag, ist ab 25 Personen pro Messzeitpunkt unproblematisch, wodurch lediglich die Zielsetzungen „Beratung“ (n=19) und „Streitschlichtung“ (n=21) von der Analyse ausgeschlossen werden mussten. Auch gegenüber weiteren Voraussetzungsverletzungen reagiert die Varianzanalyse robust, insbesondere bei gleich großen Stichproben mit mindestens 10 Fällen (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 214). Lagen bei einer Verletzung der Homogenitätsannahme weniger als 10 Fälle vor, wurden die entsprechenden Analysen nicht berücksichtigt. Die Ergebnisse der Varianzanalysen sind in den Tabellen 46-54 im Anhang dargestellt.

102 Vgl. Cohen (1988).

103 Vgl. Tabelle 45-54 im Anhang.

104 Vgl. Tabelle 45-54 im Anhang.

105 Vgl. Tabelle 45-54 im Anhang.

Multiplikator*innen schätzen ihr Wissen zu Hass im Netz höher ein als Jugendliche, während diese ihr Wissen zum Umgang damit besser einschätzen.

Betrachtet man die Lern- und Wissenszuwächse von Jugendlichen/jungen Erwachsenen und Multiplikator*innen getrennt, so zeigen sich Interaktionseffekte für die kognitive und die emotionale Zieldimension: sowohl das selbsteingeschätzte Wissen zu menschenfeindlichen Phänomenen sowie zum Umgang mit Hass im Netz als auch der Impuls, sich dagegen einzusetzen, steigt für die Multiplikator*innen stärker an als für die Jugendlichen. Allerdings schätzen die Jugendlichen ihr Wissen zum Umgang mit Hass im Netz bereits vor Teilnahme an den Projektangeboten höher ein als die Multiplikator*innen. Hier wird ein Widerspruch deutlich, der sich auf mehreren methodischen Ebenen feststellen lässt: Während die Jugendlichen ihr Wissen zum Umgang mit Hass im Netz bereits vor Veranstaltungsteilnahme höher einschätzen als die Multiplikator*innen, schätzen diese ihr Wissen über digitale Phänomene wie Hate Speech oder auch Filterblasen und ihre Fähigkeit, digitale Inhalte und Quellen einordnen zu können, insgesamt höher ein als die Jugendlichen.¹⁰⁶ Während des Ergebnisworkshops wurde aus der Praxiserfahrung der Modellprojekte geäußert, dass die Multiplikator*innen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten hier tendenziell überschätzen. Dass die Multiplikator*innen möglicherweise eher über weniger Wissen zu digitalen Phänomenen verfügen als die Jugendlichen wird durch die Aussage eines erwachsenen Interviewteilnehmers unterstützt, der sich als weniger fit einschätzt und einen Bedarf an Weiterbildungsangeboten äußert:

„Und es gibt viele Sachen, die ich vielleicht nicht verstehe oder auch keine Berührungspunkte habe. Über die ich mich gerne noch mal irgendwie informieren oder informieren lassen würde – so. Weil das selbst alles aufzubereiten verschiedene Dinge, wie Click-baiting funktioniert oder sonstige Sachen, diese ganzen Algorithmen mit personalisierter Werbung und so was und machen meine Daten damit. Das kennt man und weiß man irgendwie. Aber eben nur ganz, ganz oberflächlich. Und da würde ich schon/ also fände ich schon cool, noch mal eine Weiterbildung zu machen, einfach mehr Informationen zu bekommen. Weil es natürlich auch wichtig ist, das vielleicht auch an jüngere Generation weiterzugeben, die eben da genau nicht mehr drum herum kommt.“ (IntTN4_2019_247)

Kurzzeitige Formate sprechen Personen mit geringerem Vorwissen an und gleichen den Wissensstand an.

Auch die Dauer einer Veranstaltung kann den Lern- und Wissenszuwachs beeinflussen. In der Zielgruppenbefragung zeigte sich, dass Personen, die an kurzen, mehrstündigen Veranstaltungen teilnahmen, zu Beginn über ein geringeres Wissen – sowohl zu digitalen menschenfeindlichen Phänomenen als auch zum Umgang damit – verfügten, das sich am Ende der Veranstaltung dem Niveau der anderen angeglichen hatte.¹⁰⁷ Dies deutet darauf hin, dass die Projekte mit den kurzen, niedrighwelligen Formaten diejenigen erreicht haben, die über ein geringeres Vorwissen verfügen und deren Interesse für die Thematik wecken konnten. Entsprechende Interpretationsansätze und Rückmeldungen wurden von den Projektverantwortlichen im Rahmen des Ergebnisworkshops geäußert.

106 Vgl. Tabelle 45-54 im Anhang.

107 Vgl. Tabelle 45-54 im Anhang.

In kleinen Gruppen und bei freiwilliger Teilnahme ist der Wissens- und Kompetenzzuwachs am größten.

Den größten Einfluss auf die Zielerreichung auf allen Dimensionen scheinen nach den Daten der Zielgruppenbefragung die Gruppengröße und die Freiwilligkeit der Teilnahme zu haben. Der Wissens- und Lernzuwachs ist größer, wenn die Gruppe weniger als 20 Teilnehmende umfasst. Dies gilt insbesondere für das Wissen zum Umgang mit menschen- und demokratiefeindlichen Phänomenen im Netz als auch für die selbsteingeschätzte Fähigkeit, digitale Inhalte und Quellen einordnen zu können.¹⁰⁸ Auch wer freiwillig und nicht im Rahmen einer Pflichtveranstaltung an den Angeboten der Projekte teilnimmt, profitiert stärker davon: Es zeigen sich auch hier Interaktionseffekte mit großen bis mittleren Effektstärken für die Zieldimensionen Wissen, Ethik, Emotionen, Empowerment und die Vermittlungskompetenz. Beispielsweise haben diejenigen, die freiwillig teilnehmen, einen stärkeren Wissenszuwachs über die Zeit, was den Umgang mit menschen- und demokratiefeindlichen Phänomenen im Netz sowie das Einordnen digitaler Inhalte und Quellen betrifft. Auch der Impuls, sich einzusetzen und die (erwarteten) positiven Partizipationserfahrungen steigen bei den freiwillig Teilnehmenden stärker an als bei denjenigen, die im Rahmen einer Pflichtveranstaltung teilnehmen.¹⁰⁹ Man kann davon ausgehen, dass eine freiwillige und auf einer eigenen Entscheidung beruhende Teilnahme mit einem per se größeren Interesse an der Thematik und einer höheren Lernmotivation einhergeht, was zu einer besseren Zielerreichung führen kann. Auch die Bereitschaft zur kritischen Reflexion und Hinterfragung des eigenen Verhaltens und der eigenen Einstellungen ist bei Personen, die aufgrund äußerer Rahmenbedingungen zur Teilnahme an der Veranstaltung verpflichtet sind, möglicherweise nicht besonders ausgeprägt. Da sich diese Verpflichtung, beispielsweise im schulischen Kontext, häufig nicht umgehen lässt und so auch ganze Gruppen von Teilnehmenden nicht erreicht werden würden, ist es besonders wichtig, in solchen Kontexten die Motivation der Teilnehmenden zu fördern, ihnen die Relevanz des Themas Hass im Netz zu verdeutlichen und das Interesse zu wecken, um so die Erreichung der Projekt- und Veranstaltungsziele zu begünstigen.¹¹⁰

108 Vgl. Tabelle 45-54 im Anhang.

109 Für eine detaillierte Darstellung der Interaktionseffekte vgl. Tabelle 45-54 im Anhang.

110 Limitationen: Aufgrund der Heterogenität und Komplexität der Maßnahmen der Modellprojekte (vgl. ISS 2018) konnte die Zielgruppenbefragung nur in einer Auswahl an Angeboten realisiert werden und die Stichprobe bildet nicht den gesamten Teilnehmendenkreis der Modellprojekte im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ ab. Dadurch sind die Ergebnisse nur eingeschränkt verallgemeinerbar, die dargestellten Befunde beziehen sich nur auf einen Ausschnitt der modellpraktischen Realität. Weiterhin basieren die Angaben der Befragten auf Selbsteinschätzungen, was zu verschiedenen Verzerrungen, wie beispielsweise dem bereits erwähnten sozial erwünschten Antwortverhalten führen kann. Insbesondere bei mehrtägigen Veranstaltungen ist mit Einflüssen auf das Antwortverhalten zu rechnen, die nicht in der Veranstaltung begründet sind oder zumindest nicht kausal auf diese zurückzuführen sind, da die Befragten zwischen Eingangs- und Ausgangsbefragung verschiedenen anderen Einflüssen ausgesetzt sind.

5 Entwicklung digitaler Angebote – Pädagogische Arbeit innerhalb digitaler Medien oder Räume

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten aufgrund der Schwerpunktsetzung der Modellprojekte der Blick auf Aktivitäten in eher klassischen Settings der Kinder- und Jugendhilfe gerichtet war, adressiert das folgende Kapitel nunmehr die Arbeitsweisen der Modellprojekte innerhalb digitaler Medien oder Räume. Allgemein reagiert die Kinder- und Jugendhilfe zunehmend auf das veränderte Informations-, Kommunikations- und Vergemeinschaftungsverhalten ihrer Zielgruppen. In Ähnlichkeit zur aufsuchenden Jugendarbeit begibt sie sich an virtuelle Orte, um dort mit Zielgruppen in Kontakt zu treten und bildend, beratend oder begleitend tätig zu sein. Wie bereits im Abschnitt 4.1 deutlich wurde, vollziehen sich bildnerische, beratende oder begleitende Tätigkeiten im Programmbereich I hauptsächlich in non-medialen Settings, in die unter Umständen digitale Medien eingebunden werden. Digitale Medien sind außerdem, wie mittlerweile üblich, auch für die Modellprojekte relevante Kanäle der Öffentlichkeitsarbeit. Neben diesen Einsatzgebieten – also zum einen für die medienpraktische Arbeit mit Adressat*innen zur Kompetenzförderung, zum anderen für die Öffentlichkeitsarbeit – adressieren 13 Modellprojekte den digitalen Raum, implizit oder explizit, mit einer eigenen Handlungsstrategie. Wie sich bereits beim Start der Projekte andeutete und im Verlauf bestätigte, variiert der Stellenwert, den diese Strategie innerhalb der Projektarbeit einnimmt. Bei einigen Projekten stellt sie einen Bestandteil einer Abfolge von mehreren aufeinander aufbauenden Projektschritten dar, bei anderen ist sie einer unter mehreren parallelen Aktivitätssträngen und nur bei einem einzigen Projekt steht sie zentral im Mittelpunkt (n=1).

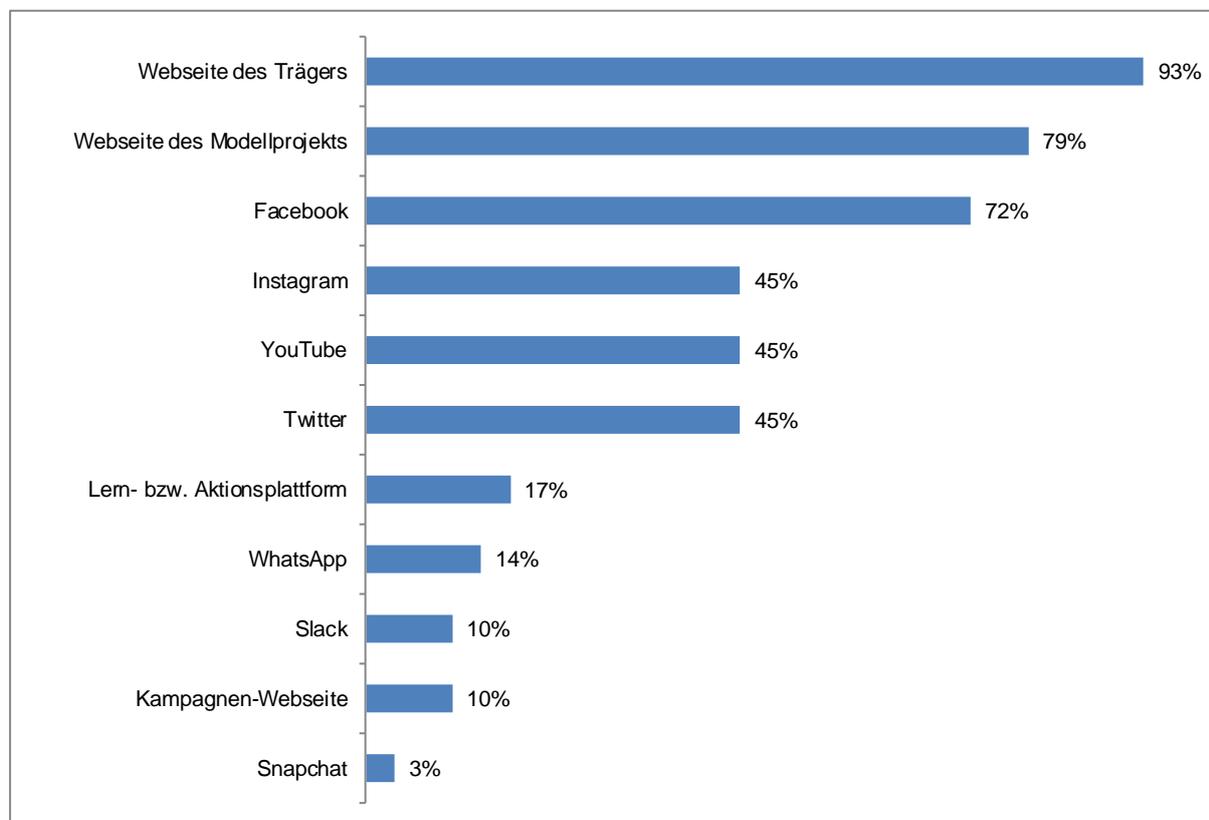
Bevor die auf den digitalen Raum ausgerichtete Handlungsstrategie und die damit verbundenen Formate und Aktivitäten differenziert betrachtet sowie zentrale Gelingensbedingungen identifiziert werden, fokussiert der folgende Abschnitt übergreifend auf die im Programmbereich bevorzugten Online-Kanäle, den Zweck ihres Einsatzes und die Häufigkeit der Nutzung. Derart soll zunächst ein Überblick über die zentralen Rahmenbedingungen der Online-Aktivitäten im Programmbereich ermöglicht werden, bevor sich in Abschnitt 5.2 der Fokus auf die Projektarbeit mit medial-vermitteltem Adressat*innenbezug richtet.

5.1 Online-Aktivitäten im Programmbereich: Kanäle, Einsatzzweck und Reichweite

In der systematischen Auseinandersetzung mit der Projektpraxis ist zunächst die heterogene Intensität, mit der die Modellprojekte im Internet aktiv sind, auffällig. So reicht die Spannweite von ausschließlich analogen Tätigkeiten (ein Projekt), über die vorrangige Nutzung von Webseiten im Sinne von Kommstrukturen bis hin zur Anwendung weiterer eher aufsuchender Mittel der Zielgruppenerreichung. Über das ausschließlich analog tätige Modellprojekt (n=1) hinaus verfügen sämtliche Projekte über eigene Webseiten, die sie als „Basisstationen“ im digitalen Raum nutzen (vgl. Abb. 39). Ein geringer Anteil gestaltet darüber hinaus zusätzliche Formate wie Lern- und Aktions- oder Kampagnenplattformen, die an anderer Stelle noch eingehender betrachtet werden (vgl. Abschnitt 5.2). 23 (82 %) der 28 webaktiven Modellprojekte ergänzen

hingegen ihre Seiten um Social Media-Kanäle, durchschnittlich nutzen sie dabei drei verschiedene Netzwerke ($M=2,96$, Range von 1 bis 6) und insbesondere das marktführende Facebook (91 %, 21): Nur zwei Modellprojekte mit Social Media-Aktivitäten verzichten auf das Netzwerk.

Abbildung 39: Online-Kanäle der Modellprojekte¹¹¹



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=29). Mehrfachnennungen sind möglich.

Ihre digitalen Kommunikationskanäle nutzen die Modellprojekte hauptsächlich für die Öffentlichkeitsarbeit – als Aushängeschilder, zur Selbstdarstellung und um Informationen über ihre Arbeit zu vermitteln. Webseiten und Soziale Medien – hier vor allem Facebook – setzen sie außerdem teilweise zur externen Kontaktpflege und Organisation ein.¹¹²

Gleichzeitig können die Projekte über Social Media ihre Zielgruppen besser erreichen und einen Austausch initiieren, als dies über die „Basisstation“ Webseite möglich ist. Geht es um die Beteiligung der Zielgruppen im Netz, nutzen die Modellprojekte das Potenzial, welches ihnen Social Media diesbezüglich bietet und greifen auf Facebook, Instagram oder Twitter zurück (vgl. Abb. 39). Je nach Anlass und Zweck nutzen die Aktiven dabei unterschiedliche Kanäle. So wird etwa Gegenrede unmittelbar dort praktiziert, wo sie nötig wird, also hauptsächlich bei Facebook, das immer wieder wegen des dort anzutreffenden Umfangs an Hassbotschaften in der Kritik steht. Das Videoportal YouTube und das Bildernetzwerk Instagram sind hingegen häufig Medien der Wahl, wenn es um die Verbreitung von Narrativen geht. Tatsächlich eignen

111 Vgl. Tabelle 26 im Anhang.

112 Vgl. Tabelle 26 im Anhang.

sich diese auf visuelle Aspekte setzenden Plattformen gut für diesen Zweck, da sie es ermöglichen, Themen bildsprachlich und damit emotional und eindrücklich zu transportieren.¹¹³

Modellprojekte bemühen sich aktiv um einen angemessenen Bekanntheitsgrad, erreichen jedoch nur in wenigen Fällen eine hohe Posting-Frequenz.

Um im digitalen Raum erfolgreich auf Hate Speech, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit sowie Extremismus zu reagieren, entwickeln die Modellprojekte unterschiedliche Angebote und Anwendungen. Dabei begeben sie sich noch stärker als im analogen Raum in Konkurrenz zu den vielfältigen Optionen des Internet. Damit die hinter den Anwendungen und Angeboten liegenden Konzepte dennoch erfolgreich zum Tragen kommen, müssen sich die Projektteams aktiv um deren Bekanntheit bemühen. Hierzu braucht es bis zu einem gewissen Umfang eine Community. Um diese aufzubauen und zu pflegen, sind u. a. regelmäßige Posts erforderlich.¹¹⁴ In der Online-Marketing-Branche wird diesbezüglich davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen Posting-Frequenz und Reichweite besteht.¹¹⁵ So bewerten die jeweils relevanten Algorithmen (vor allem der Algorithmus von Facebook) die Häufigkeit, mit der neue Beiträge veröffentlicht werden, positiv und platzieren entsprechende Inhalte der zugehörigen Seite tendenziell eher im News Feed von den mit der Seite verbundenen Kontakten oder deren Bekannten. Diesbezüglich zeigt sich bei der Posting-Frequenz, dass die Modellprojekte in die Social Media-Kanäle im Vergleich zu den Webseiten dem Zweck entsprechend häufiger neue Inhalte einspeisen (tendenziell eher täglich/wöchentlich). Im unternehmerischen, profitorientierten Kontext gilt allgemein das tägliche Posten als empfehlenswert.¹¹⁶ Dieses Ideal wird in der Praxis der Modellprojekte nur in wenigen Fällen erreicht.

