

„Adressat*innenperspektiven, pädagogischer Prozess und Zielerreichung“

**Dritter Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung
des Handlungsfelds „Extremismusprävention“ im
Bundesprogramm „Demokratie leben!“**

INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK E. V. (HRSG.)

ISS
Gemeinnütziger e. V.

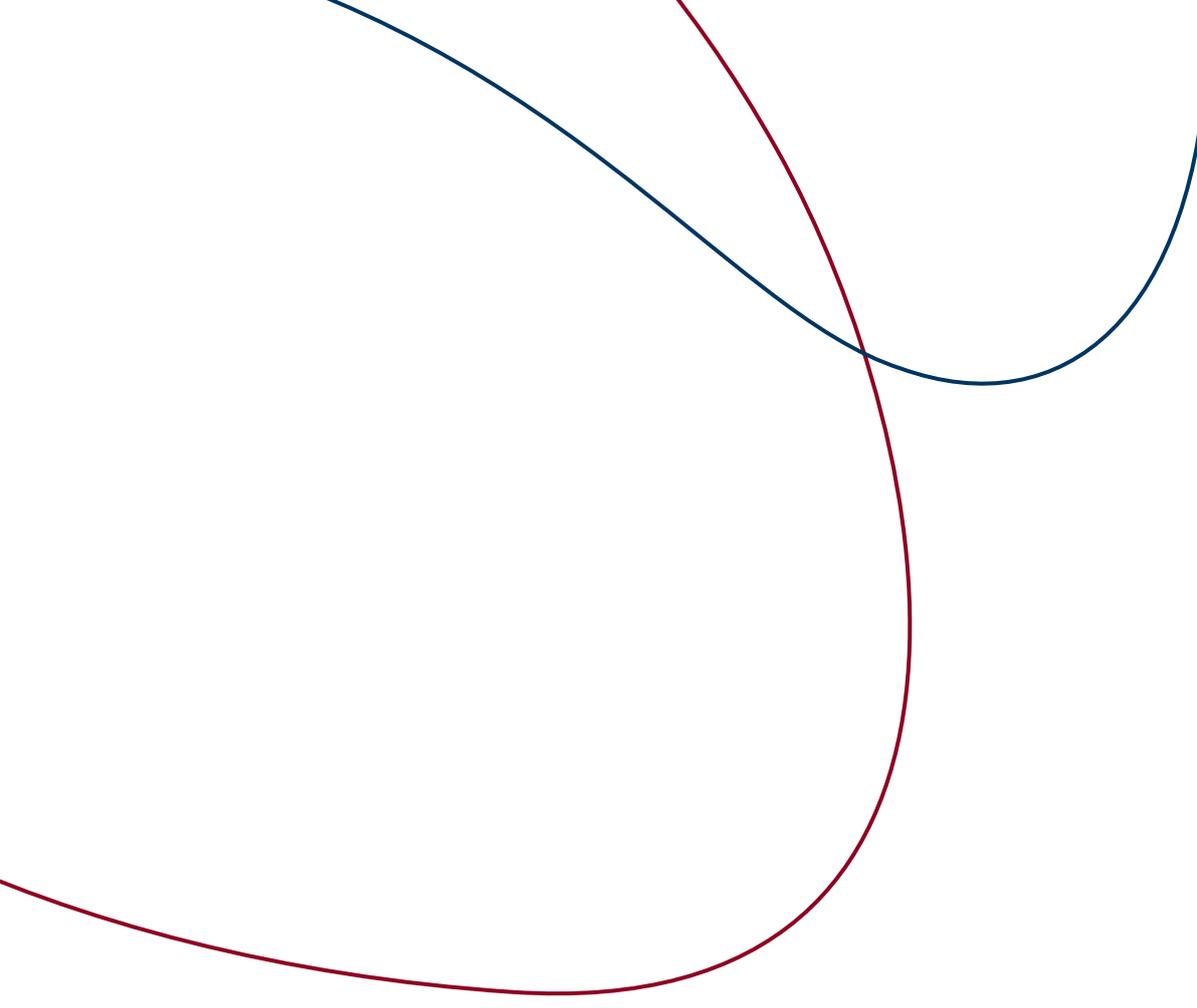
Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Impressum

Herausgegeben von:

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42, 60439 Frankfurt a. M.
info@iss-ffm.de
Telefon 069 95789-0

Frankfurt am Main, März 2024

ISBN: 978-3-88493-299-5

Autor*innen

Lucas Schucht
Tim Röing
Isabell Ziegler
Julian Keitsch
Dr. Anja Benedikt

Unter Mitarbeit von Anna-Lena Kammer, Lea Herlitz
und Alex Aßmann

Verantwortlich

Dr. Irina Volf, Bereichsleitung Armut, Radikalisierungsprävention

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar.
Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Danksagung

Wir bedanken uns bei allen Personen, die an unseren Befragungen teilgenommen haben.
Sie haben alle entscheidend am Zustandekommen dieses Berichts mitgewirkt.