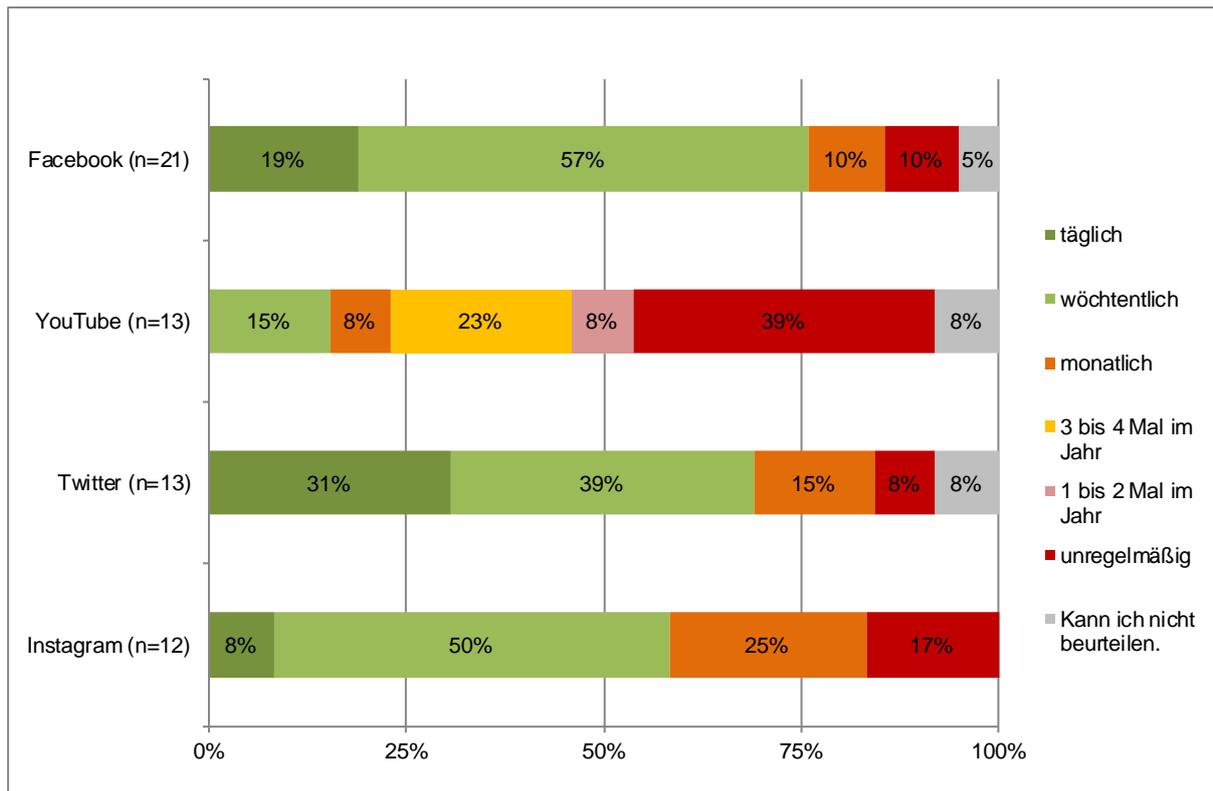
113 Vgl. Pfafferot & Lange 2015, S. 7.

114 Vgl. Pfafferot & Lange 2015, S. 27.

115 Vgl. z.B. <https://buffer.com/resources/facebook-marketing-strategy> (zuletzt abgerufen am 10.12.2019).

116 Vgl. zur empfohlenen Posting-Frequenz z.B. für Facebook <https://www.basicthinking.de/blog/2018/08/22/facebook-seitenbetreiber-tipps/> (zuletzt abgerufen am 10.12.2019).

Abbildung 40: Posting-Frequenz differenziert nach Social Media-Kanal



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=29).

Zieht man hierzu Zahlen aus dem Programmbereich heran, zeigt sich beispielhaft bei Modellprojekt B, welches dezidiert das Ziel verfolgt, online eine Community aufzubauen, eine durchschnittliche Frequenz von 14 Postings innerhalb 28 Tagen, dies entspricht einem Beitrag alle zwei Tage in Form von Status-Meldungen, Fotos, Links oder Videos. Eine Ausnahme bezüglich Posting-Frequenz bildet YouTube, hier veröffentlichen Modellprojekte mit eigenem Kanal nur unregelmäßig mit Abständen von zum Teil mehreren Monaten neue Videos. Zwar entsprechen sogenannte „Guerilla-Clips“, die innerhalb von Minuten mit dem eigenen Smartphone aufgenommen werden, aufgrund ihrer Verbreitung den Sehgewohnheiten der YouTube-Nutzer*innen, für die videoproduzierenden Projekte war jedoch Qualität und Handwerklichkeit wichtig, um das Interesse der anvisierten Zielgruppen zu wecken. Die Produktion benötigte dementsprechend mehr Zeit und eine höhere Posting-Frequenz war nicht umsetzbar.

Die Anzahl der Personen, welche die Modellprojekte mit ihren unterschiedlichen Kommunikationskanälen erreichen, variiert stark. Betrachtet man zum Beispiel für den Monat März des Jahres 2019 die Anzahl der Personen, die Inhalte der Facebook-Seite pro Tag durchschnittlich

sehen,¹¹⁷ reicht die Spanne pro Tag von durchschnittlich 56 erreichten Nutzer*innen bei Modellprojekt A bis durchschnittlich 21.640 bei Modellprojekt B.¹¹⁸ Auch in Bezug auf die Webseite zeigt sich beim Vergleich der beiden Projekte ein deutlicher Unterschied: Bei Modellprojekt B beginnen durchschnittlich 1.565 Personen pro Monat mindestens eine Sitzung, bei Modellprojekt A dagegen durchschnittlich 415 Nutzer*innen.¹¹⁹

Modellprojekte sind in der Lage, erfolgreich Online-Nutzer*innen zu gewinnen – hierzu bedarf es jedoch abgestimmter Konzepte, personeller Kompetenzen und finanzieller Ressourcen.

Diese enormen Unterschiede sind indes vor dem Hintergrund zu werten, dass Modellprojekt B explizit das Ziel formuliert hatte, eine Online-Community aufzubauen, Reichweite zu erzielen und im Netz auf sich aufmerksam zu machen. Im Modellprojekt A flossen hingegen deutlich mehr Ressourcen in klassische Bildungsformate – im Netz wahrgenommen zu werden war zwar durchaus gewollt, aber kein zentrales Anliegen. Dementsprechend beschränkten sich die Maßnahmen, welche das Modellprojekt ergriff, um die relevanten Nutzer*innengruppen zu erreichen, auf die Optimierung der Webseite (on-page Optimierung), die helfen kann, eine bessere Positionierung in den organischen Treffern von Suchmaschinen zu erreichen.¹²⁰ Modellprojekt B setzte ebenso auf die Optimierung der Webseite, positionierte darüber hinaus jedoch redaktionelle Links oder Werbebanner bei kooperierenden Einrichtungen oder Organisationen und schaltete Werbeanzeigen in Sozialen Medien, wie dies beispielsweise bei Facebook und Instagram möglich ist.¹²¹ Die gewählten Beispiele machen deutlich, dass die Modellprojekte durchaus dazu in der Lage sind, unter bestimmten Bedingungen und bei entsprechenden Zielstellungen vergleichsweise viele Nutzer*innen zu erreichen. Hierzu müssen sich jedoch im passenden Umfang Zeit, Personal und ggf. finanzielle Mittel investieren.

Insgesamt ergriffen neun Modellprojekte im Programmbereich I mindestens drei der gängigen Maßnahmen zur Reichweitensteigerung im digitalen Raum.¹²² Es handelt sich dabei konsistenter Weise um Projekte, die auf den digitalen Raum bezogene Ziele verfolgen. Die Gestaltung der Inhalte und die Häufigkeit, mit der diese in die Kanäle eingespeist werden, der Austausch mit den Nutzer*innen, Maßnahmen, um die virtuelle Interaktion (teilen, liken, posten) anzuregen sowie Online-Marketing – all das trägt zur Verbreitung der Inhalte im Netz und zur Steigerung der Bekanntheit bei.¹²³ Der digitale Raum kann jedoch auch genutzt werden, um

117 Bei dem hier dargestellten Wert handelt es sich um die durchschnittliche Gesamtreichweite pro Tag, also der Anzahl der Personen, die jeglichen Content von oder über die Facebook-Seite gesehen haben. Jeglicher Content meint: Posts aus der Timeline, hinterlegte Infos, Bilder bzw. Videos in Foto- oder Videoalben, etc. Damit eine Person gezählt wird, muss sie nicht zwingend das Profil der Organisation aufgesucht haben, der Inhalt kann auch mittels Algorithmus in ihren News Feed gelangt sein.

118 Quelle: Facebook KPIs, bereitgestellt durch die Modellprojekte.

119 Quelle: Metriken der Modellprojekt-Webseiten 2019.

120 Organisch meint in diesem Zusammenhang: „audience reach or engagement on websites or social media platforms generated from searches and/or as a result of unpaid campaign strategies and tactics“ (Tuck/Silverman 2016, S. 66). „Paid“ bezieht sich hingegen auf durch Werbung etc. generierte Zugriffe.

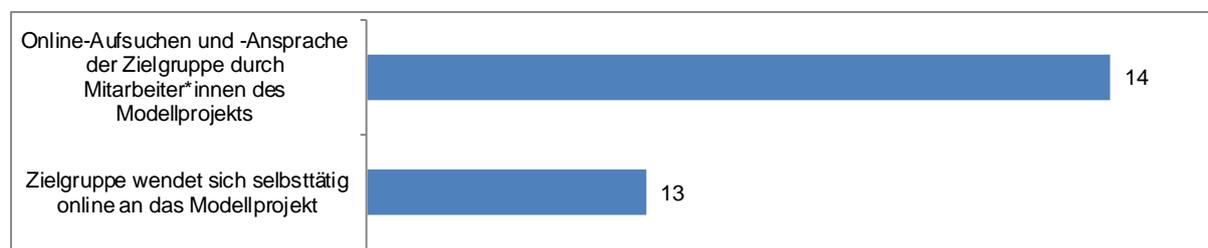
121 Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019.

122 Vgl. Tabelle 29 im Anhang.

123 Vgl. Pfafferot & Lange 2015, S. 11.

Zielgruppen für die präventiv-pädagogischen Tätigkeiten des Bildens, Beratens, Begleitens oder Betreuens mit direktem Adressat*innenbezug zu gewinnen. Diese Möglichkeit nutzt etwa die Hälfte der Modellprojekte (vgl. Abb. 41).

Abbildung 41: Zielgruppengewinnung im digitalen Raum



Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=29).

Beide Wege – die Online-Ansprache des Modellprojekts durch die Zielgruppe wie auch das Aufsuchen und die Ansprache der Zielgruppe im digitalen Raum durch das Modellprojekt – bewähren sich aus Sicht der Projekte überwiegend: die selbsttätige Online-Kontaktaufnahme durch die Zielgruppe schätzen 69% (9 von 13) als (eher) gut geeignet ein, vom umgekehrten Zugang sagen das 57% (8 von 14).

5.1.1 Einordnende Betrachtung der Online-Kommunikation im Programmbereich

Jedem Modellprojekt stehen bestimmte Ressourcen zur Verfügung – im Programmbereich I flossen diese, das haben die vorangegangenen Analysen (vgl. Kap. 4) gezeigt, hauptsächlich in die Arbeit innerhalb klassischer Bildungsformate und weniger in netzbezogene Tätigkeiten. Kaum eine Organisation kann es sich jedoch leisten vollständig auf klassische Webangebote wie Internetseiten oder Soziale Medien zu verzichten.¹²⁴ Dies gilt insbesondere für einen Programmbereich, der präventiv Kompetenzen für den digitalen Raum als Handlungsfeld fördern möchte oder gar darauf abzielt digitale Medien und die Netzöffentlichkeit zu gestalten. Facebook ist dabei, neben der eigenen Webseite, ein wichtiger Kommunikationskanal für die Modellprojekte. Und tatsächlich ist das Soziale Netzwerk von besonderer Relevanz für die Prävention von Hassrede – aufgrund seiner großen Reichweite (täglich nutzen es 23 Millionen Menschen in Deutschland)¹²⁵ und dem effizienten Einsatz von Algorithmen gilt es als besonders meinungsbildend.¹²⁶

Nicht immer erfolgt eine konsequente Orientierung an den Nutzungsgewohnheiten der Zielgruppen.

Gleichzeitig geht das Social Media-Portfolio der Projekte mit einem Fokus auf Facebook teilweise an den Nutzungsgewohnheiten ihrer jungen Zielgruppen vorbei. Wie aktuelle Zahlen der

124 Vgl. Matuschek 2015, S. 3.

125 Offizielle Zahlen des Facebook-Konzerns, Stand: März 2019 (https://allfacebook.de/zahlen_fakten/offiziell-facebook-nutzer-zahlen-deutschland).

126 Vgl. Kapfer & Urban 2017, S. 9.

repräsentativen JIM-Studie¹²⁷ zeigen, sind YouTube, WhatsApp und Instagram mittlerweile die bevorzugten Internetangebote in der Altersgruppe der 12- bis 19-Jährigen. Nur noch 15 % nutzen Facebook täglich oder mehrmals in der Woche. Auch in der für die Zielgruppenbefragung gebildeten Stichprobe (vgl. Abschnitt 4.5.1) nutzen 66 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen der befragten Teilnehmer*innen das Soziale Netzwerk selten oder gar nicht. 87 % kommunizieren indes täglich per WhatsApp und 60 % schauen täglich Videos bei YouTube.¹²⁸ Ungefähr die Hälfte der Modellprojekte (45 %, 13) verfügt über YouTube-Kanäle, versorgt diese aber nur in relativ großen Abständen mit neuen Inhalten (vgl. Abb. 40) und hat dadurch vergleichsweise geringere Chancen Nutzer*innen der Plattform vorgeschlagen zu werden.¹²⁹ Den bei der jugendlichen Zielgruppe beliebte Messenger-Dienst WhatsApp nutzen nur vier Modellprojekte, zwei setzen ihn dabei für die externe Kontaktpflege oder die Beteiligung von Adressat*innen ein. Für diese Modellprojekte stellt es eine wichtige und praktikable Verbindung zur Zielgruppe dar¹³⁰ – die Teams bleiben mittels Gruppenchat mit Jugendlichen in Kontakt, die sich über einen längeren Zeitraum am Projekt beteiligen und sich auch gegenseitig im Chat austauschen. Trotz der Beliebtheit von WhatsApp ist der Messenger in der pädagogischen Praxis nur unter bestimmten Umständen empfehlenswert, wenn zum Beispiel eine langfristige Zusammenarbeit mit Adressat*innen vorgesehen ist, die Vertrauensbasis für den Austausch der Handynummern gegeben ist, Zeiten der Nicht-Erreichbarkeit und bestimmte Aspekte des Datenschutzes geklärt sind.¹³¹ Dennoch ist auch allgemein zu bedenken, wie Projekte mit auf den digitalen Raum bezogener präventiver Logik mit dem Umstand umgehen können, dass sich Jugendliche und junge Erwachsene mittlerweile seltener im „Helffeld“ von Communitys wie Facebook bewegen sondern sich zunehmend über private Kommunikationskanäle wie Messenger-Dienste vernetzen und auch dort – uneinsehbar¹³² – mit radikalen oder extremistischen Weltbildern in Berührung kommen können.

Zielgruppen verstehen und strategiebasiert erreichen – Es bedarf der Kenntnis um Mediennutzungsgewohnheiten und eines hierauf abgestimmten Social Media-Planes.

In der Zusammenschau mit dem Ergebnis, dass 43 % der Modellprojekte, die den Zugang zur Zielgruppe (unter anderem) über den digitalen Raum suchten, diesen Zugangsweg als mittelmäßig geeignet (Angabe teil, teils) beurteilen, ist es den Projekten zu empfehlen, die Mediennutzungsgewohnheiten ihrer Zielgruppen genau zu kennen und dabei nicht nur darauf zu achten, auf welchen Plattformen Jugendliche und junge Erwachsene allgemein zu finden sind,

127 Vgl. MPFS 2018, S. 34, 38.

128 Bei den erwachsenen Befragten ist Facebook dagegen weiterhin relativ beliebt: Nur 23,4 % nutzen es selten oder gar nicht, 46,8 % nutzen es immerhin täglich (vgl. Tabelle 36 im Anhang).

129 Wie viele Online-Unternehmen hält auch YouTube den Aufbau seines Algorithmus geheim. Expert*innen gehen davon aus dass die Posting-Frequenz und die Anzahl der Videos in die Bewertung des Kanals durch den Algorithmus eingehen und unter anderem diese beiden Aspekte Einfluss darauf haben, ob mehr oder weniger Personen mit den Videos erreicht werden können (vgl. <https://tubesights.de/youtube-algorithmus-2/>).

130 „Und, ja, sozusagen der fortführende Kontakt (...) erfolgt über einen WhatsApp-Gruppenchat. (...) Wo man einfach schnell mal und sehr einfach miteinander kommunizieren kann. (...) Organisatorische Sachen klären kann oder auch inhaltliche Sachen klären kann. Und das ist unser Hauptkommunikationskanal.“ (Interview 4_105).

131 Vgl. Kutscher 2015, S. 9.

132 Bei „Dark Social“ handelt es sich um „Social Traffic, der von Analyse-Tools nicht eindeutig erfasst werden kann wie z. B. auf WhatsApp, im Facebook Messenger oder auf der privaten Facebook Wall“ (BVDW 2017, 7).

sondern zu Beginn beispielsweise anhand einer qualitativen Befragung von Personen, die die Zielgruppe repräsentieren, die Mediennutzung tiefergehend zu analysieren (z. B. welche Inhalte interessieren besonders, welche Interaktionsformen werden präferiert, zu welcher Tageszeit ist wer wo online, welche Form der Ansprache stößt auf Akzeptanz, etc.). Weiterhin lassen sich die Vorteile, die sich durch die Nutzung Sozialer Medien ergeben können, nicht durch die Einrichtung einer Facebook-Seite, eines YouTube-Kanals oder Twitter-Accounts allein erreichen. Der Einsatz Sozialer Medien sollte, ähnlich wie andere Bereiche der Projektaktivität, strategisch geplant und angegangen werden.¹³³

Unter Rückgriff auf die eingangs erwähnte unterschiedliche Intensität mit der die Modellprojekte im Internet aktiv sind, lässt sich für den Programmbereich I insgesamt feststellen, dass die Spanne der Prototypen bei einem relativ niedrigen Niveau beginnt – ein niedriger Aktivitätsgrad bedeutet dabei nicht mangelndes Gelingen, sondern kann durchaus der Zielstellung des jeweiligen Modellprojekts entsprechen, nämlich Ressourcen in analoge Formate fließen zu lassen. Möchte ein Projektteam das Spektrum für die Öffentlichkeitsarbeit und Selbstdarstellung erweitern, ergänzt es die Webseite meist um eine Facebook-Seite. Da es diesen Teams nicht darum geht, direkt über digitale Kanäle Zielgruppen für die klassischen präventiv-pädagogischen Tätigkeiten des Projekts zu gewinnen, sondern sie ein Teil des Portfolios für die Öffentlichkeitsarbeit darstellen, werden die Kanäle tendenziell sporadischer bespielt.