Das Team des ISS e.V.

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung	5
1 Einleitung	8
2 Forschungsstand	9
3 Methodisches Vorgehen und Fallauswahl	15
4 Ergebnisse	17
4.1 Themenfeld „Rechtsextremismus“	18
4.1.1 Einblick in die Praxis: Workshop mit pädagogischen Fachkräften aus der (Jugend-)Sozialarbeit	18
4.1.2 Einblick in die Praxis: Theaterpädagogische Veranstaltung mit Schüler*innen	22
4.2 Themenfeld „Islamistischer Extremismus“	26
4.2.1 Einblick in die Praxis: Angebot der offenen Jugendarbeit für muslimische Jugendliche mit Fluchterfahrungen	27
4.2.2 Einblick in die Praxis: Jugendgruppe mit muslimischen Jugendlichen	30
4.3 Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“	35
4.3.1 Einblick in die Praxis: Peer-Qualifikation junger politischer Bildner*innen	36
4.3.2 Einblick in die Praxis: Fortbildung (pädagogischer) Fachkräfte in der phänomenübergreifenden Prävention	40
4.4 Themenfeld „Linker Extremismus“	44
4.4.1 Einblick in die Praxis: Fortbildung pädagogischer Fachkräfte aus der Präventionsarbeit	44
4.4.2 Einblick in die Praxis: Peer-Qualifikation junger Erwachsene	48
5 Lessons Learned	54
5.1 Direkte Präventionsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen	54
5.2 Indirekte Präventionsarbeit mit Fachkräften und Multiplikator*innen	55
5.3 Präventionsarbeit mit Peer-Gruppen	55
6 Empfehlungen	57
7 Literaturverzeichnis	60
8 Tabellenanhang	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über acht evaluierte Projektaktivitäten	16
Tabelle 2:	Adressierte Zielgruppen	67
Tabelle 3:	Schwerpunktmäßig adressierte Präventionsebenen in der direkten Präventionsarbeit	67
Tabelle 4:	Adressierte Zielgruppen in der indirekten Präventionsarbeit	67
Tabelle 5:	Schwerpunktmäßig adressierte Präventionsebenen der Zielgruppen in der indirekten Präventionsarbeit	68
Tabelle 6:	Schwerpunktmäßig genutzte Angebotsformate in der direkten Präventionsarbeit	69
Tabelle 7:	Schwerpunktmäßig genutzte Angebotsformate in der indirekten Präventionsarbeit	70
Tabelle 8:	Beurteilung einmaliger Fortbildungsangebote indirekte Präventionsarbeit im Themenfeld „Rechtsextremismus“	70
Tabelle 9:	Beurteilung einmaliger Fortbildungsangebote indirekte Präventionsarbeit im Themenfeld „Linker Extremismus“	72
Tabelle 10:	Beurteilung Zusammenarbeit mit Adressat*innen direkter Präventionsarbeit im Themenfeld „Linker Extremismus“	74
Tabelle 11:	Beurteilung Zusammenarbeit mit Zielgruppen indirekter Präventionsarbeit im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“	74
Tabelle 12:	Beurteilung Zusammenarbeit mit Zielgruppen indirekter Präventionsarbeit im Themenfeld „Linker Extremismus“	75
Tabelle 13:	Beurteilung Zusammenarbeit mit Peers im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“	76
Tabelle 14:	Beurteilung Zusammenarbeit mit Peers im Themenfeld „Linker Extremismus“	76
Tabelle 15:	Beurteilung Zielerreichung direkte Präventionsarbeit im Themenfeld „Rechtsextremismus“	77
Tabelle 16:	Beurteilung Zielerreichung direkte Präventionsarbeit im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“	78
Tabelle 17:	Beurteilung Zielerreichung direkte Präventionsarbeit im Themenfeld „Linker Extremismus“	79
Tabelle 18:	Beurteilung Zielerreichung indirekte Präventionsarbeit im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“	81

Tabelle 19:	Beurteilung Zielerreichung Peers im Themenfeld „Rechtsextremismus“	81
Tabelle 20:	Beurteilung Zielerreichung Peers im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“	83
Tabelle 21:	Beurteilung Zielerreichung Peers im Themenfeld „Linker Extremismus“	84
Tabelle 22:	Gesamtbewertung, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“	85
Tabelle 23:	Beurteilung Impact, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“	85
Tabelle 24:	Beurteilung Rahmenbedingungen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“	86
Tabelle 25:	Beurteilung Gelingensbedingungen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“	87
Tabelle 26:	Beurteilung Seminarleitung, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“	88
Tabelle 27:	Beurteilung Wissen und Kompetenzen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“, Mittelwerte	89
Tabelle 28:	Beurteilung Sozio-Emotionale Kompetenzen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“	90
Tabelle 29:	Beurteilung Verhaltensänderungen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“	90
Tabelle 30:	Beurteilung Rahmenbedingungen, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“	92
Tabelle 31:	Beurteilung Methodische Aspekte, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“	92
Tabelle 32:	Beurteilung Seminarleitung, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“	93
Tabelle 33:	Beurteilung Gelingensbedingungen, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“	93
Tabelle 34:	Beurteilung Einstellungsänderungen, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“	94
Tabelle 35:	Beurteilung Wissen und Kompetenzen, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“	94
Tabelle 36:	Gesamtbewertung, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“	95