Aktiver sind hingegen Projekte, die zwar ebenfalls ihr Hauptbetätigungsfeld in klassischen Settings sehen, jedoch im Rahmen von Workshops, Seminaren, Fortbildungen oder Medienwerkstätten mit ihren Zielgruppen Inhalte wie Videos oder Memes erstellen und diese im Nachgang oder währenddessen veröffentlichen. Hier werden die digitalen Kanäle fortwährend mit neuen Inhalten versorgt – beim Blick auf die Effekte richtet sich dieser aber auch hier primär auf die Teilnehmer*innen der Maßnahmen, bei der die Publikation der Inhalte kompetenz- und selbstwirksamkeitsfördernd wirken soll. Eher nebenbei dienen die veröffentlichten Videos, Memes oder Texte dazu, auch bei den mehr oder weniger zufällig darauf stoßenden Nutzer*innen etwas auszulösen. Am Ende der Spanne befinden sich Modellprojekte, die ihre Arbeit zum Teil oder gänzlich darauf ausrichten, den digitalen Raum zu gestalten und/oder direkt im Netz agieren.

5.2 Pädagogische und/oder präventive Arbeit innerhalb digitaler Medien oder Räume

Im folgenden Abschnitt richtet sich der Fokus auf Tätigkeiten mit Adressat*innenbezug innerhalb digitaler Medien oder Räume. Insgesamt adressieren 13 Modellprojekte¹³⁴ den digitalen Raum implizit oder explizit mit einer eigenen Handlungsstrategie. Deren Stellenwert variiert, wie eingangs erwähnt, zwischen den Projekten: Bei einigen Projekten stellt sie ein Bestandteil einer Abfolge von mehreren aufeinander aufbauenden Projektschritten dar, bei anderen ist sie

133 Vgl. Pfafferott & Lange 2015, S. 6.

134 Im Folgenden wird in Bezugnahme auf diese 13 Modellprojekte auch vom „Digital-Sample“ gesprochen.

einer unter mehreren Aktivitätensträngen, und nur bei einem einzigen Projekt steht sie zentral im Mittelpunkt (n=1).

Projekte mit dieser Logik reagieren auf den Bedarf nach webbasierten Angeboten und Strukturen, die das Internet für die Ansprache von Zielgruppen sowie als Handlungs- und Bildungsraum für die Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit öffnen. Dazu loteten die Projekte entweder aus, wie sie digitale Medien oder Räume für zivilgesellschaftliches Engagement sowie die Prävention von Menschenfeindlichkeit und Extremismus nutzbar machen oder – umgekehrt – ob und wie sie bewährte Strategien der Förderung und Prävention in digitale Settings einpassen können. Die aus diesem Wirkmodell hervorgehenden Outputs und Outcomes sind vor dem Hintergrund zu bewerten, dass zum Start des Programmbereichs noch Wissens- und Erfahrungslücken sowohl auf methodisch-didaktischer, inhaltlicher wie auch struktureller Ebene bestanden. In Teilen bestehen diese Wissens- und Erfahrungslücken auch nach Ablauf der Förderperiode weiterhin.

Die entwickelten Angebote lassen sich prototypisch in Bildungs-, Aktions-, Narrativ- und Sensibilisierungsformate unterteilen.

5.2.1 Digitale Bildungsformate

Digitale Medien werden seit geraumer Zeit als Umgebungen u. a. genutzt, um das Lernen orts- und zeitunabhängiger zu gestalten. Vier der 13 Modellprojekte des Digital-Samples haben Lernprozesse in den digitalen Raum verlegt. Gemeinsam ist den hier entwickelten Formaten, dass sie auf einzelne Dimensionen einer Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im digitalen Raum abzielen und zwar vorwiegend auf die Dimensionen Wissen und Handeln (für eine ausführliche Darstellung der einzelnen Dimensionen vgl. Kapitel 4). Drei Projekte adressieren pädagogische Fachkräfte oder Multiplikator*innen, eines Jugendliche in Schulklassen. Die angebotenen Lernsettings unterscheiden sich neben ihrem konkreten Inhalt vor allem in ihrer Interaktivität: Zwei Modellprojekte, setzen auf „E-Learning by distribution“, also auf eine eher klassische Darbietung von Informationen ohne interaktive Elemente, bei der keine Personen in der Rolle der Lehrenden erforderlich sind und die Wissensaneignung über die dargebotenen Informationen selbstgesteuert erfolgt. Vorteilhaft ist daran, dass die Inhalte, einmal erarbeitet, programmiert und auf der Plattform platziert, rund um die Uhr und dauerhaft zur Verfügung stehen und somit allen Interessierten niedrigschwellig zugänglich sind – sofern sie davon wissen. Die zielgruppenadäquate Bewerbung des Angebots ist auch hier wieder ein zentrales Element für die Zielerreichung (zu den möglichen Maßnahmen vgl. Abschnitt 5.1).

Virtuelle audio-visuell übertragene Seminare, in die Dokumente, Videos, Umfragen und parallele Chats eingebunden sind, stoßen sowohl bei Jugendlichen, Lehrkräften wie auch bei Multiplikator*innen auf große Akzeptanz und sehr positive Resonanz.

Zwei andere Projekte bieten audio-visuelle Web-Seminare an, die zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfinden und zu denen sich die Adressat*innen über einen Link live zuschalten. Die lehrende Person filmt sich bei der Darbietung der Inhalte und kann Folien, Bilder oder Videos

einblenden sowie Rückfragen und Diskussionen ermöglichen, entweder per Mikrofon oder über die Chatfunktion.

„Also ein Webinar (...) kann man sich im Prinzip vorstellen wie eine PowerPoint-Präsentation in Verknüpfung mit Skype so. Also man sieht den Webinar-Moderator dabei. (...) Also und man kann eben Fotos und Videos auch einbinden in diese Präsentationen. Und gleichzeitig gibt es aber auch interaktive Tools. Also die Teilnehmenden können sich in dem Sinne virtuell melden zum Beispiel, das kann gesehen werden. (..) Oder es können Umfragen gemacht werden innerhalb der Webinar-Software, (...) es gibt eine Möglichkeit zu chatten oder man kann auch gemeinsam an einem Dokument arbeiten. Beispielsweise, wenn man jetzt, ja, irgendwie was sammeln möchte mit allen zusammen, dann können alle in einem Dokument halt was reinschreiben. (...) Und über Webcam und Mikrofon ist eben der Austausch gewährleistet auch.“ (IntMP4_2018_83)

Ein Modellprojekt nutzt Webinare, um sich in Schulklassen zuzuschalten (in der Regel für zwei Schulstunden). Für die Konzeption der Seminare hat das Projektteam zunächst grundlegend die einzelnen Themenmodule erarbeitet und ließ sich dann von einem externen Medienpädagogen beraten. Um die Bedarfe der Zielgruppe zu treffen fand außerdem eine Veranstaltung mit Jugendlichen statt, in der diese Aspekte einbringen konnten, die aus ihrer Perspektive für den jeweiligen Themenbereich relevant sind.

„Da hatten wir auch (...) unsere Themen so auf so eine große Flipchart auch geschrieben und dann die Jugendlichen gefragt, (...) was sie wichtig finden, was ihnen dazu einfällt. Was sie denken, (...) zum Beispiel: Was würdet ihr gern jüngeren Kindern vielleicht vermitteln wollen zu dem Thema? Was findet ihr da wichtig? Oder dann hatten wir eine Runde mit: Was würden eure Pädagogen zu dem Thema sagen? Was würdet ihr einem Freund empfehlen? Und dadurch haben wir halt versucht, ja, verschiedene Aspekte zu finden, die die Jugendlichen halt wichtig finden zu dem Bereich und die sie gerne vermitteln wollen und wo sie sagen so: Das wäre was, wenn ich das vorher gewusst hätte so, das hätte ich gerne/ ja, anderen gerne erzählt.“ (IntMP4_2018_65)

Vorteile bei der Durchführung von Webinaren sind der einfache Zugang zur jugendlichen Zielgruppe, die ressourcenschonende Umsetzung und, je nach Thematik, auch die medial-vermittelte Distanz, die die Teilnehmer*innen zur präsentierenden Person haben.

„Den größten Vorteil sehe ich erstmal natürlich einmal darin, dass man sich überall in jede Klasse ganz schnell einfach dazuschalten 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. Was ich aber auch festgestellt habe, ist, dass/ Ich dachte erst, dass zum Beispiel beim Thema Cybermobbing, dass es da schwierig ist, irgendwie ins Gespräch zu kommen. Weil ich dachte, wenn man persönlich da ist, dann macht man/ hat man eher so eine Bindung und dann (...) mögen die vielleicht eher was erzählen. Aber ich habe jetzt eigentlich eher so das Gegenteil erlebt. (...) Ich weiß nicht warum. Aber ob es dann/ ob die sich dann anonym fühlen, wenn sie dann was erzählen? Keine Ahnung. Aber ich habe das Gefühl, (...) sie erzählen eher was von ihren eigenen Geschichten. So im Webinar.“ (IntMP4_2018_91)

Auch bei pädagogischen Fachkräften stoßen diese Fortbildungsmaßnahmen in Form virtueller Seminare, an denen sie ohne Wegzeiten teilnehmen können und trotzdem nicht auf Interaktivität verzichten müssen, auf große Akzeptanz. Wie die Nutzungsanalysen zeigen, kann ein

Modellprojekt hier mit einem Webinar zum Teil eine dreistellige Zahl an Teilnehmer*innen erreichen, also eine sehr viel größere Zahl an Adressat*innen, als dies bei einem vergleichbaren analogen Seminar möglich wäre.

„Also das ist (...) ein wahnsinniger Zulauf auf die Webinare, wo wir gemerkt haben, das ist einfach ein großartiges Format, um Fortbildungsmaßnahmen sehr niedrigschwellig anbieten zu können. Also da hatten wir wirklich zum Teil Rekordteilnahmen von irgendwie knapp 200 Leuten, die eineinhalb Stunden sich halt angehört haben, abends ab sieben, was eine Anwältin, ein Mitarbeiter von Pro Familia, wie auch immer die Inhalte waren. Und das ist sehr, sehr gut angenommen worden. Plus die Möglichkeit in einer Chat-Funktion während des Live-Webinars sich einbringen zu können.“ (IntMP17_2019_49)

Projekte mit Webseiten im klassischen E-Learning-Format gelingt es nicht, die Besucher*innen der Seite länger zu halten.

Für die Projekte mit klassischem E-Learning in Textform zeigt sich, dass es schwieriger ist, Besucher*innen länger auf der Webseite zu halten. So erreicht ein Modellprojekt zwar innerhalb eines exemplarischen Monats mit seinem Format immerhin etwas über 1.200 Nutzer*innen, diese verbleiben jedoch durchschnittlich nur circa 10 Minuten auf der Seite eines Lernmoduls.¹³⁵

Impulse, welche Aktivitäten geeignet sein können, um online strategisch auf das eigene digitale Bildungsangebot aufmerksam zu machen, finden sich in der folgenden Aussage der Projektmitarbeiter*in, die mit ihren Webinaren Jugendliche erreichen wollen:

„Also zu jedem Themenmodul haben wir immer also einen Website-Text. Und dann immer Online- und Offline-Aktionen. Also es gibt immer noch ein Webinar dazu und eine Online-Aktion und eine Offline-Aktion. Und in der Offline-Aktion, da versuchen wir halt, mit den XXX [am Modellprojekt beteiligten Jugendlichen, Anm. d. Verf.] immer irgendwas zu überlegen, woraus sie Lust haben, was ihnen zu dem Thema einfällt. Dass wir da gemeinsam ein Brainstorming machen und gucken: Okay, wie könnte man das Thema irgendwie vielleicht auch nach außen tragen. Genau, dazu haben wir dann beispielsweise diese Aktion mit den Handabdrücken gehabt. Oder wir haben so eine große Wand aus Hasskommentaren aufgebaut und die, ja, kaputtgemacht. Und dann haben wir immer noch eine Online-Aktion zum Mitmachen auf der Website.“ (IntMP4_2018_45)

5.2.2 Narrative und Sensibilisierung(skampagnen)

Alternative Narrative oder Gegennarrative sind neben Bildungsformaten ein weiterer möglicher inhaltlicher Baustein innerhalb einer umfangreicheren Strategie zur Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Netz.¹³⁶ Sie sollen radikalen oder extremistischen Inhalten

135 Bei dem hier angegebenen Wert handelt es sich um die „Unique Visitors“, also um Personen, welche die Website mindestens einmal im spezifizierten Zeitraum besucht haben. Von einem einzelnen „Unique Visitor“ können dann ggf. mehrere „visits“ bzw. besuche der Seite ausgehen. Gezählt werden bei ersterem Sachverhalt also „Personen“, bei zweiterem hingegen „Akte“. Quelle: Metriken der Modellprojekte 2019.

136 Vgl. Baier & Kamenowski 2019, S. 20; Narrative sind Erzählungen, die gesellschaftliche Entwicklungen oder Konflikte in einen bestimmten normativen oder ideologischen Kontext einordnen, dabei Werte transportieren und deuten (Vgl. Turowski/Mikfeld 2013, S. 13.). Einfach und nachvollziehbar erzählt, eignen sie sich auf individueller Ebene dazu „menschliche Erfahrungen zu verstehen [...] und Ereignisse einordnen und interpretieren zu können“ (Vgl. Rieger/ Morten/ Frischlich 2017,

valide Informationen entgegensetzen, die zum Nachdenken und Reflektieren anregen. Die Narrativ-Projekte des Digital-Samples (n=7) zielen darauf ab, demokratische Haltungen zu stärken, Reflexionsprozesse anzustoßen und die Bereitschaft zu erhöhen, Denkmuster zu überprüfen und eventuell selbst in positiver Weise im digitalen Raum aktiv zu werden).¹³⁷ Eher nachrangig geht es gezielt um die Vermittlung von Wissen über extremistische oder populistische Strategien im Internet. Die wenigen Befunde zur Wirkung von Narrativen sind bisher inkonsistent und es ist davon auszugehen, dass sich eher noch nicht ideologisch festgelegte Internetnutzer*innen erreichen lassen.¹³⁸ Die Modellprojekte setzen hierfür zum einen „positive Narrative“ ein, die Konzepte einer pluralistischen, freiheitlichen und integrativen Gesellschaft illustrieren, sowie „alternative Narrative“, die vielfältige Deutungen gesellschaftlicher Entwicklungen anbieten und damit indirekt im Widerspruch zu extremistischen oder populistischen Erzählungen stehen können. Die Narrative sind also eher universal-präventiv angelegt¹³⁹ und richten sich an die breite Netzöffentlichkeit, die für die jeweilige Themenstellung sensibilisiert werden soll (one-to-many). Eingebettet sind die Narrative meist in Video, Bild oder Text, in denen Zahlen, Fakten und repräsentativen Quellen dargestellt sind oder mit Emotionalisierung und Humor gearbeitet wird.¹⁴⁰

Die Projekte können sich dabei an Vorbildern aus dem angelsächsischen Raum orientieren, in dem dieser Bereich schon weiterentwickelt ist und Best-Practice-Beispiele existieren.¹⁴¹ Auch in der Schweiz wurden 2017 und 2018 erstmals Pilotprojekte, die bild- oder textbasierte Narrative entwickelten und verbreiteten, öffentlich gefördert und wissenschaftlich begleitet.¹⁴² Hier zeigte sich, dass Videos insbesondere dann hohe Abrufzahlen generieren konnten, wenn die Projekte die Clips mittels finanziellen Aufwands förderten.¹⁴³ Auch die Einbettung in eine Kampagne, bei der verschiedene Medienkanäle aufeinander abgestimmt genutzt und gepflegt werden, gilt als zielfördernd für das Erreichen einer hohen Reichweite.¹⁴⁴ Derart strategisch gehen nur wenige Projekte vor.

Der Aufbau von digitalem und analogem Sozialkapital wirkt sich förderlich auf die Reichweite von universal-präventiven Narrativ- und Sensibilisierungskampagnen aus.

S. 50; Davies/ Neudecker/ Oullet/ Bouchard/ Ducol 2016, S. 59). 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.

137 Vgl. hierzu und im Folgenden: ISS 2018, S. 65.

138 Vgl. Baier/ Kamenowski 2019, S. 16.

139 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.“

140 Vgl. ISS 2018, S. 65.

141 Vgl. z.B. „The Counter Narrative Handbook“ von Tuck & Silverman 2016

142 Baier/ Kamenowski 2019, S. 17.

143 Ebd., S. 19.

144 Vgl. Tuck/ Silverman 2016.

Ein Modellprojekt konnte aus der bisherigen Erfahrung mit der Online-Kampagnenarbeit schöpfen und verfügte bereits über ein breites Netzwerk – online wie auch offline. Es handelt sich außerdem um einen Träger aus dem publizistischen Feld, das Projektteam war dementsprechend mit Medienschaffenden besetzt, das eine durchdachte Social Media-Strategie konzipierte und die Aktionen im Netz mit Pressemitteilungen und der Ansprache von politischen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen vorbereitete. Dieses Projekt kann bei Aktionen innerhalb der Kampagne an einem Tag mehr als 255.000 allein bei Facebook erreichen.¹⁴⁵

„Was auch anders ist, ist, glaube ich, dass wir von Anfang an den Fokus wirklich auf diese Öffentlichkeitsarbeit auch gelegt haben (...). Und deshalb auch, ja, viel Energie da reingesteckt haben. Dann XXX [Name des Trägers, Anm. d. Verf.] als Träger, die halt schon breites Netzwerk haben an zivilgesellschaftlichen Organisationen, aber auch Presse, Medienschaffende, hat auf jeden Fall geholfen.“

Als weiteren Gelingensfaktor macht das Projekt die Online-Zusammenarbeit mit reichweitenstarken Akteur*innen und Initiativen aus, aber auch die Unterstützung der Politik auf europäischer und nationaler Ebene.

Ein weiteres Projekt konnte trotz zum Start vergleichsweise gering ausgeprägtem „digitalen Sozialkapital“ und ohne Vorerfahrung mit Narrativedistribution und Kampagnenarbeit eine professionell gestaltete Online-Kampagne ins Netz bringen und betreiben. Auch dieses Modellprojekt verfügte über eine vergleichsweise klare Konzeption, vernetzte sich und nutzte für die Verbreitung der Botschaften verschiedene Maßnahmen zur Reichweitensteigerung. Es setzte unter anderem finanzielle Mittel für die Bewerbung ein (z. B. für Banner auf den Portalen von Medienunternehmen, für die Schaltung von Textanzeigen in Suchmaschinen und dazugehöriger Suchbegriffe oder für Anzeigen bei Facebook oder Instagram) und kooperierte mit thematisch relevanten Influencer*innen.¹⁴⁶ Das Projekt konnte somit in einem exemplarischen Monat für die Kampagnenseite circa 2.800 Seitenaufrufe generieren und bei Facebook 9.968 Nutzer*innen erreichen.

Spezifische Zielgruppen für die selektive Prävention mittels Narrativen zu erreichen ist herausforderungsvoll und im Programmbereich nur unzureichend gelungen.

Aus den Interviews mit den Projekten, die mit ihren Narrativen im digitalen Raum eine spezifische Zielgruppe mit bestimmten Merkmalen erreichen wollen, beispielsweise für die selektive Prävention (one-to-few), ist dies bisher nur unzureichend gelungen. Die Erfahrungen zeigen, dass die Platzierung der Inhalte an den relevanten Orten im Netz, also in jenen Teilöffentlichkeiten des digitalen Raums, an denen sich die anvisierte Zielgruppe vorwiegend aufhält, mitunter sprichwörtlich der „Suche nach der Nadel im Heu“ gleicht. Als einen potentiellen Gelingensfaktor machen die Projekte hier die sehr gute Kenntnis der Mediennutzungsgewohnheiten einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Netznutzer*innen aus. Hilfreich können überdies

145 Vgl. Laubenstein/ Urban 2018, S. 57.

146 Influencer*innen sind Akteur*innen im Social Web, die Inhalte produzieren, diese über eigene Kanäle im Netz verbreiten und eine relevante Anzahl sozialer Beziehungen und ggf. Einfluss auf ihre Rezipient*innen aufgebaut haben (vgl. Enke/Borchers 2018, S. 7). Eine Zusammenarbeit mit Influencer*innen kann unter anderem dazu beitragen, bestimmte Zielgruppen besser zu erreichen, die Reichweite zu steigern sowie Interaktionen und Webseitenbesuche zu initiieren (vgl. ebd., S. 15).

spezielle programmierte Tools sein, die den digitalen Raum oder bestimmte Teilöffentlichkeiten systematisch nach vorher festgelegten Merkmalen in den digitalen Datenspuren von Nutzer*innen durchsuchen.

Abschließend ist festzustellen, dass es noch vergleichsweise wenig Wissen über die Wirkungsweise virtueller Gegenkampagnen gibt und auch wie die Wirkung virtueller Gegenkampagnen gemessen werden kann, da die Zielgruppe häufig im Diffusen verbleibt.¹⁴⁷

5.2.3 Aktionsformate

Die meisten Projekte, die ihre Zielgruppen im Netz in Aktion bringen wollen, setzen auf niedrigschwellige Formen der Beteiligung.¹⁴⁸ Sie zielen darauf ab, dass die Netzgemeinschaft die von ihnen veröffentlichten Inhalte nicht nur rezipiert, sondern auch sichtbar damit interagiert, also durch Likes, Shares und Kommentare Position für Toleranz, Verständnis und Demokratie und/oder gegen radikale und extremistische Haltungen und Handlungen bezieht. Eine Online-Aktion in diesem Sinne beschreibt eine Projektmitarbeiterin wie folgt:

„Das ist immer eine Art klassischer Call to Action, wie man ihn in Social Media kennt. Also wir versuchen, andere Nutzerinnen und Nutzer, die uns in den sozialen Netzwerken folgen, animieren mitzumachen. Das sind, ja, also ganz niedrigschwellige Handlungen, die einfach jeder ohne großartige technische Kompetenzen einfach mitmachen kann, wenn er Lust darauf hat. Wir haben jetzt zum Beispiel zum Themenmodul ‚Respektvoll in Online-Games. Die Mitmachaktion: Gamer oder Gamerin – Who cares?!‘. Also gegen Vorurteile gerade gegenüber Mädchen in Online-Games. Die oftmals nicht so ganz ernstgenommen werden oder öfter mal ausgegrenzt werden. Und da ist die Online-Aktion, dass wir andere Nutzer dazu aufrufen (...) dass sie so ein typisches Vorurteil auf ein Schild schreiben und das vor sich halten, davon ein Foto machen. Und dann dieses Vorurteil zerreißen und ein zweites Foto machen. Und diese beiden Fotos zusammen bei ihrem eigenen Social-Media-Profil, also Twitter oder Instagram oder Facebook hochladen und dann jeweils einen Satz oben hinzufügen: ‚Gamer oder Gamerin – Who cares?!‘ und unseren Projekt-Hashtag XXX.“ (IntMP9_2018_49)

Die im Programmbereich am häufigsten anzutreffende Form der Zielgruppenaktivierung im digitalen Raum sind niedrigschwellige Formen der Beteiligung.

Andere Projekte nutzen Narrative in Form von Videos, um einen Dialog mit und unter den Rezipierenden anzustoßen. Ziel ist es, dass die Adressat*innen über die Kommentarfunktion in die Diskussion einsteigen oder die Videos in den eigenen Sozialen Netzwerken verbreiten und dort darüber sprechen. Den Projekten gelingt es nicht immer auf Anhieb, bei den Zielgruppen im Netz Aktivitäten auszulösen.¹⁴⁹ Sie experimentieren häufig mit Inhalten und Form, um herauszufinden, welcher Content tendenziell eher gelikt, kommentiert oder weitergeleitet wird.

147 Vgl. Neumann et al. 2018, S. 22.

148 Vgl. ISS 2018, S. 67.

149 Vgl. ISS 2018.

Einzelne Projekte machen die Erfahrung, dass eher kontroverse Themen oder provokativ aufgearbeitete Inhalte die Interaktion anregen – was sie versuchen zu integrieren und dabei nicht zu stark zu polarisieren:

„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.“ (IntMP6_2018_216)

B2: „Ich glaube, so ein bisschen so provokative Sachen sind immer das, wo die Leute so meinen, da in die Richtung kann man am ehesten dann Kommentare bekommen.“

B1: „Ist ja auch immer so eine moralische oder ethische Frage, inwieweit man die Strategien extremistischer Akteure aus Social Media kopieren will. (lacht) Oder ob man da nicht eine gesellschaftliche Entwicklung befeuert, die man eigentlich nicht unterstützt.“ (IntMP12_2019_83)

Ein voraussetzungsvollerer Ansatz ist es, Gegenkräfte strategisch im Netz für das Netz zu mobilisieren. Auch hier geht es darum, 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 niedrigschwelliger Partizipation steht hier aber eine ganz spezifische Form des Handelns im Netz im Vordergrund: das konkrete Reagieren und Intervenieren bei Fällen von Hate Speech, extremistischer Agitation oder anderen Fällen, in denen es relevant ist digital 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, zu widersprechen und aufzuklären, beispielweise in Form von Fakten, Humor oder der Betonung sozialer Werte.¹⁵⁰

Auf die strategische Mobilisierung von Gegenkräften innerhalb des digitalen Raums für den digitalen Raum setzt nur ein Modellprojekt – dies jedoch auf innovative Weise.

Ein Projekt geht dabei besonders innovativ vor und hat den kompletten Prozess – von der Ansprache der Zielgruppen über die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen bis hin zur abgestimmten konkreten Aktion konsequent in den digitalen Raum verlegt. Es stellt dazu eine eigens programmierte digitale Infrastruktur bereit, innerhalb der virtuelle Trainings stattfinden, Hassbotschaften gemeldet werden können und die Geschulten sich vernetzen, um gemeinsam vorzugehen – beim Beobachten von Diskussionsverläufen in Sozialen Medien und Kommentarspalten wie auch beim Eingreifen in Debatten.

Während sich das eingangs beschriebene niedrigschwellige Positionieren gut für jugendliche Zielgruppen eignet, zielt dieses Projekt explizit auf (junge) Erwachsene und 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 Extrabedarf haben. Also jetzt, wo ich sage/ Ja, also, wenn ich mit Jugendlichen oder gar

150 Vgl. Dinar 2017, S. 12.

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.“ (IntMP13_2018_31)

Von besonderer Relevanz ist, dass sich bei der Auseinandersetzung „Zivilcourage und Selbstschutz (...) immer die Waage halten“.¹⁵¹ Online ist nicht immer sofort erkennbar, ob es sich bei den Nutzer*innen, die sich 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.¹⁵² Mitte November 2019 umfasste die über die Plattform trainierte und vernetzte Gemeinschaft 603 Personen, die beim Eingang von Meldungen zu Hate Speech-Vorfällen informiert werden.

Bei der Befähigung, Begleitung und Organisation von Nutzer*innen, die sich in Aktionsgruppen für eine Intervention sammeln, handelt es sich um eine neue Form der digitalen Zivilcourage.

Mit der Befähigung, Begleitung und Organisation von Nutzer*innen, die sich in Aktionsgruppen sammeln, um der Hassrede in Online-Diskussionen entgegenzutreten, unterstützt das Modellprojekt eine neue Form der digitalen Zivilcourage, die – so zeigen erste wissenschaftliche Analysen – bei der Eindämmung von demokratie- und menschenfeindlichen Äußerungen eine sinnvolle Ergänzung zur Moderation durch Plattformbetreiber und Nachrichtenportale darstellt.¹⁵³

Für das Gelingen lassen sich für dieses, innerhalb des Programmbereichs sehr speziellen, aber hochinnovativen Modellprojekts auf fachlicher, technischer und strategischer Ebene folgende Bedingungen ausmachen:

- **Konzeption:** Zum Start des Projekts lag eine klare Konzeption vor. Bewährte analoge Strategien der Zivilcourage, die im Rahmen von Gruppen ausgeübt werden, wurden konsequent in den digitalen Raum übersetzt.
- **Passfähigkeit:** Zwischen dem gewählten Ansatz und dem digitalen Raum gab es eine hohe Passfähigkeit – das zeigen Erfahrungen anderer Aktionsgruppen im digitalen Raum (z. B. #ichbinhier).
- **Expertise:** Das Projektteam kannte aufgrund der Vorerfahrung des Trägers die Bedarfe von Personen, die als Gegenkräfte intervenieren wollen, sehr gut und verfügte über eine umfassende Expertise zu mobilisierenden und deeskalierenden Strategien. Für das neue Handlungsfeld wurde zum einen kompetentes Projektpersonal hinzugewonnen, zum anderen hochspezifische Tätigkeiten, wie die Programmierung der Plattform, an Expert*innen ausgelagert.

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

152 Vgl. ISS 2018.

153 Vgl. Ziegele/ Jost/ Frieß/ Naab 2019, S. 5, 7.

- **Ressourcenverteilung:** Für den technologischen Aspekt des Projekts, der Aktionsplattform, wurde in angemessenem Umfang finanziellen Mittel und Reifungszeit eingeräumt. Parallel vernetzte sich das Projekt über das bereits bestehende Netzwerk des Trägers hinaus mit thematisch nahestehenden, zivilgesellschaftlichen Akteur*innen.

6 Fazit und Empfehlungen

Seit Ende 2017 erproben über 30 im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ geförderte Modellprojekte im Programmbereich **„Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“** sowohl konkrete Strategien zum Umgang mit Menschenfeindlichkeit und Extremismus im Netz als auch Handlungsansätze zur Stärkung einer digitalen Zivilgesellschaft. Dies stellt unter mehreren Gesichtspunkten ein Novum dar: Zum einen ist die pädagogische, sensibilisierende und präventive Beschäftigung mit Menschenfeindlichkeit und Extremismus im Netz noch vergleichsweise jung. Zum anderen wurde der entsprechenden demokratiefördernden und präventiven Praxis im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ im Jahr 2017 erstmalig ein eigenständiger programmatischer Rahmen gesetzt. Die Schaffung einer entsprechenden Förderlandschaft war mit der Integration neuer Akteur*innen und Kooperationspartner*innen – z. B. aus den Bereichen der Medienpädagogik, Mediengestaltung, Softwareentwicklung, Civic Tech, des Medienrechts etc. – in das Programm verbunden. Die hieraus entstehenden Möglichkeiten und Herausforderungen für die im Programmbereich geförderten Modellprojekte sowie deren Handlungsstrategien wurden von der wissenschaftlichen Begleitung in einem Mixed-Methods-Ansatz untersucht und vergleichend analysiert, um Gelingensbedingungen der Zielerreichung zu identifizieren und Empfehlungen zur Unterstützung der Arbeit der Modellprojekte in diesem neuen Handlungsfeld abzuleiten. Im Folgenden sollen die wichtigsten Befunde der zweijährigen Evaluation dargestellt, die Innovationen des Programmbereichs hervorgehoben sowie auf Spannungsfelder aufmerksam gemacht werden, bevor Empfehlungen für eine Weiterentwicklung des Handlungsfeldes „Engagement im Netz“ gegeben werden.

Nahezu alle Modellprojekte setzen Aktivitäten zur Förderung von Digitalkompetenz um.

Der Schwerpunkt der Modellprojekte im Programmbereich I liegt in der Handlungsstrategie der „Digitalkompetenzförderung zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“. Sie stellt das zentrale Element dar, das fast alle geförderten Modellprojekte verbindet. Dabei beziehen sich die Projekte in ihrer digitalkompetenzfördernden Arbeit in der Regel auf alle zentralen Dimensionen von Digitalkompetenz (Wissen, Ethik, Handeln, Ästhetik, Emotion, Empowerment). Dies verdeutlicht, dass sie einen umfassenden Kompetenzerwerb (im Gegensatz zur Förderung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten) anstreben. Hervorzuheben ist, dass – im Unterschied zu eher beruflichen oder technischen Verständnissen von Digitalkompetenz – die Dimensionen „Ethik“ und Aspekte wie Medienkritik und (mediale) Empathie eine starke Fokussierung seitens der MP erfahren.

Die Komplexität der Handlungsstrategie Digitalkompetenzförderung erfordert eine besondere Flexibilisierung der Konzepte.

Im Programmbereich I wurden zahlreiche Konzepte entwickelt, die zielgruppen- und setting-spezifische Variationen erlauben. Diese Flexibilisierung ist insofern von besonderer Bedeutung, als dass die Handlungsstrategie „Digitalkompetenzförderung“ spezifischen Komplexitätsanforderungen unterworfen ist. Denn sie bezieht sich auf ein weites Spektrum von online-Phänomenen und sozio-digitalen Mechanismen und integriert dabei Anteile von Bildungs-, Ju-

gend- und medienpraktischer Arbeit. Ferner müssen entwicklungspezifische Voraussetzungen beachtet, Schutz-, Beteiligungs- und Bildungsrechte – insbesondere von Kindern und jüngeren Jugendlichen – immer wieder gegeneinander abgewogen und zugleich auf schnelle Entwicklungen im digitalen Raum und Veränderungen der Strategien extremistischer Akteure reagiert werden. Diese Komplexitätsanforderungen erfordern eine über die Norm hinausgehende Adaption und Ausdifferenzierung der Konzepte.

Digitalkompetenzförderung erfolgt in erster Linie analog.

Digitalkompetenzförderung findet im Programmbereich I vorrangig in analogen Settings (teilweise unter Einbindung des Netzes) statt. Dies gilt insbesondere für die Arbeit mit Jugendlichen. Dabei ist das analoge Setting aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung durchaus als angemessen zu betrachten. Im Rahmen von konkretem persönlichem Kontakt kann hier Beziehungsarbeit im Sinne bewährter Konzepte geleistet und ein Grundstein für die weitere Arbeit gelegt werden. Auch Methoden wie Binnendifferenzierungen von Gruppen, oder der Einsatz bewährter interaktiver Methoden, für deren Adaption oder Neuentwicklung im Netz es Ressourcen und Erprobungsräume bedürfte, sind Bestandteil präventiv-pädagogischer Handlungsoptionen des analogen Raums. Dieses Setting erlaubt zudem die gemeinsame medienpraktische Arbeit und eine nicht-anonymisierte Auseinandersetzung mit GMF-Einstellungsfragmenten oder –mustern.

Die Ziele der Projekte im Bereich Digitalkompetenzförderung werden erreicht.

Durch die vorrangig analogen Maßnahmen, häufig unter Einbezug digitaler Medien, die die Modellprojekte im Bereich „Digitalkompetenzförderung“ umsetzen, wird bei den Teilnehmenden ein Zuwachs an Wissen zu Hass im Netz und eine Stärkung des Engagements im digitalen Raum gefördert. Dies gilt in besonderem Maße für Maßnahmen mit geringer Teilnehmendenzahl und solche, die im Kontext freiwilliger Teilnahme stattfinden. Der umfassende Wissens- und Kompetenzerwerb auf nahezu allen Zieldimensionen, den die Projekte anstreben, ist im Rahmen der Zielgruppenbefragung sowohl für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen als auch für die Multiplikator*innen zu beobachten: Die Befragten verfügten nach der Teilnahme an den Veranstaltungen der Modellprojekte über ein größeres Wissen zu digitalen Phänomenen wie Hate Speech und Fake News sowie zum Umgang mit menschen- und demokratiefeindlichen Phänomenen im Netz und waren eher in der Lage, digitale Quellen und Inhalte einzuordnen als zu Beginn der Veranstaltungen. Durch die Teilnahme an den Angeboten wurde außerdem der Impuls verstärkt, sich aktiv gegen Hass im Netz einzusetzen, beispielsweise durch Melden von Personen, zur Rede stellen oder Stellung beziehen, sowie die Bereitschaft zur digitalen Partizipation und Mitgestaltung von Kommunikation gefördert. Damit konnte insbesondere für die besonders relevanten Zielsetzungen der kognitiven und emotionalen Dimension eine Zielerreichung festgestellt werden. Für die Multiplikator*innen ist ein bedeutsamer Zuwachs der selbsteingeschätzten Wissensvermittlungs- und Beratungskompetenz zu verzeichnen. Die Mehrheit der Befragten fühlte sich am Ende der Veranstaltung sicherer im Umgang mit Hass im Netz und gab an, dass sich das eigene Online-Verhalten durch die Teilnahme an der Veranstaltung verändern würde.

Es wurden neue (medien-)pädagogische Materialien/Methoden entwickelt.