Tabelle 37:	Beurteilung Rahmenbedingungen, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“	95
Tabelle 38:	Beurteilung Seminarleitung, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“	96
Tabelle 39:	Beurteilung Kommunikation und Beziehungsgestaltung, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“	96
Tabelle 40:	Beurteilung Sozial-emotionale Kompetenzen, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“	97
Tabelle 41:	Beurteilung Wissen und Kompetenzen, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“	97
Tabelle 42:	Beurteilung Einstellungs- und Verhaltensänderungen, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“	98
Tabelle 43:	Gesamtbewertung, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“	98
Tabelle 44:	Tätigkeitsbereiche der Zielgruppe (angehender) pädagogischer Fachkräfte im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“	99

Kurzzusammenfassung

Im Fokus des dritten Schwerpunktberichts der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Extremismusprävention“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ stehen die Perspektiven der Jugendlichen, jungen Erwachsenen, Fachkräfte und Multiplikator*innen, die an den Projektmaßnahmen teilnehmen. Die Fragen, inwieweit es den Modellprojekten gelingt, die Präventionsarbeit mit ihren Zielgruppen umzusetzen und ihre angestrebten Ziele zu erreichen, leiten die Untersuchungen an. Aus der Reflexion der Befunde werden schließlich Gelingensbedingungen für die Präventionsarbeit mit den betrachteten Zielgruppen im Handlungsfeld und Empfehlungen an die Trägerorganisationen und den Programmgeber zur fachlichen Weiterentwicklung des Feldes abgeleitet.

Methodisches Vorgehen und Fallauswahl

Die Ergebnisse dieses Berichts basieren auf einer Analyse von jeweils zwei Projektmaßnahmen aus den Themenfeldern „Rechtsextremismus“, „Islamistischer Extremismus“, „Phänomenübergreifende Prävention“ und „Linker Extremismus“. Maßgabe für die Auswahl der jeweiligen Projektmaßnahmen war, damit die Vielfalt der Ansätze und Projektaktivitäten im Feld gut abbilden zu können. Konkret wurden fünf gruppen- und peer-basierte Maßnahmen der Präventionsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie drei Angebote zur Qualifizierung und Sensibilisierung von Multiplikator*innen und Fachkräften untersucht. Im Rahmen dieser Erhebung wurden im Herbst 2023 und im Frühjahr 2024 insgesamt zehn qualitative Einzelinterviews mit (pädagogischen) Fachkräften, die an Workshops oder Seminaren teilnahmen, sowie drei qualitative Einzelinterviews mit jungen Erwachsenen geführt, die als Peers in der Projektarbeit mitwirkten. Weiterhin führte das Team der wissenschaftlichen Begleitung drei quantitative Befragungen mit (angehenden) pädagogischen Fachkräften sowie zwei Gruppendiskussionen mit Teilnehmer*innen von Jugendgruppen durch. Schließlich wurden vier teilnehmende Beobachtungen umgesetzt, davon zwei bei Fachkräfteschulungen und jeweils eine bei einem theaterpädagogischen Angebot für Schüler*innen und einem Angebot der offenen Jugendarbeit. Ergänzt und gerahmt werden die generierten Erkenntnisse durch Ergebnisse aus qualitativen Erhebungen mit Projektmitarbeitenden.

Forschungsstand

Präventionsmaßnahmen differenzieren sich im Allgemeinen anhand adressierter Zielgruppen, pädagogischem Prozess und angestrebter Wirkung. Entlang dieser Kategorien zeigen sich Besonderheiten der einzelnen Phänomenbereiche. So arbeiten Projekte in den Phänomenbereichen „Rechtsextremismus“ und „Islamistischer Extremismus“ häufiger auf der selektiven und indizierten Präventionsebene, während Maßnahmen in der „Phänomenübergreifenden Prävention“ und der Prävention gegen „Linken Extremismus“ zumeist auf der universellen Präventionsebene angesiedelt sind. Mit Blick auf den pädagogischen Prozess zeigen sich sowohl themenfeldübergreifende Gemeinsamkeiten, etwa die Nutzung politischer oder anti-rassistischer Sensibilisierungsarbeit, als auch themenfeldspezifische Unterschiede etwa hinsichtlich der Einbeziehung des sozialen Umfeldes, welches insbesondere im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“ adressiert wird. Die Ansätze in den einzelnen Phänomenbereichen weisen zudem unterschiedliche Grade an Standardisierung auf, wobei diese im Themenfeld „Rechtsextremismus“ aufgrund der Etabliertheit des Arbeitsfeldes besonders fortgeschritten ist.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Rechtsextremismus: Im Themenfeld „Rechtsextremismus“ gestaltet sich die Zielerreichung in der direkten Präventionsarbeit mit jungen Menschen, welche schwerpunktmäßig auf der selektiven und indizierten Ebene angesiedelt ist, als herausfordernd. Eine vertrauensvolle, empathisch-distanzierte Beziehungsarbeit hilft den Fachkräften bei dieser anspruchsvollen Arbeit. Bei der Arbeit mit Fachkräften und Multiplikator*innen im Rahmen der indirekten Präventionsarbeit zeigten sich weniger Schwierigkeiten, wobei auch hier eine professionelle und zugewandte Haltung der Fachkräfte eine wichtige Rolle spielte. Die Zielgruppenperspektiven werden in zwei Fallbeispielen analysiert, welche kurzzeitpädagogische Maßnahmen im Bereich der direkten und der indirekten Prävention untersuchen. Diese Maßnahmen adressieren mit extrem rechten Szenen im Gaming-Kontext und gruppenbasierten Vorurteilen im Schulalltag zwei themenfeldspezifische Herausforderungen. Insbesondere das authentische, kompetente Auftreten der Fachkräfte und ihre Kontextsensibilität stellten sich dabei als wichtige Gelingensbedingungen heraus. Auch zeigte sich bezogen auf die untersuchten Projektmaßnahmen, dass bei kurzzeitpädagogischen Interventionen eine umfangreiche Nachbereitung der vermittelten Inhalte mit den Teilnehmenden entscheidend zum Erzielen eines nachhaltigen Lerneffekts beiträgt.

Islamistischer Extremismus: Die direkte Präventionsarbeit im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“ zeichnet sich durch eine enge und vertrauensvolle Beziehungsgestaltung aus. Eine wertschätzende und sensible Haltung der Projektmitarbeitenden, die sozialräumliche Verankerung der Modellprojekte und die Nutzung von Peer-Netzwerken ermöglichten einen gelingenden Zielgruppenzugang. Die Fallbeispiele im Kapitel stellen zwei langzeitpädagogische Maßnahmen vor: Ein Angebot der offenen Kinder- und Jugendarbeit für geflüchtete Jugendliche sowie ein Angebot der politisch-religiösen Bildung für junge muslimische Schüler*innen. Insbesondere die bedarfsgerechte und kontextsensible Gestaltung der Angebote und ihre Konzeption als „Safer-Spaces“ frei von Diskriminierung und Rechtfertigungszwängen trugen dazu bei, dass die Adressat*innen die Angebote nicht nur annahmen, sondern auch als wichtigen Bestandteil ihrer Identitätsentwicklung ansahen. Sie fühlten sich durch ihre Teilnahme in der Auseinandersetzung mit anti-muslimischen Vorurteilen und mit radikalisierenden Ansprüchen gestärkt.

Phänomenübergreifende Prävention: Die Modellprojekte im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“ widmen sich häufig der Sensibilisierung für Verschwörungsnarrative und damit verbundenen menschenfeindliche Einstellungen. Dafür nutzen sie sowohl auf der direkten als auch auf der indirekten Präventionsebene meist kurzzeitpädagogische Maßnahmen bzw. Schulungsangebote. Weiterhin wirken Peers häufig an der Gestaltung der Maßnahmen mit. Den Modellprojekten gelang es dabei, zu ihren Zielgruppen vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen aufzubauen. Zur Untersuchung der Zielgruppenperspektiven wurden Teilnehmende eines langzeitpädagogischen Formats zur Aktivierung von Peers sowie einer Medienwerkstatt für Fachkräfte befragt. Gute Beziehungsarbeit zwischen Projektmitarbeitenden und Teilnehmenden, eine reflektierte Maßnahmengestaltung insbesondere beim Thematisieren von Verschwörungsnarrativen und eine hohe Motivation der Peers trugen zum Gelingen dieser Maßnahmen bei. Die Präsenz der Peers wirkte dabei auch vertrauensfördernd für den Zugang zu weiteren Zielgruppenangehörigen, während eine arbeitsweltnahe Gestaltung der Schulungsangebote den Lernerfolg bei den Fachkräften erhöhte.