Neben der Digitalkompetenzförderung bildet die Entwicklung und Verbreitung digitaler Inhalte mit dem Ziel der Demokratieförderung und Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit einen weiteren wichtigen Schwerpunkt im Programmbereich. So entstand in den zwei Jahren Projektlaufzeit ein vielfältiges Portfolio an analogen und digitalen Materialien, die Kinder und Jugendliche im Umgang mit Hassrede, Hetze und Verschwörungsideologien im Netz stärken, die Bereitschaft zu digitalem zivilgesellschaftlichem Engagement anstoßen und ihr einen (digitalen) Raum bieten sowie die Kompetenzen von Multiplikator*innen stärken und Unterstützungsstrukturen bieten können.

Beispielhaft seien hier verschiedene Apps genannt, in denen spielerisch der Umgang mit Hassrede im Netz trainiert oder Wissen zu menschen- und demokratiefeindlichen Phänomenen im Netz vermittelt wird, ein Help Desk mit konkreten Ratschlägen gegen Hass im Netz, Videos mit alternative Narrativen, oder auch digitale Fortbildungsmaßnahmen für Multiplikator*innen und analoge Planspiele zu Themen wie Datenschutz oder Religion, die der Sensibilisierung dienen.

Der Sprung ins Netz gelingt nur Wenigen, denn die fachlichen, technischen und strategischen Anforderungen sind hoch.

Der Programmbereich I verfügt insgesamt betrachtet über bestimmte Bausteine einer ausdifferenzierten Strategie zur Prävention von Hass im digitalen Raum. In jenem Handlungsbereich jedoch, in dem ein hoher Innovationsbedarf besteht, nämlich bei tragfähigen Konzepten für die Arbeit innerhalb des digitalen Raums, sind nur einzelne Projekte anzutreffen. Die wenigen Modellprojekte, die ihre klassischen Arbeitssettings verlassen und gänzlich mittels digitaler Medien oder im digitalen Raum agieren, sind mit hohen Anforderungen konfrontiert: Zusätzlich zu klassischen präventiv-pädagogischen Tätigkeiten mit Adressat*innenbezug (bilden, beraten, begleiten, betreuen) erfordert der digitale Raum als (pädagogisches) Handlungsfeld stark oder sogar überwiegend Tätigkeiten rund um die Konzeption, Gestaltung, Verbreitung von digitalen Inhalten (fachliche Anforderungen), die Programmierung und den Betrieb von Plattformen, Tools und Anwendungen (technische Anforderungen) sowie Aufbau und Pflege der Kontakte zu den Online-Zielgruppen (strategische Anforderungen).

Damit die Projekte in der Unübersichtlichkeit und Dynamik der Netzöffentlichkeit die jeweils relevante Zielgruppe erreichen, müssen die Teams bei jedem Projektschritt strategisch mit den ökonomischen, technischen und normativen Rahmenbedingungen des digitalen Raums umgehen und dabei ihre pädagogischen Ansprüche nicht aus dem Blick verlieren. Einigen Modellprojekten ist es bis zum Ende der Förderlaufzeit gelungen, mittels Partizipation der Zielgruppen und Unterstützung durch Programmierer*innen oder Medienagenturen innovative Inhalte oder Applikationen im Netz zu platzieren.

Sie haben begonnen, nach Zugängen zu ihren Zielgruppen im Netz zu suchen, sind jetzt also an dem Punkt gezielte Strategien für die Verbreitung ihrer Angebote und die Erreichung ihrer Zielgruppen im digitalen Raum zu entwickeln. Die Entwicklung dieser Strategien, sowohl für den Zugang zur anvisierten Zielgruppe wie auch zur ggf. langfristigen Pflege der über den digitalen Raum generierten Beziehungen ist essentiell für die Zielerreichung. Dazu müssen

die Projekte in einem angemessenen Umfang personelle und finanzielle Ressourcen einplanen. Denn, das Erzielen von hohen Reichweiten ist meist mit Werbeausgaben verbunden; das Betreuen von Social Media-Kanälen kann sich ggf. zu einem 24/7-Job auswachsen, erfordert also Zeit, Personal (Schichtsystem) und bestimmte Kompetenzen; eine gezielte Ansprache eines kleinen, spezifischen aber relevanten Personenkreises (z. B. radikalierungsgefährdete Jugendliche) benötigt gute Kenntnisse der Mediennutzungsgewohnheiten, das Wissen um technische Tools, die das Auffinden erleichtern und Berater*innen, die es gewohnt sind, Online-Dialoge unmissverständlich und nahbar zu führen. Bildungsträger ohne die entsprechende Expertise können leicht in eine Überforderung geraten.

Um auf all diesen Ebenen – fachlich, technisch und strategisch – hochprofessionell arbeiten zu können, müssen also Professionen zusammenfinden und zusammenwachsen: sozialpädagogische und digital-mediale Fachprofile.

Den Herausforderungen begegnen – What works?

In der Projektarbeit innerhalb digitaler Medien und Räume haben sich verschiedene Aspekte als förderlich für die Zielerreichung, insbesondere für das Erzielen einer hohen Reichweite herausgestellt: So stellen die vorherige Erfahrung des Trägers mit Online-Kampagnenarbeit und das Bestehen eines breiten Online-Netzwerks sowie die Zusammenarbeit mit reichweitenstarken Akteur*innen oder thematisch relevanten Influencer*innen Gelingensfaktoren dar. Auch ohne vorheriges „digitales Sozialkapital“ gelang einem Projekt mithilfe einer klaren Konzeption, aktiver Vernetzung und der Nutzung verschiedener Maßnahmen zur Reichweitensteigerung das Bespielen des digitalen Raumes. Nicht zuletzt spielen finanzielle Mittel für die Bewerbung digitaler Inhalte und deren Distribution eine wesentliche Rolle.

Das Netz „nebenher“ zu bespielen funktioniert nicht.

Insbesondere vor dem Hintergrund der hohen fachlichen, technischen und strategischen Anforderungen ist festzustellen, dass ein effektives Adressieren des digitalen Raumes nicht „nebenher“ gelingt. Um sowohl die Handlungsstrategie der (analogen) Digitalkompetenzförderung als auch die Entwicklung tragfähiger Konzepte für den digitalen Raum umzusetzen, bedarf es zukünftig entsprechender personeller und finanzieller Ressourcen. So zeigt sich beispielsweise, dass zwar in manchen klassischen Settings digitale Inhalte wie Videos oder Memes veröffentlicht werden, diese Erarbeitung und Veröffentlichung jedoch vorrangig kompetenz- und selbstwirksamkeitsfördernd auf die Teilnehmenden wirken soll und eine Verbreitung im digitalen Raum nicht strategisch verfolgt wird. Dadurch wird die Netzöffentlichkeit nicht in dem Ausmaß adressiert und erreicht, in dem es bei vorrangiger Verfolgung dieses Ziels mit entsprechenden Ressourcen möglich wäre.

6.1 Innovationen im Programmbereich I

Der Programmbereich ist als solcher von innovativen Elementen geprägt. Die Innovationen entstehen dabei vor dem Hintergrund, dass sich in Bezug auf einen räumlichen Kontext – das Netz – bislang noch unzureichend bewältigte Herausforderungen sowohl auf methodisch-di-

daktischer, inhaltlicher wie auch struktureller Ebene ergeben. Die geförderten Projekte reagieren darauf, indem sie entlang ihrer jeweiligen Handlungslogik ausloten, wie digitale Medien und digitale Kompetenzen für zivilgesellschaftliches Engagement sowie die Prävention von Menschenfeindlichkeit und Extremismus nutzbar gemacht oder – umgekehrt – ob und wie bewährte Strategien der Förderung und Prävention in digitale Settings eingepasst werden können.

6.1.1 Methodisch-didaktische und inhaltliche Innovationen

Die „medienpraktische Arbeit“ oder „aktive Medienarbeit“ mit dem Ziel, einen kritisch-reflexiven sowie produktiven Umgang der Zielgruppen mit dem digitalen Raum zu fördern, war für viele Modellprojekte des Programmbereichs ein elementarer Bestandteil ihrer pädagogischen Praxis. Online-Medien waren über die Thematisierung digitaler Ausprägungen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Extremismus also nicht nur Inhalt, sondern dienten abhängig vom durch die Projekte im pädagogischen Prozess gewählten Einsatz als Anschauungsmaterial, didaktisches Mittel (z. B. in Form einer in Workshops eingesetzten App), gestaltbares Material (z. B. Videos, Memes), Erfahrungsraum (z. B. für die Erprobung von Gegenstrategien im interaktiven Rollenspiel) oder Lernumgebung (z. B. für die Vermittlung von Inhalten in Webinaren, Blended Learning). Überdies nutzte ein Teil der Projekte digitale Medien für den Zugang zu ihren Zielgruppen (z. B. in Form von Digital Streetwork), als Sammelstelle für Vorfälle (z. B. zur Meldung von Hasskommentaren), als Anlaufstelle und Hilfsstruktur für Betroffene und häufig mit Hassrede konfrontierte Berufsgruppen, als Vernetzungsstruktur und Aktionsraum für die gemeinsame Intervention (Stichwort: Gegenrede, digitale Zivilcourage) sowie als Distributionskanal für demokratieförderliche Botschaften (Stichwort: Gegennarrative).

Teilweise transferieren die Projekte bewährte Konzepte der Erziehung, Bildung, Begleitung, Betreuung oder Vernetzung in ihre analogen, digital-analogen oder digitalen Zielgruppensettings (z. B. Ansätze der Zivilcourage oder des Empowerments, aufsuchende Jugendarbeit, Making-Aktivitäten, Peer-to-Peer). Teilweise werden mit dem Netz assoziierte Konzepte und Trends (z. B. Community-Building, Collective Action, Viralität, Influencertum, Design-Thinking) für das Handlungsfeld adaptiert. Als Neuheit für das Bundesprogramm kann des Weiteren die Konzeption, Produktion und gezielte Verbreitung von demokratischen Narrativen oder Gegennarrativen im digitalen Raum betrachtet werden. Sie sollen zum einen auf ihre digitalen Rezipient*innen wirken, indem sie gesellschaftliche Entwicklungen oder Konflikte in einen bestimmten normativen Kontext einordnen, Werte transportieren, diese deuten und so z. B. Reflexionsprozesse anstoßen¹⁵⁴; zum anderen sollen sie in der Summe zu einem wertekonformen Agenda-Setting und zu einer stärkeren Präsenz prosozialer Erklärungsmuster als Gegengewicht zu extremistischer Propaganda im digitalen Raum beitragen. Eingebettet waren die Narrative meist in Videos, Bilder oder Texte, deren Konzeption und Produktion partizipativ mit den Zielgruppen erfolgte und die die Projektteams dann – zum Teil mit Hilfe von Online-Marketing und Kampagnenarbeit – verbreiteten.

154 Vgl. Turowski & Mikfeld 2013, S. 13.

6.1.2 Strukturinnovationen

Mit der Entwicklung vielfältiger technischer Lösungen geht einher, dass der Programmbereich eine Infrastruktur hinterlässt, die so zuvor im digitalen Raum nicht existierte. Sie materialisiert sich zum einen in konkreten digitalen Objekten wie Plattformen, Tools und Anwendungen, zum anderen über die durch die jeweiligen Objekte hergestellte oder begleitete Vernetzung von Fachkräften, zivilgesellschaftlich Engagierten, Peers, Betroffenen o.ä., die für Aktivitäten kooperieren, sich im Sinne eines Empowerments vergemeinschaften oder sich gegenseitig mobilisieren. Punktuell gelang zudem, Kontakte zu den für das Handlungsfeld relevanten Social Media-Unternehmen aufzubauen, ohne deren Mitwirkung und Öffnung für zivilgesellschaftliche Belange die Bewältigung der präventiven Herausforderungen im digitalen Raum hürdenreich bleibt.

6.1.3 Spannungsfelder

Gerade im Programmbereich I zeigt sich der Aspekt der zunehmenden Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit, die seit geraumer Zeit diskutiert wird.¹⁵⁵ Der digitale Raum als (pädagogisches) Handlungsfeld erfordert eine Mixtur aus vielfach klassischen pädagogischen Tätigkeiten mit direktem Klientenbezug (erziehen, bilden, beraten, begleiten, betreuen), sowie teilweise oder sogar überwiegend Tätigkeiten rund um die Konzeption, Gestaltung, Verbreitung von digitalen Inhalten, den Betrieb von Plattformen, Tools und Anwendungen und den Aufbau und der Pflege der Online-Community sowie von Kontakten zu Online-Zielgruppen.¹⁵⁶ Die Fachkräfte bewegen sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen Ansprüchen und den Anforderungen eines stark kommerziell geprägten Umfelds. Die Erprobungsbestrebungen der Modellprojekte, vor allem von jenen, die ihre Zielgruppenzugänge und pädagogische Prozesse verstärkt ins Netz verlagerten, wurden somit beständig von der Frage begleitet, wie die Prozesse im digitalen Raum mit der dortigen Beschleunigung, Entgrenzung und Erfordernis nach Komplexitätsreduktion zu gestalten sind, damit sich sowohl pädagogisch orientiertes wie auch verwertungs- und reichweitenorientiertes Handeln mit seiner jeweils eigenen Logik verbinden und vereinbaren lässt.

Bezogen auf die Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ergibt sich ein Spannungsfeld darin, dass Projekte mit auf den digitalen Raum bezogener präventiver Logik in erster Linie öffentlich zugängliche Netzwerke wie Facebook erreichen. In diesem „Hellfeld“ bewegen sich Jugendliche und junge Erwachsene mittlerweile jedoch seltener, sie vernetzen sich zunehmend über private Kommunikationskanäle wie Messenger-Dienste und können dort – uneinsehbar – mit radikalen oder extremistischen Weltbildern in Berührung kommen.

155 Vgl. Grunert & Krüger 2004; Hugger 2017.

156 Vgl. Hugger 2017, S. 181

6.2 Empfehlungen

Die wissenschaftliche Begleitung des Programmbereichs I empfiehlt basierend auf den dargelegten Ergebnissen der Evaluation für die zweite Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ eine Weiterführung des Handlungsfeldes „Stärkung des Engagements im Netz“. Hierbei sollten die Projekte mit einem höheren Budget ausgestattet werden, damit den fachlichen, technischen und strategischen Herausforderungen, die der „Sprung ins Netz“ mit sich bringt, begegnet werden kann und sowohl politische Bildung und soziale Arbeit als auch die Bespielung des digitalen Raumes gelingt.

Zur Unterstützung von Modellprojekten bei ihrer Arbeit im digitalen Raum ist Folgendes zu empfehlen:

- Aufbau von Kooperationen von Trägern der Jugendhilfe mit versierten Akteur*innen im Bereich Mediengestaltung, Content Production, Softwareentwicklung, Mobile-Learning-Konzeption, Digital-Marketing, Social Media Management, Medienrecht
- Interdisziplinär zusammengesetzte Teams mit sozial- und/oder medienpädagogischen sowie digital-medialen Fachprofilen
- Ggf. Inanspruchnahme von Beratung oder sonstiger Dienstleistungen von entsprechend qualifizierten Medien- oder Digitalagenturen
- Finanzielle Ressourcen für Maßnahmen und/oder technische Lösungen zur Reichweitensteigerung
- Finanzielle Ressourcen für Maßnahmen und/oder technische Lösungen zum Auffinden spezifischer Zielgruppen
- Finanzielle Ressourcen für ggf. erhöhten Personalbedarf aufgrund der Interdisziplinarität und Bedarf an digital qualifizierten Fachkräften

Auf inhaltlich-didaktischer Ebene kann Projekten, die zielführend Digitalkompetenz im Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit fördern möchten, empfohlen werden, auf eine Verschränkung von analogen und digitalen Formaten zurück zu greifen, da hier die Vorteile des persönlichen Kontaktes (z. B. Beziehungsarbeit) mit der Erprobung digitalen Verhaltens und der Anwendung des Gelernten im digitalen Raum verknüpft werden können. Bei den analogen Formaten ist eine Gruppengröße von bis zu 20 Teilnehmenden zu empfehlen, wobei bei nicht-freiwilliger Teilnahme beispielsweise im schulischen Kontext nach Möglichkeit das Interesse der Teilnehmenden geweckt, die Motivation gefördert und ein Verständnis für die Relevanz der Thematik hervorgerufen werden sollte, um eine „Atmosphäre der Freiwilligkeit“ zu schaffen, in der die Digitalkompetenzförderung besser gelingt.

Projekten, die zielführend digitale pädagogische Angebote im Netz platzieren wollen, kann empfohlen werden, sich einerseits konsequent an den Mediennutzungsgewohnheiten der jeweiligen Zielgruppen zu orientieren, beispielsweise auf die zurückgegangene Nutzung von Facebook unter Jugendlichen zu reagieren und die Inhalte gezielt dort zu platzieren, wo sie eine hohe Reichweite haben. Andererseits sollten vermehrt private Kommunikationskanäle wie Messenger-Dienste in den Blick genommen werden, da die Jugendlichen hier ebenfalls – und zwar nach außen nicht sichtbar – mit radikalen oder extremistischen Weltbildern in Berührung

kommen können. Als Bildungsformate sind audiovisuelle Webinare zu empfehlen, die im Gegensatz zu klassischen E-Learning-Plattformen persönliche und interaktive Elemente beinhalten. Projekten, die den „Sprung ins Netz“ schaffen möchten, ist zu empfehlen, von Beginn an genügend finanzielle und personelle Ressourcen für die fachlichen, technischen und strategischen Anforderungen einzuplanen, sich auf die Bespielung des digitalen Raums zu fokussieren und Kompetenzen im pädagogischen und digital-medialen Bereich zu bündeln.

7 Literatur

- Baier, Dirk/Kamenowski, Maria (2019): Narrative zur Prävention von Radikalisierung und Extremismus im Internet. Ergebnisse eines Evaluationsprojekts in der Schweiz, https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2019-03/narrative_zur_praevention.pdf (Letzter Zugriff: 15.11.2019).
- Baldauf, Johannes/Ebner, Julia/Guhl, Jakob (2018): Hassrede und Radikalisierung im Netz. Der OCCI-Forschungsbericht, https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2019-03/narrative_zur_praevention.pdf (Letzter Zugriff: 15.11.2019).
- Beywl, Wolfgang/Niestroj, Melanie (2009): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Köln.
- Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin und Heidelberg.
- Buchegger, Barbara/Horvath, Louise (2016): Europäische Perspektiven auf Herausforderungen der digitalen Jugendarbeit. In: medien+erziehung, 4/2017.
- BVDW (2017): Social Media Monitoring in der Praxis. Grundlage, Praxis-Cases, Anbieterauswahl und Tools, https://www.bvdw.org/presseserver/Publikationen/BVDW_Leitfaden_Social_Media_Monitoring.pdf (Letzter Zugriff: 15.11.2019).
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Erlbaum
- Davis, Jenny/Jurgenson, Nathan (2014): Context collapse: Theorizing context collusions and collisions. In: Information Communication and Society, 10, S. 203-229.
- Enke, Nadja/Borchers, Nils S. (2018): Ergebnisbericht: Management strategischer Influencer-Kommunikation. Leipzig. www.cmgt.uni-leipzig.de/projekte/influencer (Letzter Zugriff: 14.01.2020).
- George, Darren/Mallery, Paul (2016): IBM SPSS Statistics 23 Step by Step. A simple guide and reference, 14th Edition. New York.
- Haarmann, Alexander/Scholz, Evi/ Wasmer, Martina/ Blohm, Michael/ Harkness, Janet (2006): Konzeption und Durchführung der „Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS) 2004. Mannheim.
- 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.
- ISS-Frankfurt a.M. (2018): Erster Zwischenbericht zum Berichtszeitraum 01.01.2018 -31.12.2018 der Wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs „Stärkung des Engagements im Netz – gegen Hass im Netz“ im Programm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Abschlussberichte/WB_Programmbereich_I_Zwischenbericht_2018_barrierearm.pdf (Letzter Zugriff: 05.11.2019).
- Kapfer, Margot/Urban, Johanna/Diendorfer Gertraud (2017): Virtuelle Agora und digitale Zivilcourage. http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/WP2_VirtuelleAgora_online_LF.pdf. (Letzter Zugriff: 15.11.2019).