Linker Extremismus: Die direkte Präventionsarbeit im Themenfeld „Linker Extremismus“ zielt vor allem auf Sensibilisierung und Wissensvermittlung ab. Dies gelingt den Projektteams insbesondere über ihre offene und wertschätzende Haltung den Zielgruppenangehörigen gegenüber und durch eine Schaffung vertrauensvoller Diskussionsräume. Verhaltensänderungen bei Zielgruppenangehörigen konnten demgegenüber nur teilweise erreicht werden, wobei ein erschwerter Zielgruppenzugang eine Rolle spielte. Die Arbeit auf der indirekten Präventionsebene gelang mehrheitlich gut. Die Fallbeispiele im Themenfeld untersuchen eine zweitägige Fortbildung für Fachkräfte zum Umgang mit (Online-)Radikalisierung und ein einwöchiges Bildungsangebot für Jugendliche und junge Erwachsene zum Erkennen und argumentativen Kontern extrem linker Narrative. Die Untersuchungsergebnisse weisen auf im Themenfeld bestehende Herausforderungen bei der Maßnahmengestaltung und -konzeptualisierung hin. Irritationen auf Seiten der Teilnehmenden ergaben sich dabei zunächst durch die Nutzung der sogenannten „Extremismustheorie“ durch eines der besuchten Projekte. Diese Irritation blieb bei einzelnen Teilnehmenden auch im Nachhinein bestehen, andere gaben jedoch auch an, dass diese Begriffsverwendung einen Reflexionsprozess bei ihnen ausgelöst habe. Weitere (anfängliche) Irritationen entstanden durch die Tatsache, dass „Linker Extremismus“ im Berufsalltag der beschulten Fachkräfte nur eine untergeordnete Rolle spielte. In Reaktion darauf wurde der inhaltliche Schwerpunkt der untersuchten Fortbildungsmaßnahme dahingehend angepasst, dass der Fokus auf Radikalisierung mit einer phänomenübergreifenden Perspektive gelegt wurde, um die Fachkräfte besser abzuholen und ihren Bedarfen gemäß anzusprechen.

Lessons Learned

Die fallbasierten Erkenntnisse aus den Einblicken in die Praxis werden abschließend vergleichend analysiert und zu themenfeldübergreifenden sowie themenfeldspezifischen Gelingensbedingungen für die Arbeit mit den Zielgruppen im Handlungsfeld verdichtet. Dabei wird das Potenzial sozialräumlich ausgerichteter Projektansätze genauso beleuchtet wie die Notwendigkeit gemeinsamer Reflexions- und Auswertungseinheiten bei kurzzeitpädagogischen Maßnahmen. Darüber hinaus werden erfahrungsbasierte Methoden fokussiert, die dazu geeignet sind, sozio-emotionale Aspekte der Radikalisierung der Adressat*innen zu adressieren. Im Rahmen der indirekten Prävention sind praxisnahe und ein authentisches Auftreten der Mitarbeitenden zentral. Für die Arbeit mit Peers werden geeignete und weniger geeignete Anwendungskontexte aufgezeigt.

Empfehlungen

Basierend auf den identifizierten Gelingensbedingungen werden schließlich Empfehlungen sowohl an Trägerorganisationen als auch an den Programmgeber abgeleitet, welche darauf abzielen, Hinweise auf bewährte Maßnahmen und Ansätze und deren Weiterentwicklungspotenziale für künftige Förderperioden zu geben. Um die Akzeptanz bei den Adressat*innen in wenig etablierten Themenfeldern zu erhöhen, wird eine problemzentrierte Ansprache und phänomenfokussierte Maßnahmengestaltung empfohlen. Sowohl im analogen als auch im digitalen Kontext sollten verstärkt sozialräumliche Ansätze genutzt werden, um multiplen Herausforderungen begegnen zu können. Zudem wird eine Verzahnung von Angeboten der direkten und indirekten Prävention genauso empfohlen wie eine Professionalisierung der Peer-Arbeit in geeigneten Kontexten, um deren Potenziale optimal zu nutzen. Abschließend sollten durch eine Stärkung der Kooperation zwischen Trägern und Regelstrukturen sowie die Sicherstellung personeller Konstanz die Rahmenbedingungen für gelingende Arbeit mit den Adressat*innen gefestigt werden.

1 Einleitung

Im Mittelpunkt des dritten Schwerpunktberichts der wissenschaftlichen Begleitung stehen die Perspektiven der Adressat*innen der Maßnahmen der Modellprojekte im Handlungsfeld „Extremismusprävention“ der zweiten Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2020-2024). Für das Handlungsfeld mit den vier zugeordneten Themenfeldern „Rechtsextremismus“, „Islamistischer Extremismus“, „Linker Extremismus“ und „Phänomenübergreifende Prävention“ besteht der Auftrag, antidemokratischen Einstellungen entgegenzuwirken, lokale politische Kultur demokratisch zu gestalten und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (BMFSFJ 2020). Dabei sollen „neue, innovative Ansätze für die präventiv-pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, deren Eltern sowie für die Arbeit mit Akteurinnen und Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe“ (BMFSFJ 2023) entwickelt und erprobt werden. Wie sich dies in der Praxis der geförderten Projekte konkret ausgestaltet, hat die wissenschaftliche Begleitung bereits im zweiten Schwerpunktbericht (Benedikt et al. 2023) aus Perspektive der Projektmitarbeitenden im Hinblick auf die eigene professionelle Haltung sowie die fachliche Gestaltung des pädagogischen Prozesses im Rahmen ihrer Projektmaßnahmen beleuchtet und eingeordnet. Im vorliegenden Bericht werden diese Befunde durch die Perspektive der Adressat*innen auf den pädagogischen Prozess und seine Effekte ergänzt. Dabei wird die Leitfrage untersucht, inwieweit es den Modellprojekten gelingt, die Präventionsarbeit mit ihren Zielgruppen umzusetzen und ihre angestrebten Ziele zu erreichen. Im Fokus stehen dementsprechend ausgewählte Projektmaßnahmen, die einer tiefergehenden Analyse unterzogen werden.

Der Bericht ist in fünf Kapitel gegliedert:

- Zunächst erfolgt in Kapitel 2 ein **Überblick über den aktuellen Forschungsstand** in Bezug auf die adressierten Zielgruppen, den pädagogischen Prozess und seine Effekte im Kontext der Modellprojekte in den vier dem Handlungsfeld „Extremismusprävention“ zugeordneten Themenfeldern.
- Anschließend wird in Kapitel 3 das **methodische Vorgehen und die Fallauswahl** für eine tiefergehende Analyse der ausgewählten Projektmaßnahmen dargestellt.
- Daran schließen in Kapitel 4 die **Evaluationsergebnisse** an, die differenziert nach vier Themenfeldern dargestellt werden.
- Auf der Grundlage der dabei gewonnen Erkenntnisse werden in Kapitel 5 **Hinweise auf themenfeldübergreifende sowie themenfeldspezifische Bedingungen (Lessons Learned)** für eine gelingende Präventionsarbeit identifiziert.
- Abschließend werden in Kapitel 6 **handlungsleitende Empfehlungen** zum gesamten Handlungsfeld abgeleitet.

2 Forschungsstand

In der ausdifferenzierten Praxislandschaft im Bereich der „Extremismusprävention“ mit einer Vielzahl unterschiedlicher Projekte und Maßnahmen variieren die Zielgruppen und somit die konkreten Adressat*innen. Obwohl die Befragung der Adressat*innen eines Programms keine „technologische“ Evaluationseinschätzung und auch nicht eine Bewertung durch neutrale Expert*innen darstellt (Kromrey 1999: o. S.), sind Adressat*innen eines Programms eine zentrale Informationsquelle für die (subjektive) Bewertung eines Maßnahmenerfolgs (Klockner et al. 2021). Entsprechend kann der Einbezug der Adressat*innenperspektive Hinweise zu Gelingensbedingungen von Maßnahmen geben. Für einen Rückbezug der Ergebnisse der weiteren Kapitel des vorliegenden Berichts auf bestehende Erkenntnisse im Feld wird zunächst ein systematischer Überblick zur „Extremismusprävention“ in Deutschland mit besonderem Fokus auf die Adressat*innen entlang der Kategorien „Zielgruppen“, „pädagogische Prozesse“ sowie „Ziele und Wirkungen“ gegeben. Hierbei werden Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der verschiedenen Phänomenbereiche herausgearbeitet.

Zielgruppen

Die Zielgruppen der „Extremismusprävention“ können nach unterschiedlichen Systematiken differenziert werden. Eine erste, theoriebasierte Unterscheidung von Zielgruppen findet über die Präventionsebenen statt. Hierbei wird hauptsächlich auf zwei Systematiken zurückgegriffen. Caplan (1964) unterscheidet die Präventionsebenen in Bezug auf den Interaktionszeitpunkt in eine primäre, sekundäre und tertiäre Präventionsebene. Die Taxonomie von Gordon (1983) richtet hingegen die Präventionsebenen entlang der Risiko- und Problemlagen der Zielgruppe aus, es wird zwischen den Ebenen der universellen, selektiven und indizierten Prävention unterschieden. Die Gleichsetzung der beiden Systematiken, die sowohl in Fachdiskursen als auch in der Praxis immer wieder vorkommt (z. B. Ceylan/Kiefer 2018), ist konzeptuell streng genommen nicht zulässig. So bezieht sich Gordon in einem strengen Sinne auf tatsächlich vorbeugende Maßnahmen, womit die Deradikalisierungsarbeit außerhalb der dreigliedrigen Präventionsklassifizierung im Bereich der Interventionen liegt, da hier die präventiv zu verhindernde Erscheinung – eine „Radikalisierung“ – bereits eingetreten ist (Milbradt/Schau/Greuel 2019: 151). Eine andere Systematik erlaubt eine Aufteilung in direkte und indirekte Zielgruppen. Innerhalb Maßnahmen der direkten Prävention werden die (potenziell) Betroffenen unmittelbar adressiert, während Maßnahmen der indirekten Prävention sich an das Umfeld (Familie, enge Freund*innen, Lehrende, Fachkräfte der offenen Kinder- und Jugendhilfe) richten (Lützinger et al. 2020: 603f.). Zur indirekten Prävention zählen auch Peer-Ansätze, bei denen junge Menschen als Vermittelnde z. B. eine kritische Auseinandersetzung mit Verschwörungsmethoden fördern und so die Akzeptanz der Sensibilisierungsmaßnahmen erhöhen. Die Nähe zur Zielgruppe aufgrund des Alters sowie ähnlicher Sozialisationserfahrungen und ein nicht übermäßiger Wissensvorsprung stärkt die Identifikation der Lernenden mit den Vermittelnden und damit auch Lern- und Reflexionsprozesse (Bothe et al. 2019). Expert*innen gehen davon aus, dass Peer-Ansätze in der Jugendarbeit zukünftig eine zentrale Rolle einnehmen werden, da sie beobachten, dass junge Menschen zunehmend selbstbewusst die Rolle von Ratgebenden einnehmen (Hurrelmann 2024).