- 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).
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Laubenstein, Sina/Urban, Alexander (2018): Fallbeispiele. „Welche Art von Kampagnen gegen Hass und Extremismus im Internet funktionieren, welche funktionieren nicht und warum?“, in: Baldauf, Johannes/ Ebner, Julia/Guhl, Jakob: Hassrede und Radikalisierung im Netz. Der OCCI-Forschungsbericht, https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2019-03/narrative_zur_praevention.pdf (Letzter Zugriff: 15.11.2019), S. 55-63.
- Luca, Renate/Aufenanger, Stefan (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Medien-nutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Hand-lungsmöglichkeiten. Düsseldorf.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Me-dien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19Jähriger, https://www.mpfs.de/filead-min/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf (Letzter Zugriff: 15.11.2019).
- Moosbrugger, Helfried/Kelava Augustin (2012): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Hei-delberg.
- Neumann, Peter/Winter, Charlie/Meleagrou-Hitchens, Alexander/Ranstorp, Magnus/Vidino, Lorenzo (2018): Die Rolle des Internets und sozialer Medien für Radikalisierung und Deradikalisierung. https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publicationen/prif1018.pdf (Letzter Zugriff: 15.11.2019).
- Nübling R., Schmidt J. (2000) Methodische Grundlagen der Ergebnisevaluation. In: Bengel J., Koch U. (Hrsg.) Grundlagen der Rehabilitationswissenschaften (S. 323-346)., Berlin, Heidelberg.
- Pfafferott, Martin/Lange, Valerie (2015): Non-Profits und Social Media. Netzwerke gewinnen, Kommu-nikation neu gestalten! https://www.fes-mup.de/files/mup/pdf/broschueren/MuP_Fachta-gung15_WEBeinzel.pdf (Letzter Zugriff: 15.11.2019).
- Rasch, Björn/Friese, Malte/Hofmann, Wilhelm Johann/Naumann, Ewald (2010) Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler, Berlin, Heidelberg.
- Rasch, Björn/Friese, Malte/Hofmann, Wilhelm Johann/Naumann, Ewald (2014) Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler, Berlin, Heidelberg.
- Reinemann, Carsten/Nienierza, Angela/Fawzi, Nayla/Riesmeyer, Claudia/ Neumann, Katharina (2019): Jugend – Medien – Extremismus. Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen, Wiesbaden.
- Reynolds, Louis (2017): Internet Citizens. Impact Report, <https://www.isdglobal.org/wp-content/uplo-ads/2017/12/Internet-Citizens-ISD-Impact-Report-Dec-2017.pdf> (Letzter Zugriff: 15.11.2019).
- Riekmann, Wiebke (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugend-arbeit. Wiesbaden.

- Rössler, Patrick (2011): Skalenhandbuch Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden.
- Stark, 2006: Fernsehhaffinität in digitalen Medienumgebungen. Eine empirische Analyse des Zuschauerhaltens. Reihe Medien Skripten, Bd. 46. München: Reinhard Fischer.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik – Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden.
- Tuck, Henry/Silverman, Tanya (2016): The Counter-Narrative Handbook, www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/06/Counter-narrative-Handbook_1.pdf (Letzter Zugriff: 15.11.2019).
- Völkle, Manuel C./Erdfelder, Edgar (2010): Varianz- und Kovarianzanalyse. In: Wolf, Christof/ Best, Henning: Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 455-494.
- Ziegele, Marc/Jost, Pablo/Frieß, Dennis/Naab, Teresa (2019): Aufräumen im Trollhaus. Zum Einfluss von Community-Managern und Aktionsgruppen in Kommentarspalten, https://diid.hhu.de/wp-content/uploads/2019/04/DIID-Precis_Ziegele_V3.pdf (Letzter Zugriff: 15.11.2019).
- 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).

8 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	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
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: 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 15: 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 16: 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 17: Ausgewählte Hauptschwerpunkte der Modellprojekte

	Trifft zu		Trifft nicht zu	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Online Hate Speech als Ausdruck gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit	22	76 %	7	24 %
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – übergreifend	19	66 %	10	34 %
Demokratieentwicklung für den digitalen Raum	16	55 %	13	45 %
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – ausgewählte Teildimension	13	45 %	16	55 %
Online Hate Speech als Teil extremistischer Propaganda	13	45 %	16	55 %
Cybermobbing	11	38 %	18	62 %
Rechtsextreme Orientierungen	8	28 %	21	72 %
Islamistische Orientierungen	6	21 %	23	79 %
Linke Militanz	1	3 %	28	97 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=29). Mehrfachnennung sind möglich.

Tabelle 18: Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Fragebatterien der Zielgruppenbefragung zu beiden Messzeitpunkten

Dimension	Handlungsziel	Cronbachs Alpha vorher	Cronbachs Alpha nachher
Wissen	Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zu digitalen Phänomenen.	0,765	0,796
	Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zu menschenfeindlichen Phänomenen.	0,874	0,919
	Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zum Umgang mit dem Gegenstand.	0,697	0,782
	Die Teilnehmenden sind in der Lage, digitale Quellen und Inhalte einordnen zu können.	0,762	0,763
Ästhetik	Die Teilnehmenden erkennen rhetorische Stile der Kommunikationsstrategien von menschen- und demokratiefeindlich sowie abwertend agierenden Akteur*innen im digitalen Raum.	0,855	0,883
Ethik	Die Teilnehmenden kennen und akzeptieren grundlegende Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens offline und online	0,609	0,746
Emotion	Die Teilnehmenden fühlen sich ermutigt, sich zu engagieren und verspüren den Impuls, sich einzusetzen.	0,790	0,767
Soziales handeln	Die Teilnehmenden gestalten und veröffentlichen Inhalte im Internet, die für ein ethisches Miteinander werben	0,733	0,765
Empowerment	Die Teilnehmenden machen positive Partizipationserfahrungen und sind in der Lage, Kommunikation mit zu gestalten	0,842	0,901
Vermittlungs- und Beratungskompetenz	Peers und/oder Multiplikator*innen kennen Methoden, mit denen sie anderen Personen relevantes Wissen und relevante Fähigkeiten bzgl. digitaler menschenfeindlicher Phänomene vermitteln können	0,858	0,914
	Peers und/oder Multiplikator*innen sind in der Lage, andere Personen bzgl. digitaler menschenfeindlicher Phänomene zu beraten, sie an geeignete Hilfsangebote weiterzuvermitteln oder sie zu begleiten	0,891	0,880
	Peers und/oder Multiplikator*innen sind in der Lage, Streit in digitalen Umgebungen zu schlichten und/oder bei anderen auf die Einhaltung einer Netiquette zu achten	0,826	0,912

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Faustregel zur Interpretation von Cronbachs Alpha: >0,9 exzellent, >0,8 gut, >0,7 akzeptabel, >0,6 fragwürdig, >0,5 schlecht, <0,5 inakzeptabel (George & Mallery 2016, S. 240).

Tabelle 19: Hauptzielgruppe und erweiterte Zielgruppen der Modellprojekte

	Hauptzielgruppe		Weitere Zielgruppe		Keine Zielgruppe	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Junge Erwachsene im Alter von 18 bis 27 Jahren	14	54 %	11	42 %	1	4 %
Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren	10	38 %	14	54 %	2	8 %
Erwachsene über 27 Jahre	8	31 %	13	50 %	5	19 %
Allgemeine Öffentlichkeit (im Netz bzw. lokal)	3	12 %	19	73 %	4	15 %
Kinder bis 13 Jahre	0	0 %	6	23 %	20	77 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 im Bereich Digitalkompetenzförderung (N=26).

Tabelle 20: Einschätzung der Merkmale der Zielgruppe(n)

	Trifft zu			Trifft nicht zu	
	Absolut	In Prozent		Absolut	In Prozent
Diskriminierungserfahrung	13	50 %		13	50 %
Erfahrung mit sozialem Engagement	9	35 %		17	65 %
Keine besonderen Merkmale	7	27 %		19	73 %
Soziale Benachteiligung	6	23 %		20	77 %
Erste Affinitäten bezüglich extremistischer Diskurse, Ideologie, Akteur*innen	5	19 %		21	81 %
Fluchterfahrung	5	19 %		21	81 %
Anzeichen von Hinwendungs- bzw. Radikalisierungsprozessen	4	15 %		22	85 %
Geistige und/oder körperliche Behinderung	4	15 %		22	85 %
Existenz manifester Einstellungen im Bereich Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit	2	8 %		24	92 %
Sonstige	2	8 %		24	92 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 im Bereich Digitalkompetenzförderung (N=26). Mehrfachnennung sind möglich.

Tabelle 21: Am häufigsten genutzte Arbeitsformate der Modellprojekte

	Ja		Nein	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Workshops	25	96 %	1	4 %
Fort- und Weiterbildungen	17	65 %	9	35 %
Projektstage / Projektwoche	15	58 %	11	42 %
(Online-)Seminare/Trainings	12	46 %	14	54 %
Medien-Werkstätten	7	27 %	19	73 %
(Bar-)Camps	4	15 %	22	85 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=26). Mehrfachnennung oder „Keine der genannten Formate“ sind möglich.

Tabelle 22: Verschränkung von Online-/Offline-Anteilen in den am häufigsten genutzten Arbeitsformaten der Modellprojekte

	Ausschließlich Präsenzveranstaltungen		Hauptsächlich Präsenzveranstaltungen mit wenigen Online-Anteilen		Ungefähr in gleichem Maße Präsenz- und Online-Veranstaltungen		Hauptsächlich Online-Veranstaltungen mit wenigen Präsenz-Anteilen	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Workshops (n=25)	11	44 %	9	36 %	4	16 %	1	4 %
Fort- und Weiterbildungen (n=17)	7	41 %	8	47 %	2	12 %	0	0 %
Projektstage / Projektwoche (n=15)	5	33 %	8	53 %	2	13 %	0	0%
Seminare / Trainings (n=12)	4	33 %	5	42 %	0	0 %	1	8 %
Medien-Werkstätten (n=7)	4	57 %	1	14 %	1	14 %	1	14 %
(Bar-)Camps (n=4)	2	50 %	1	25 %	1	25 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=26).

Tabelle 23: Dauer der am häufigsten genutzten Arbeitsformate der Modellprojekte

	Mehrstündige Einzelveranstaltung (ca. 1-4 Stunden)		Eintägige Einzelveranstaltungen (ca. 5 Stunden oder mehr)		Mehrtägige Einzelveranstaltungen		Aufeinander aufbauende Veranstaltungsreihe		Sonstiges	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Workshops (n=25)	5	20 %	9	36 %	5	20 %	3	12 %	3	12 %
Fort- und Weiterbildungen (n=17)	3	18 %	9	53 %	5	29 %	0	0 %	0	0 %
Projekttag / Projektwoche (n=15)	5	20 %	4	27 %	6	40 %	1	7 %	2	13 %
Seminare / Trainings (n=12)	3	25 %	3	25 %	3	25 %	2	17 %	1	8 %
Medien-Werkstätten (n=7)	0	0 %	2	29 %	2	29 %	2	29 %	1	14 %
(Bar-) Camps (n=4)	0	0 %	2	50 %	1	25 %	0	0 %	1	25 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=26).

Tabelle 24: Ausgewählte Ziele der Modellprojekte in Bezug auf die Hauptzielgruppe

Die Hauptzielgruppe ...	Ja, vorrangig		Ja, nachrangig		Nein	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
... fühlt sich ermutigt, sich analog und/oder digital für ein ethisches Miteinander einzusetzen.	24	92 %	2	8 %	0	0 %
... ist in der Lage, die digitalen Darstellungsformen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit zu erkennen.	22	85 %	4	15 %	0	0 %
... verfügt über aktuelles Wissen zum Umgang mit digitalen Formen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit.	22	85 %	4	15 %	0	0 %
... verfügt über aktuelles Wissen zu den jeweils bearbeiteten digitalen Formen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit.	18	69 %	7	27 %	1	4 %
... ist in der Lage, digitale Quellen und Inhalte einordnen zu können.	17	65 %	7	27 %	2	8 %
... kennt und akzeptiert grundlegende Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens offline und online.	16	62 %	8	31 %	2	8 %
... kennt Methoden, mit denen sie anderen Personen relevantes Wissen und relevante Fähigkeiten bezüglich digitaler Demokratie- und Menschenfeindlichkeit vermitteln können.	11	42 %	12	46 %	3	12 %
... ist in der Lage, andere Personen bezüglich digitaler Demokratie- und Menschenfeindlichkeit zu beraten, sie an geeignete Hilfsangebote weiterzuvermitteln oder sie zu begleiten.	5	19 %	14	54 %	7	27 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=26). Mehrfachnennung sind möglich.

Tabelle 25: Ausgewählte Hauptschwerpunkte der Modellprojekte

	Trifft zu		Trifft nicht zu	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Online Hate Speech als Ausdruck gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit	12	46 %	10	39 %
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – übergreifend	3	12 %	15	58 %
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – ausgewählte Teildimension	4	15 %	9	35 %
Online Hate Speech als Teil extremistischer Propaganda	3	12 %	10	39 %
Demokratieentwicklung für den digitalen Raum	5	19 %	8	31 %
Cybermobbing	4	15 %	7	27 %
Rechtsextreme Orientierungen	2	8 %	6	23 %
Islamistische Orientierungen	4	15 %	1	4 %
Linke Militanz	1	4 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2019 (N=26). Die Projekte sollten aus allen Schwerpunkten, die sie verfolgen, den/die Hauptschwerpunkte auswählen. Die fehlenden Modellprojekte hatten den jeweiligen Schwerpunkt gar nicht ausgewählt. Mehrfachnennung sind möglich.

Tabelle 26: Online-Kanäle der Modellprojekte

	Trifft zu		Trifft nicht zu	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Webseite des Trägers	27	93 %	2	7 %
Webseite des Modellprojektes	23	79 %	6	21 %
Facebook	21	72 %	8	28 %
Instagram	13	45 %	16	55 %
YouTube	13	45 %	16	55 %
Twitter	13	45 %	16	55 %
Lern- bzw. Aktionsplattform	5	17 %	24	83 %
WhatsApp	4	14 %	25	86 %
Kampagnen-Webseite	3	10 %	26	90 %
Snapchat	1	3 %	28	97 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=29). Mehrfachnennung sind möglich.

Tabelle 27: Posting-Frequenz differenziert nach Social Media-Kanal

	Facebook (n=21)		Twitter (n=13)		YouTube (n=13)		Instagram (n=12)	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
täglich	4	19 %	4	31 %	0	0 %	1	8 %
wöchentlich	12	57 %	5	38 %	2	15 %	6	50 %
monatlich	2	10 %	2	15 %	1	8 %	3	25 %
3 bis 4 Mal im Jahr	0	0 %	0	0 %	3	23 %	0	0 %
1 bis 2 Mal im Jahr	0	0 %	0	0 %	1	8 %	0	0 %
unregelmäßig	2	10 %	1	8 %	5	38 %	2	17 %
Kann Ich nicht beurteilen	1	5 %	1	8 %	1	8 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=29). Bei der Frage der Posting-Frequenz wurden nur diejenigen Projekte berücksichtigt, die auch angegeben haben entsprechende Kanäle (Facebook: n=21, Twitter: n=13, YouTube: n=13, Instagram: n=12) zu nutzen.

Tabelle 28: Zielgruppengewinnung im digitalen Raum

	Trifft zu		Trifft nicht zu	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Schaffung von Kontaktmöglichkeiten im digitalen Raum	14	48 %	14	48 %
Optimierung der Webseite, für die verbesserte Positionierung in den organischen Suchergebnissen von Suchmaschinen	11	38 %	17	59 %
Positionierung redaktioneller Links oder Werbebanner bei kooperierenden Einrichtungen und Organisationen	11	38 %	17	59 %
Kooperation mit thematisch relevanten Influencer*innen	8	28 %	20	69 %
Werbung bei Social Media (z. B. Facebook-, Instagram-Werbeanzeigen)	3	10 %	25	86 %
Aufsuchende Arbeit im digitalen Raum	3	10 %	25	86 %
Schaltung von Textanzeigen in Suchmaschinen und dazugehöriger Suchbegriffe („sponsored links“)	2	7 %	26	90 %
Bannerwerbung auf den Portalen von Medienunternehmen	1	3 %	27	93 %
Sonstige	3	10 %	26	90 %
Keine Maßnahme	4	14 %	24	83 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte 2018 (N=29). Mehrfachnennung sind möglich oder „Keine Maßnahme“ bzw. „Kann ich nicht beurteilen“.