In allen Phänomenbereichen kann die Stigmatisierung von Adressat*innen der „Extremismusprävention“ einen kritischen Nebeneffekt darstellen (Milbradt et al. 2019: 154f.). Nach Marquardt/Qasem (2022: 24) hat sich dieser insbesondere im Präventionsbereich des „islamistischen Extremismus“ manifestiert: „Allerdings bekommt im Rahmen von Prävention auch die Subjektivität der Verdächtigten, (noch) nicht radikalisierten Muslim*innen einen fragilen Status. Sie werden mit dem präventiven Blick als Bündel von Risikofaktoren wahrgenommen“. Entsprechend sollten Festlegungen der Zielgruppen insbesondere im Bereich „Islamistischer Extremismus“ möglichst stigmatisierungsarm und religionssensibel erfolgen (Schau/Figlesthler 2022: 323). Gerade bei Maßnahmen auf der selektiven Ebene, bei der die Zielgruppen hinsichtlich erster Problemausprägungen oder Gefährdungslagen festgelegt werden, ist eine „Engführung auf verdichtete Gefährdungskonstellationen“ (Milbradt et al. 2019: 155) notwendig, um Stigmatisierungen zu vermeiden. Zielgruppenbeschreibungen, die lediglich „muslimische“ Jugendliche oder Geflüchtete adressieren, tragen hingegen zu Stigmatisierungsprozessen bei (Glaser et al. 2020: 476). Eine Besonderheit in der Präventionslandschaft des Phänomenbereichs „Islamistischer Extremismus“ ist zudem, dass das Umfeld Betroffener deutlich häufiger angesprochen wird als in den anderen Phänomenbereichen (Lützing et al. 2020: 609).

Als Charakteristikum des Phänomenbereichs „Rechtsextremismus“ kann die stark ausdifferenzierte, spezialisierte und breite Auswahl an zielgruppengerichteten Angeboten festgestellt werden, die sich aus der langen Tradition der „Rechtsextremismusprävention“ seit den 1990er Jahren entwickelt hat. Neben der Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungen ist in den vergangenen Jahren verstärkt die Unterstützung und Beratung von Opfern rechtspolitischer Straftaten oder Diskriminierung in den Fokus gerückt (Lützing et al. 2020: 607).

Der Großteil der Präventionspraxis im Bereich „Linker Extremismus“ stellt Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit dar, welche sich im Bereich der „universell-selektiven“ Prävention bewegt (Gruber/Lützing 2017: 22).¹ So gibt es kaum Projekte, die direkt mit radikalisierten Personen arbeiten (ebd.: 34). Die wenigen Projekte, die im Bereich der Ausstiegsarbeit angesiedelt sind, stehen vor der Herausforderung, gelingende Zielgruppenzugänge herzustellen (Treskow/Baier 2021: 16). Bereits die Zielgruppenbestimmung im Bereich „Linker Extremismus“ ist geprägt vom Diskurs um den Begriff des „Linksextremismus“, der insbesondere in der Wissenschaft stark umstritten ist. Unklarheiten in der Begriffsdefinition sowie ein unzureichender Forschungsstand erschweren die konzeptionelle Arbeit in der Praxis der Präventionsarbeit und damit einhergehend auch die Bestimmung der Zielgruppen (Kober 2019: 21; Treskow/Baier 2021: 15).²

1 Glaser et al. (2020: 474) konstatieren sogar: „Auch existiert de facto keine substanzielle Praxis der selektiven Prävention im Handlungsfeld des Linksextremismus, deren Ansätze und Erfahrungswerte vergleichend vorgestellt und diskutiert werden könnten.“

2 Zur Problematik der Begriffsverwendung „Linksextremismus“ in den Modellprojekten siehe auch den 1. Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung (Ziegler et al. 2021: 16f.).

Maßnahmen der „Phänomenübergreifenden Prävention“ finden hauptsächlich auf der universellen Ebene statt und richten sich entsprechend hauptsächlich an breite Teile der Gesamtbevölkerung sowie an (pädagogische) Fachkräfte. „Phänomenübergreifende Prävention“ auf der indizierten Ebene findet kaum statt (Lützing et al. 2020: 610). Angebote im Bereich der universellen und selektiven Präventionsarbeit, die auf keinen speziellen Phänomenbereich ausgerichtet sind, bieten den Vorteil, dass Stigmatisierungen der Adressat*innen vermieden werden können (Freiheit et al. 2021: 259).