Tabelle 29: Zielgruppenzugehörigkeit der Teilnehmenden

	Absolut	In Prozent
Jugendliche, junge Erwachsene (16-27 Jahre)	81	63 %
Erwachsene (Multiplikator*innen)	47	37 %
Gesamt	128	100 %

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 30: Alter der Teilnehmenden

	Mittelwert	Minimum	Maximum
Jugendliche, junge Erwachsene (16-27 Jahre)	20	16	36
Erwachsene	34	19	65
Gesamt (n=128)	25	16	65

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 31: Geschlecht der Teilnehmenden

	Absolut	In Prozent
Männlich	58	45 %
Weiblich	64	50 %
Divers	3	2,3 %
Keine Angabe	3	2,3 %
Gesamt	128	100 %

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 32: Berufsstatus und Schulart der Teilnehmenden

	Absolut	In Prozent
Schüler*in	38	30 %
davon auf dem Gymnasium	4	3 %
davon auf der Berufsschule	34	27 %
In Ausbildung	2	2 %
Im Studium	21	16 %
Im Freiwilligendienst	26	20 %
Berufstätig	35	27 %
Arbeitssuchend	1	1 %
Sonstiges	3	2 %
Keine Angabe	2	2 %
Gesamt	128	100 %

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 33: Höchster Schulabschluss der Teilnehmenden

	Jugendliche, junge Erwachsene		Erwachsene		Gesamt	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Hauptschulabschluss	2	5 %	-	-	2	2 %
Mittlere Reife	7	16 %	2	4 %	9	10 %
Fachhochschulreife	6	14 %	11	23 %	17	19 %
Abitur	22	51 %	32	68 %	54	60 %
Ohne Abschluss	2	5 %	-	-	2	2 %
Keine Angabe	3	7 %	2	4 %	5	6 %
Sonstiges	1	2 %	-	-	1	1 %
Gesamt	43	100 %	47	100 %	90	100 %

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 34: Internetaffinität der Teilnehmenden

	Gering		Mittel		Hoch	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Jugendliche, junge Erwachsene (16-27 Jahre)	17	22 %	20	26 %	39	51 %
Erwachsene	11	24 %	11	24 %	24	52 %
Gesamt	28	23%	31	25 %	63	52 %
Chi-Quadrat nach Pearson	Chi-Quadrat(2, n=122)=0,099, p=0,952					

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 35: Nutzungshäufigkeit verschiedener Social Media Kanäle

		Selten		Gelegentlich		Häufig	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Jugendliche, junge Erwachsene (16-27 Jahre)	Facebook	52	66 %	3	4 %	24	30 %
	Instagram	22	28 %	2	3 %	55	70 %
	Twitter	67	88 %	2	3 %	7	9 %
	Whatsapp	1	1 %	-	-	78	99 %
	Snapchat	33	43 %	2	3 %	41	54 %
	Youtube	2	3 %	6	8 %	70	90 %
	Telegram	65	82 %	4	5 %	10	13 %
	Gesamt	16	21 %	22	29 %	37	49 %
Erwachsene	Facebook	11	23 %	3	6 %	33	70 %
	Instagram	18	38 %	3	6 %	26	55 %
	Twitter	27	57 %	6	13 %	14	30 %
	Whatsapp	7	15 %	1	2 %	39	83 %
	Snapchat	39	85 %	1	2 %	6	13 %
	Youtube	12	26 %	4	9 %	31	66 %
	Telegram	26	55 %	3	6 %	18	38 %
	Gesamt	9	20 %	18	39 %	19	41 %
Gesamt	Facebook	63	50 %	6	5 %	57	45 %
	Instagram	40	32 %	5	4 %	81	64 %
	Twitter	94	76 %	8	7 %	21	17 %
	Whatsapp	8	6 %	1	0 %	117	93 %
	Snapchat	72	59 %	3	3 %	47	39 %
	Youtube	14	11 %	10	8 %	101	81 %
	Telegram	91	72 %	7	6 %	28	22 %
	Gesamt	25	21 %	40	33 %	56	46 %

		Selten		Gelegentlich		Häufig	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Chi-Quadrat nach Pearson	Facebook	Chi-Quadrat(2, n=126)=21,354, p=0,000					
	Instagram	Chi-Quadrat(2, n=126)=3,053, p=0,217					
	Twitter	Chi-Quadrat(2, n=123)=15,372, p=0,000					
	Whatsapp	Chi-Quadrat(2, n=126)=11,088, p=0,004					
	Snapchat	Chi-Quadrat(2, n=122)=20,776, p=0,000					
	Youtube	Chi-Quadrat(2, n=125)=15,892, p=0,000					
	Telegram	Chi-Quadrat(2, n=126)=11,775, p=0,003					
	Gesamt	Chi-Quadrat(2, n=121)=1,268, p=0,530					

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 36: Veranstaltungsdauer

	Veranstaltungen		Teilnehmende	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Mehrtägig (MW=3,5 Tage)	6	46 %	62	48 %
eintägig (5 oder mehr Stunden)	4	31 %	43	34 %
mehrstündig (1-4Stunden)	3	23 %	23	18 %
Gesamt	13	100 %	128	100 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte (N=12) sowie der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 37: Teilnahmemotivation

	Trifft gar nicht zu		Trifft eher nicht zu		Teils, teils		Trifft eher zu		Trifft voll und ganz zu	
	Absolut	In Prozent	Absolut	Absolut	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
...weil mich das Thema interessiert.	6	5%	8	7 %	30	25 %	27	22 %	51	42 %
...weil das Thema wichtig ist für den Beruf/Schule	9	7 %	14	11 %	23	19 %	39	32 %	39	32 %
... weil ich etwas lernen/mich weiterbilden will.	9	7 %	7	6 %	21	17 %	38	31 %	49	40 %
... weil ich daran teilnehmen muss.	49	40 %	8	7 %	19	16 %	13	11 %	33	27 %

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 38: Freiwilligkeit der Teilnahme

	Ja		Nein	
	Absolut	In Prozent	Absolut	Absolut
Jugendliche, junge Erwachsene (16-27 Jahre)	25	39 %	39	61 %
Erwachsene	31	82 %	7	18 %
Gesamt	56	55 %	46	45 %
Chi-Quadrat nach Pearson	Chi-Quadrat(1, n=102)=17,407, p=0,000			

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 39: Zufriedenheit mit der Veranstaltung insgesamt

	Sehr unzufrieden		Eher unzufrieden		Teils, teils		Eher zufrieden		Sehr zufrieden		Mittelwert
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	
Wie zufrieden sind Sie mit der Veranstaltung insgesamt?	0	0 %	0	0 %	8	7 %	39	34 %	69	60 %	3,53

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 40: Schaffung einer aktivierenden Lernumgebung

	Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Teils, teils		Stimme eher zu		Stimme voll und ganz zu		Mittelwert
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	
In der Veranstaltung konnte ich viel selbst ausprobieren.	9	8 %	9	8 %	27	23 %	29	24 %	46	38 %	2,78
Ich habe bei den meisten Dingen aktiv mitgemacht.	2	2 %	9	8 %	25	21 %	33	28 %	49	42 %	3,00
In der Veranstaltung ging es vor allem darum zuzuhören.	11	9 %	27	23 %	49	41 %	21	18 %	12	10%	1,97
Ich konnte die Inhalte und Themen der Veranstaltung mitbestimmen.	5	4 %	14	12 %	30	25 %	41	35 %	29	24 %	2,63

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 41: Einbindung digitaler Medien – Online/Offline-Verschränkung

	Nein		Teils, teils		Ja	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Jugendliche, junge Erwachsene (16-27 Jahre)	14	19 %	28	37 %	33	44%
Erwachsene	18	40 %	17	38 %	10	22 %
Gesamt	32	27 %	45	38 %	43	36 %
Chi-Quadrat nach Pearson	Chi-Quadrat(2, n=120)=8,524, p=0,014					

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 42: Bewertung der Veranstaltung

	Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Teils, teils		Stimme eher zu		Stimme voll und ganz zu		Mittelwert
	Ab-solut	In Pro-zent	Ab-solut	In Pro-zent	Ab-solut	In Pro-zent	Ab-solut	In Pro-zent	Ab-solut	In Pro-zent	
Der Inhalt der Veranstaltung ist wichtig für die Schule/ den Beruf.	4	3 %	8	7 %	12	10 %	37	31 %	57	48 %	3,14
Der Inhalt der Veranstaltung ist wichtig für mein Privatleben.	3	3 %	10	8 %	12	10 %	42	31 %	52	44 %	3,09
Mein Online-Verhalten wird sich durch die Veranstaltung verändern.	9	8 %	17	14 %	29	25 %	35	30%	28	24 %	2,47
Ich fühle mich jetzt sicherer im Umgang mit Hass im Internet.	3	3 %	9	8 %	19	16 %	45	39 %	41	35 %	2,96
Ich würde gerne öfter solche Veranstaltungen besuchen.	4	3 %	6	5 %	16	13 %	38	32 %	55	46 %	3,13

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 43: In den Veranstaltungen der Zielgruppenbefragung verfolgte Ziele

	Teilnehmende				Veranstaltungen			
	Ziel wurde nicht verfolgt		Ziel wurde verfolgt		Ziel wurde nicht verfolgt		Ziel wurde verfolgt	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zu menschen- und demokratiefeindlichen Phänomenen im Netz	8	6 %	120	94 %	2	15 %	11	85 %
Die Teilnehmenden verfügen über Wissen zum Umgang mit menschen- und demokratiefeindlichen Phänomenen im Netz	15	12 %	113	88 %	3	23 %	10	77 %
Die Teilnehmenden sind in der Lage, digitale Quellen und Inhalte einordnen zu können.	57	45 %	71	56 %	3	23 %	10	77 %
Die Teilnehmenden erkennen rhetorische Stile der Kommunikationsstrategien von menschen- und demokratiefeindlich sowie abwertend agierenden Akteur*innen im digitalen Raum	34	27 %	94	73 %	4	31 %	9	69 %
Die Teilnehmenden kennen und akzeptieren grundlegende Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens offline und online	34	27 %	94	73 %	4	31 %	9	69 %
Die Teilnehmenden fühlen sich ermutigt, sich zu engagieren/verspüren den Impuls sich einzusetzen	29	23 %	99	77 %	5	38 %	8	62 %

Fortsetzung Tab. 43	Teilnehmende				Veranstaltungen			
	Ziel wurde nicht verfolgt		Ziel wurde verfolgt		Ziel wurde nicht verfolgt		Ziel wurde verfolgt	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Die Teilnehmenden gestalten und veröffentlichen Inhalte im Internet, die für ein ethisches Miteinander werben	59	46 %	69	54 %	6	46 %	7	54 %
Die Teilnehmenden machen positive Partizipationserfahrungen und sind in der Lage, Kommunikation mit zu gestalten	25	20 %	103	81 %	7	54 %	6	46 %
Multiplikator*innen kennen Methoden, mit denen sie anderen Personen relevantes Wissen und relevante Fähigkeiten bzgl. menschenfeindlicher digitaler Phänomene vermitteln können	62	48 %	66	52 %	8	62 %	5	38 %
Multiplikator*innen sind in der Lage, andere Personen bzgl. digitaler menschenfeindlicher Phänomene zu beraten, sie an geeignete Hilfsangebote weiterzuvermitteln oder sie zu begleiten	106	83 %	22	17 %	9	69 %	4	31 %
Multiplikator*innen sind in der Lage, Streit in digitalen Umgebungen zu schlichten und/oder bei anderen auf die Einhaltung einer Netiquette zu achten	85	66 %	43	34 %	10	77 %	3	23 %

Quelle: Angaben der Modellprojekte (N=12) sowie der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 44: Veränderungen in den Zielstellungs-Indizes zwischen der Eingangs- und Ausgangsbefragung (t-Test)

Di- men- sion	Zielstellung	N	M _(vor- her)	SD _(vor- her)	M _(nach- her)	SD _(nach- her)	Diffe- renz	t-Wert	df	Sig.	Cohens D
Wissen	Wissen zu digitalen Phänomenen	119	2,38	0,80	3,14	0,74	0,75	-11,01	118	0,000*	0,98
	Wissen zu menschenfeindlichen Phänomenen	117	3,24	0,74	3,44	0,73	0,20	-3,44	116	0,001*	0,28
	Wissen zum Umgang mit dem Gegenstand	108	2,72	0,76	3,21	0,68	0,49	-6,16	107	0,000*	0,68
	Einordnen digitaler Quellen und Inhalte	70	2,26	0,80	2,94	0,83	0,68	-6,50	69	0,000*	0,84
Ästhetik	Kommunikationsstrategien von menschen- und demokratiefeindlich agierenden Akteur*innen erkennen	79	10,91	2,02	11,22	1,67	0,30	-2,02	78	0,046*	0,16
Ethik	Akzeptanz der Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens	84	3,15	0,61	3,13	0,73	-0,02	0,41	83	0,681	0,03
Emotion	Impuls sich einzusetzen, zu engagieren	95	1,88	0,94	2,35	0,82	0,47	-5,40	94	0,000*	0,53
Soziales handeln	Veröffentlichen von Inhalten, die für ethisches Miteinander werben	22	2,31	0,75	2,60	0,75	0,29	-1,90	21	0,071	0,38
Empowerment	Positive Partizipationserfahrungen, Mitgestaltung von Kommunikation	98	0,81	0,76	1,23	1,02	0,42	-5,94	97	0,000*	0,46

Fortsetzung Tab. 44

Di- men- sion	Zielstellung	N	M _(vor- her)	SD _(vor- her)	M _(nach- her)	SD _(nach- her)	Diffe- renz	t- Wert	df	Sig.	Cohens D
Vermittlungs- und Beratungskompetenz	Vermittlung von Wissen bzgl. menschenfeindlicher digitaler Phänomene	39	2,64	0,81	3,58	0,46	0,94	-6,70	38	0,000*	1,43
	Beratung bzgl. menschenfeindlicher digitaler Phänomene	19	2,37	0,76	3,16	0,61	0,79	-3,70	18	0,002*	1,14
	Streitschlichtung in digitalen Umgebungen	21	2,24	0,86	2,74	0,71	0,50	-3,39	20	0,003*	0,63

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128).

Tabelle 45: Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Wissen zu digitalen Phänomenen

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungsdauer	mehrstündig	23	1.9638	3.3536	4.153	.018	.067	14.291	.000	.198
	eintägig	43	2.7558	3.2233						
	mehrtägig	53	2.2654	2.9711						
Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene	72	2.2278	2.9616	12.081	.001	.094	0.106	.746	.001
	Multiplikator*innen	47	2.6241	3.4035						
Gruppengröße	Bis zu 20 Teilnehmende	56	2.4137	3.3952	5.031	.027	.041	10.896	.001	.085
	Mehr als 20 Teilnehmende	63	2.3582	2.9058						
Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja	52	2.5462	3.3782	5.722	.019	.059	2.486	.118	.026
	Nein	42	2.3492	2.9349						
Nutzung von Social Media	Selten	24	2.2986	3.1236	0.833	.437	.015	0.245	.783	.004
	Gelegentlich	40	2.3892	3.0850						
	Häufig	51	2.5033	3.2582						
Internetaffinität	Geringe Internetaffinität	27	2.7346	3.1716	1.240	.293	.022	3.684	.028	.062
	Mittlere Internetaffinität	29	2.3448	3.1885						
	Hohe Internetaffinität	59	2.2949	3.1514						
Geschlecht	Männlich	56	2.5548	3.2399	3.592	.061	.031	0.237	.628	.002
	Weiblich	58	2.2816	3.0333						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Angaben auf einer Skala von 0="weiß ich gar nicht" bis 4="weiß ich genau" berechnet.

Tabelle 46 Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Wissen zu menschenfeindlichen Phänomenen

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungsdauer	mehrstündig	23	2.7469	3.4332	3.438	.035	.057	9.686	.000	.145
	eintägig	41	3.5083	3.5401						
	mehrtägig	53	3.2406	3.3673						
Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene	70	3.2018	3.2694	4.374	.039	.037	8.371	.005	.068
	Multiplikator*innen	47	3.2903	3.6960						
Gruppengröße	Bis zu 20 Teilnehmende	56	3.2146	3.6534	2.229	.138	.019	16.505	.000	.126
	Mehr als 20 Teilnehmende	61	3.2582	3.2456						
Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja	52	3.3729	3.6995	8.755	.004	.087	2.597	.110	.027
	Nein	42	3.0625	3.1986						
Nutzung von Social Media	Selten	23	3.5598	3.6250	1.820	.167	.032	1.204	.304	.021
	Gelegentlich	40	3.1732	3.4085						
	Häufig	51	3.1880	3.4552						
Internetaffinität	Geringe Internetaffinität	27	3.5278	3.6852	2.803	.065	.048	1.201	.305	.021
	Mittlere Internetaffinität	29	3.1527	3.5000						
	Hohe Internetaffinität	58	3.1632	3.3436						
Geschlecht	Männlich	54	3.4368	3.5608	5.012	.027	.044	0.769	.382	.007
	Weiblich	58	3.1108	3.3368						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Angaben auf einer Skala von 0="weiß ich gar nicht" bis 4="weiß ich genau" berechnet.

Tabelle 47 Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Wissen zum Umgang mit dem Gegenstand

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungs-dauer	mehrstündig	22	2.2500	3.2955	1.511	.225	.028	6.973	.001	.117
	eintägig	40	2.8217	3.1750						
	mehrtägig	46	2.8587	3.2000						
Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene	64	2.9042	3.2245	4.517	.036	.041	6.938	.010	.061
	Multiplikator*innen	44	2.4545	3.1894						
Gruppen-größe	Bis zu 20 Teilnehmende	47	2.3511	3.2943	5.035	.027	.045	32.601	.000	.235
	Mehr als 20 Teilnehmende	61	3.0060	3.1454						
Freiwilligkeit der Teil-nahme	Ja	42	2.5000	3.3849	0.213	.646	.003	14.786	.000	.154
	Nein	41	2.8992	3.1024						
Nutzung von Social Media	Selten	19	2.4579	2.8596	4.681	.011	.085	0.266	.767	.005
	Gelegentlich	37	2.6982	3.2432						
	Häufig	48	2.8993	3.3410						
Internetaffini-tät	Geringe Inter-netaffinität	20	3.1000	3.2000	1.538	.220	.030	3.946	.022	.072
	Mittlere Inter-netaffinität	27	2.6296	3.3704						
	Hohe Inter-netaffinität	57	2.6409	3.1439						
Geschlecht	Männlich	50	2.8007	3.1740	0.199	.656	.002	0.750	.388	.007
	Weiblich	53	2.6824	3.1887						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Angaben auf einer Skala von 0="trifft gar nicht zu" bis 4="trifft voll und ganz zu" berechnet.

Tabelle 48: Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Einordnen digitaler Quellen und Inhalte

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungs-dauer	mehrstündig	22	2.3091	3.4636	10.801	.000	.244	5.274	.007	.136
	eintägig	6	3.1667	3.5333						
	mehrtägig	42	2.1048	2.5845						
Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene	46	2.1391	2.6772	12.355	.001	.154	3.763	.057	.052
	Multiplikator*innen	24	2.4917	3.4500						
Gruppen-größe	Bis zu 20 Teilnehmende	37	2.4270	3.4703	28.041	.000	.292	16.223	.000	.193
	Mehr als 20 Teilnehmende	33	2.0727	2.3500						
Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja	26	2.3769	3.4615	16.991	.000	.243	10.687	.002	.168
	Nein	29	2.0690	2.4121						
Nutzung von Social Media	Selten	11	2.3455	3.2000	0.438	.647	.013	1.814	.171	.053
	Gelegentlich	25	2.1200	2.9520						
	Häufig	32	2.3875	2.8297						
Internetaffinität	Geringe Internetaffinität	8	2.1750	2.7000	0.745	.479	.022	0.400	.672	.012
	Mittlere Internetaffinität	19	2.4737	3.0316						
	Hohe Internetaffinität	42	2.1905	2.9321						
Geschlecht	Männlich	28	2.3000	2.8714	0.059	.808	.001	0.466	.497	.007
	Weiblich	37	2.2703	2.9878						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Angaben auf einer Skala von 0="trifft gar nicht zu" bis 4="trifft voll und ganz zu" berechnet.

Tabelle 49 Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Kommunikationsstrategien von menschen- und demokratiefeindlich agierenden Akteur*innen erkennen

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungsdauer	mehrstündig	21	11.38	11.48	5.926	.004	.135	1.937	.151	.049
	eintägig	23	11.78	11.78						
	mehrtägig	35	10.06	10.69						
Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene	37	10.11	10.68	11.970	.001	.135	2.785	.099	.035
	Multiplikator*innen	42	11.62	11.69						
Gruppengröße	Bis zu 20 Teilnehmende	45	11.18	11.44	2.180	.144	.028	0.080	.778	.001
	Mehr als 20 Teilnehmende	34	10.56	10.91						
Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja	40	11.10	11.45	2.457	.122	.039	0.053	.819	.001
	Nein	23	10.39	10.65						
Nutzung von Social Media	Selten	18	11.28	11.33	0.623	.539	0.016	1.440	.243	.037
	Gelegentlich	27	10.70	10.81						
	Häufig	33	10.85	11.45						
Internetaffinität	Geringe Internetaffinität	18	11.28	11.50	0.436	.649	.011	1.173	.315	.030
	Mittlere Internetaffinität	20	10.60	11.30						
	Hohe Internetaffinität	40	10.88	11.03						
Geschlecht	Männlich	38	10.82	11.00	0.587	.4456	.008	0.428	.515	.006
	Weiblich	36	11.03	11.42						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Zustimmung oder Ablehnung von 12 Aussagen berechnet (z. B. „Extremistische Gruppen produzieren aktuelle Musik und Songs“, Summenwert von 0-12).

Tabelle 50 Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Akzeptanz der Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungsdauer	mehrstündig	6	3.5952	3.6190	5.514	.006	.120	1.053	.354	.025
	eintägig	38	3.2594	3.3139						
	mehrtägig	40	2.9786	2.8779						
Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene	55	2.9195	2.8397	39.895	.000	.327	2.385	.126	.028
	Multiplikator*innen	29	3.5862	3.6749						
Gruppengröße	Bis zu 20 Teilnehmende	27	3.4965	3.5661	18.900	.000	.187	1.452	.232	.017
	Mehr als 20 Teilnehmende	57	2.9854	2.9206						
Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja	35	3.4980	3.5796	51.829	.000	.444	4.474	.038	.064
	Nein	32	2.7679	2.5966						
Nutzung von Social Media	Selten	15	3.1333	3.2667	0.094	.910	.002	1.132	.328	.028
	Gelegentlich	24	3.1528	3.1669						
	Häufig	42	3.1610	3.0803						
Internetaffinität	Geringe Internetaffinität	20	3.3762	3.4214	2.254	.112	.055	0.225	0.799	.006
	Mittlere Internetaffinität	21	3.1701	3.1553						
	Hohe Internetaffinität	40	3.0619	3.0171						
Geschlecht	Männlich	36	3.0516	3.1399	0.169	.682	.002	77.000	.085	.038
	Weiblich	43	3.2060	3.1031						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Angaben auf einer Skala von 0="stimme gar nicht zu" bis 4="stimme voll und ganz zu" berechnet.

Tabelle 51: Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Impuls sich einzusetzen, zu engagieren

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungsdauer	mehrstündig	7	1.4898	3.4014	1.799	.171	.038	14.184	.000	.236
	eintägig	40	1.7607	2.1512						
	mehrtägig	48	2.0417	2.3641						
Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene	60	1.9024	1.8490	1.303	.257	.014	7.777	.006	.077
	Multiplikator*innen	35	2.921	2.6231						
Gruppengröße	Bis zu 20 Teilnehmende	35	1.8204	2.6884	1.744	.190	.018	14.117	.000	.132
	Mehr als 20 Teilnehmende	60	1.9190	2.1540						
Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja	44	1.8831	2.6028	2.276	.136	.029	6.682	.012	.081
	Nein	34	1.8613	2.0826						
Nutzung von Social Media	Selten	18	2.0476	2.2725	1.340	.267	.029	89.000	.267	.029
	Gelegentlich	28	1.9490	2.5850						
	Häufig	46	1.8168	2.2371						
Internetaffinität	Geringe Internetaffinität	24	2.2976	2.4405	3.634	.030	.076	6.106	.003	.121
	Mittlere Internetaffinität	23	2.1988	2.3996						
	Hohe Internetaffinität	45	1.5365	2.2857						
Geschlecht	Männlich	44	1.8539	2.2792	0.121	.728	.001	0.013	.908	.000
	Weiblich	45	1.9016	2.3471						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Angaben auf einer Skala von 0="gar nicht wahrscheinlich" bis 4="sehr wahrscheinlich" berechnet.

Tabelle 52: Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Veröffentlichen von Inhalten, die für ethisches Miteinander werben

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungsdauer	mehrstündig	22	2.3091	3.4636	10.801	.000	.244	5.274	.007	.136
	eintägig	6	3.1667	3.5333						
	mehrtägig	42	2.1048	2.5845						
Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene	46	2.1391	2.6772	12.355	.001	.154	3.763	.057	.052
	Multiplikator*innen	24	2.4917	3.4500						
Gruppengröße	Bis zu 20 Teilnehmende	37	2.4270	3.4703	28.041	.000	.292	16.223	.000	.193
	Mehr als 20 Teilnehmende	33	2.0727	2.3500						
Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja	26	2.3769	3.4615	16.991	.000	.243	10.687	.002	.168
	Nein	29	2.0690	2.4121						
Nutzung von Social Media	Selten	11	2.3455	3.2000	0.438	.647	.013	1.814	.171	.053
	Gelegentlich	25	2.1200	2.9520						
	Häufig	32	2.3875	2.8297						
Internetaffinität	Geringe Internetaffinität	8	2.1750	2.7000	0.745	.479	.022	0.400	.672	.012
	Mittlere Internetaffinität	19	2.4737	3.0316						
	Hohe Internetaffinität	42	2.1905	2.9321						
Geschlecht	Männlich	28	2.3000	2.8714	0.059	.808	.001	0.466	.497	.007
	Weiblich	37	2.2703	2.9878						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Angaben auf einer Skala von 0="trifft gar nicht zu" bis 4="trifft voll und ganz zu" berechnet.

Tabelle 53: Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Positive Partizipationserfahrungen, Mitgestaltung von Kommunikation

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungsdauer	mehrstündig	22	0.5591	1.1068	1.033	.360	.021	0.834	.437	.017
	eintägig	30	0.8383	1.1367						
	mehrtägig	46	0.9217	1.3511						
Zielgruppe	Jugendliche, junge Erwachsene	67	0.8209	1.1828	0.132	.717	.001	1.282	.260	.013
	Multiplikator*innen	31	0.8016	1.3339						
Gruppengröße	Bis zu 20 Teilnehmende	48	0.9104	1.3865	2.182	.143	.022	0.707	.402	.007
	Mehr als 20 Teilnehmende	50	0.7230	1.0810						
Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja	38	1.0632	1.6934	6.881	.011	.083	6.712	.011	.081
	Nein	40	0.7650	1.0238						
Nutzung von Social Media	Selten	13	0.2000	0.4769	8.896	.000	.164	1.328	.270	.028
	Gelegentlich	29	0.7121	1.0138						
	Häufig	52	1.0308	1.5606						
Internetaffinität	Geringe Internetaffinität	15	0.6000	0.8533	1.346	.266	.029	0.550	.579	.012
	Mittlere Internetaffinität	26	0.9173	1.3923						
	Hohe Internetaffinität	53	0.8377	1.2887						
Geschlecht	Männlich	39	0.8500	1.1769	0.106	.745	.001	0.722	.398	.008
	Weiblich	53	0.7302	1.1830						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Angaben auf einer Skala von 0="nie" bis 4="täglich" berechnet.

Tabelle 54: Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Vermittlung von Wissen bzgl. menschenfeindlicher digitaler Phänomene

Faktor	Faktorstufen	N	MW _(vorher)	MW _(nachher)	Haupteffekt Faktor			Interaktionseffekt		
					F	Sig.	part. Eta ²	F	Sig.	part. Eta ²
Veranstaltungs-dauer	mehrstündig	15	2.2000	3.5833	5.297	.010	.227	3.661	.036	.169
	eintägig	19	3.0395	3.6579						
	mehrtägig	5	2.4500	3.3000						
Gruppen-größe	Bis zu 20 Teilnehmende	29	2.4483	3.5776	5.150	.029	.122	5.772	.021	.135
	Mehr als 20 Teilnehmende	10	3.2000	3.6000						
Freiwilligkeit der Teilnahme	Ja	24	2.6042	3.6667	0.243	.626	.009	2.658	.114	.087
	Nein	6	2.7917	3.2500						
Nutzung von Social Media	Selten	8	2.6563	3.4688	0.998	.379	.053	0.165	.849	.009
	Gelegentlich	16	2.5469	3.4688						
	Häufig	15	2.7333	3.7667						
Internetaffinität	Geringe Internetaffinität	10	3.1500	3.4750	1.299	.286	.069	4.251	.022	.195
	Mittlere Internetaffinität	10	2.6750	3.5750						
	Hohe Internetaffinität	18	2.3750	3.6250						
Geschlecht	Männlich	20	2.7750	3.5625	0.002	.962	.000	0.143	.708	.004
	Weiblich	17	2.7206	3.6029						

Quelle: Angaben der Teilnehmenden im Rahmen der Zielgruppenbefragung 2019 (N=128). Die Mittelwerte wurden anhand der Angaben auf einer Skala von 0="stimme gar nicht zu" bis 4="stimme voll und ganz zu" berechnet.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gesamtdesign und Leistungsbausteine	5
Abbildung 2: Dimensionen von Medienkompetenz (Luca & Aufenanger 2007)	8
Abbildung 3: Adaption des Rahmenkonzepts Medienkompetenz (Luca & Aufenanger 2007)	9
Abbildung 4: Zielpyramide für das Mittlerziel der Dimension Wissen im Bereich „Förderung von Digitalkompetenz zum Umgang mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit“	10
Abbildung 5: Ausgewählte Handlungsziele für die Zielgruppenbefragung	12
Abbildung 6: Auswahl der Projekte für die Durchführung der Zielgruppenbefragung	14
Abbildung 7: Vollzeitäquivalente (VZÄ) pro Modellprojekt	18
Abbildung 8: Stellenwert verschiedener Themen- und Handlungsfelder der Träger	20
Abbildung 9: Für die Arbeit mit den Zielgruppen zur Verfügung stehende Geräte/ Optionen	21
Abbildung 10: Einschätzung des Kompetenzniveaus der Projektmitarbeitenden	23
Abbildung 11: Thematischer Gegenstand der Modellprojekte	25
Abbildung 12: Anzahl der Projekte nach Projekttypen zum Start 2017	28
Abbildung 13: Typische Kombination von Typ 2 mit Elementen des Typs 1	29
Abbildung 14: Anzahl der Projekte nach Projekttypen 2019	30
Abbildung 15: Übersicht über die Datengrundlage der Projekte im Bereich Digitalkompetenzförderung	32
Abbildung 16: Angestrebte Zielgruppen digitalkompetenzfördernder Angebote	33
Abbildung 17: Erfahrungshintergrund und Einstellungsmuster der Teilnehmenden	34
Abbildung 18: Veranstaltungsformate im Bereich Digitalkompetenzförderung	35
Abbildung 19: Online/Offline-Verschränkung der Veranstaltungsformate im Bereich Digitalkompetenzförderung	35
Abbildung 20: Dauer der Veranstaltungsformate im Bereich Digitalkompetenzförderung	36
Abbildung 21: Bearbeitete Dimensionen und Zielbereiche von Digitalkompetenz	38
Abbildung 22: Verfolgte Zielsetzungen der Modellprojekte im Bereich Digitalkompetenzförderung bezogen auf die gesamtprojektbezogenen Aktivitäten	39
Abbildung 23: Inhaltlich-thematische Ausrichtung der umgesetzten Digitalkompetenzförderung	41

Abbildung 24: Zentrale Charakteristika empowermentorientierter Digitalkompetenzförderung zur Stärkung und Professionalisierung demokratischer Akteure	44
Abbildung 25: Zentrale Charakteristika empowermentorientierter Digitalkompetenzförderung mit (potentiell) Betroffenen	46
Abbildung 26: Zentrale Charakteristika sensibilisierend ausgerichteter Digitalkompetenzförderung	49
Abbildung 27: Zentrale Charakteristika opfer- und täterpräventiv ausgerichteter Digitalkompetenzförderung	51
Abbildung 28: Beruflicher Status der Befragten	54
Abbildung 29: Höchster Schulabschluss der Befragten	55
Abbildung 30: Angaben über häufige Nutzung von verschiedenen Social Media Kanälen	56
Abbildung 31: Teilnahmemotivation der Befragten	57
Abbildung 32: Zufriedenheit der Befragten mit der besuchten Veranstaltung	58
Abbildung 33: Schaffung einer aktivierenden Lernumgebung	58
Abbildung 34: Relevanz der Inhalte der Veranstaltung für Privat- und Berufsleben	59
Abbildung 35: Subjektiv eingeschätzte Veränderung im Umgang mit Hass im Netz und im Online-Verhalten	60
Abbildung 36: In den Veranstaltungen vorrangig angestrebte Ziele	61
Abbildung 37: Veränderungen in den Zielsetzungs-Indizes zwischen der Eingangs- und Ausgangsbefragung	63
Abbildung 38: Denkbare Einflussfaktoren der Zielerreichung	66
Abbildung 39: Online-Kanäle der Modellprojekte	71
Abbildung 40: Posting-Frequenz differenziert nach Social Media-Kanal	73
Abbildung 41: Zielgruppengewinnung im digitalen Raum	75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Personelle Ausstattung der Modellprojekte im PB I	98
Tabelle 2:	Anzahl an Modellprojekten im PB I differenziert nach Bundesländern	98
Tabelle 3:	Personelle Ausstattung der Modellprojekte	98
Tabelle 4:	Vollzeitäquivalente pro Modellprojekt	99
Tabelle 5:	Beschäftigung von Honorar- und Hilfskräften	99
Tabelle 6:	Unterstützung der Modellprojekte durch Ehrenamtliche	99
Tabelle 7:	Art der Träger im PB I	99
Tabelle 8:	Anerkannter Träger der Jugendhilfe	99
Tabelle 9:	Handlungsfeld der Bildungsträger der Modellprojekte	100
Tabelle 10:	Strukturelle Anbindung der Modellprojekte	100
Tabelle 11:	Stellenwert verschiedener Themen- und Handlungsfelder im Tätigkeitsbereich der Träger vor Start der Modellprojekte	100
Tabelle 12:	Erfahrung der Träger in der medienpraktischen Arbeit mit den Zielgruppen vor Start der Modellprojekte	101
Tabelle 13:	Zur Verfügung stehende Geräte/Optionen für die Arbeit mit den Zielgruppen	101
Tabelle 14:	Einschätzung des Kompetenzniveaus der Projektmitarbeitenden in den Modellprojekten des PB I	102
Tabelle 15:	Einschätzung der Relevanz verschiedener Kompetenzen für die Umsetzung der Modellprojekte im PB I	103
Tabelle 16:	Bereits vorhandene Erfahrungen im Themen- und Handlungsfeld des Modellprojekts auf Seiten der Projektmitarbeitenden	103
Tabelle 17:	Ausgewählte Hauptschwerpunkte der Modellprojekte	104
Tabelle 18:	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Fragebatterien der Zielgruppenbefragung zu beiden Messzeitpunkten	105
Tabelle 19:	Hauptzielgruppe und erweiterte Zielgruppen der Modellprojekte	106
Tabelle 20:	Einschätzung der Merkmale der Zielgruppe(n)	106
Tabelle 21:	Am häufigsten genutzte Arbeitsformate der Modellprojekte	107
Tabelle 22:	Verschränkung von Online-/Offline-Anteilen in den am häufigsten genutzten Arbeitsformaten der Modellprojekte	107
Tabelle 23:	Dauer der am häufigsten genutzten Arbeitsformate der Modellprojekte	108

Tabelle 24:	Ausgewählte Ziele der Modellprojekte in Bezug auf die Hauptzielgruppe	109
Tabelle 25:	Ausgewählte Hauptschwerpunkte der Modellprojekte	109
Tabelle 26:	Online-Kanäle der Modellprojekte	110
Tabelle 27:	Posting-Frequenz differenziert nach Social Media-Kanal	110
Tabelle 28:	Zielgruppengewinnung im digitalen Raum	111
Tabelle 29:	Zielgruppenzugehörigkeit der Teilnehmenden	111
Tabelle 30:	Alter der Teilnehmenden	111
Tabelle 31:	Geschlecht der Teilnehmenden	112
Tabelle 32:	Berufsstatus und Schulart der Teilnehmenden	112
Tabelle 33:	Höchster Schulabschluss der Teilnehmenden	112
Tabelle 34:	Internetaffinität der Teilnehmenden	113
Tabelle 35:	Nutzungshäufigkeit verschiedener Social Media Kanäle	113
Tabelle 36:	Veranstaltungsdauer	114
Tabelle 37:	Teilnahmemotivation	114
Tabelle 38:	Freiwilligkeit der Teilnahme	115
Tabelle 39:	Zufriedenheit mit der Veranstaltung insgesamt	115
Tabelle 40:	Schaffung einer aktivierenden Lernumgebung	115
Tabelle 41:	Einbindung digitaler Medien – Online/Offline-Verschränkung	116
Tabelle 42:	Bewertung der Veranstaltung	116
Tabelle 43:	In den Veranstaltungen der Zielgruppenbefragung verfolgte Ziele	117
Tabelle 44:	Veränderungen in den Zielstellungs-Indizes zwischen der Eingangs- und Ausgangsbefragung (t-Test)	119
Tabelle 45:	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Wissen zu digitalen Phänomenen	121
Tabelle 46:	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Wissen zu menschenfeindlichen Phänomenen	122
Tabelle 47:	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Wissen zum Umgang mit dem Gegenstand	123
Tabelle 48:	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Einordnen digitaler Quellen und Inhalte	124
Tabelle 49:	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Kommunikationsstrategien von menschen- und demokratiefeindlich agierenden Akteur*innen erkennen	125

Tabelle 50	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Akzeptanz der Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens	126
Tabelle 51:	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Impuls sich einzusetzen, zu engagieren	127
Tabelle 52:	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Veröffentlichen von Inhalten, die für ethisches Miteinander werben	128
Tabelle 53:	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Positive Partizipationserfahrungen, Mitgestaltung von Kommunikation	129
Tabelle 54:	Varianzanalyse mit Messwiederholung, abhängige Variable: Vermittlung von Wissen bzgl. menschenfeindlicher digitaler Phänomene	130