Pädagogischer Prozess

Die (pädagogischen) Ansätze in der „Extremismusprävention“ sind vielfältig.³ Eine Auswahl zentraler Ansätze in der direkten Prävention mit jungen Menschen benennen Milbradt et al. (2019: 164-171):⁴

- politische Sensibilisierung gegenüber „Extremismus“ bzw. Radikalisierung und Vermittlung einer darauf bezogenen Handlungskompetenz;
- religiöse Sensibilisierung für extremistische und gemäßigte Islamauslegung;
- historisch-politische Sensibilisierung für die NS-Vergangenheit bzw. für die Genese des Nahost-Konflikts;
- interkulturelle Sensibilisierung und Begegnung sowie
- einzelfallorientierte Hilfs- und Unterstützungsangebote.

Über die benannten Ansätze hinaus können prinzipiell auch alle anderen (sozial-)pädagogischen Vorgehensweisen – sofern sie modifiziert werden – in der Präventionsarbeit genutzt werden (Milbradt et al. 2019: 170). Ostwaldt (2022) konstatiert, dass, obwohl eine solche Methodenübernahme auf der gesamten Präventionstrias stattfindet, Abhandlungen zur Methodenintegration lediglich im Bereich der Ausstiegsarbeit existieren (ebd.: 10). Für die von Akteur*innen der „Extremismusprävention“ angestrebte weitere Professionalisierung bedürfe es der Entwicklung eines eigenständigen Methodenportfolios für die primäre und sekundäre Präventionsebene (ebd.: 28).

Ein Spezifikum des Phänomenbereichs „Islamistischer Extremismus“ stellt die teilweise konzeptionell verankerte Einbeziehung von Religion in pädagogische Prozesse der Präventionsarbeit dar, welche zugleich mit Chancen und Herausforderungen einhergeht. So kann über die Religion ein lebensweltorientierter Zugang zu den Adressat*innen ermöglicht werden (Schau/Figlesthler 2022: 322ff.). In Bezug auf Distanzierungsarbeit betonen Langner et al. (2020) allerdings, dass die Bearbeitung vordergründig religiös geprägter Konfliktlagen nur den Ausgangspunkt einer Beratung darstellen kann, um im weiteren Prozess die „eentlichen“ Problemlagen und Ursachen zu bearbeiten. Weitere Chancen und Herausforderungen, die mit der Einbindung von Religion in die Distanzierungsarbeit einhergehen, erhöhen deren Komplexitätsgrad. Um diese Komplexität zu bewältigen, bedarf es einer hohen Religionssensibilität

3 Siehe für einen systematischen Überblick über die Präventionslandschaft des Phänomenbereichs „Rechtsextremismus“ z. B.: Rieker 2009; für den Phänomenbereich „Islamistischer Extremismus“ z. B.: El-Mafaalani et al. (2016); Schau et al. (2017); für eine Gesamtübersicht: Milbradt/Schau/Greuel (2019); Lützing et al. (2020).

4 Milbradt et al. (2019) orientieren sich an der Unterscheidung gemäß Galuske (2013) in Konzept, Methode und Technik und verorten den von ihnen genutzten Ansatzbegriff auf der mittleren Ebene, also auf der methodischen Ebene. „Wir verstehen darunter jene geplanten Handlungsweisen, die sich aus den übergreifenden konzeptionellen Überlegungen ergeben und sich in konkreten Handlungsorientierungen manifestieren“ (Milbradt et al. 2019: 161).

(Langner et al. 2020: 153), die einerseits lebenswelt- und ressourcenorientiert ist, aber zugleich auch mögliche „religiöse Fehlentwicklungen“ nicht außer Acht lässt (Tüllmann/Kösterke 2017: 269f.).

Die Einbindung von Ausgestiegenen in die Präventionsarbeit beschränkt sich bisher noch hauptsächlich auf den Bereich des „Rechtsextremismus“ und findet auf unterschiedlichen Präventionsebenen statt. Der Einsatz von Ausgestiegenen in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit wird in Praxis und Wissenschaft kontrovers diskutiert. Ein häufig angebrachtes Argument für den Einsatz von Aussteiger*innen ist, dass diese besonders authentisch über die rechte Szene aufklären können und dies effektiver sei als reine Wissensvermittlung (Walsh/Gansewig 2019: 86). Als kritisch erachtet wird u. a., dass bei den Ausgestiegenen in der Regel keine pädagogischen Fachkenntnisse vorhanden sind (ebd.: 23f.). Der Einsatz von Ausgestiegenen in der indizierten Prävention wurde in der wissenschaftlichen Literatur bisher kaum bearbeitet. Saab (2023) argumentiert für eine Einbindung Ausgestiegener in die Ausstiegsarbeit im Phänomenbereich „Islamistischen Extremismus“ und verweist hierbei u. a. auf die vergleichbaren Lebenserfahrungen zwischen Ausgestiegenen und Ausstiegswilligen, die einen schnelleren Zugang sowie erleichterten Beziehungsaufbau ermöglichen (ebd.: 288).

Forschungsdesiderate im Phänomenbereich „Linker Extremismus“ bestehen nicht nur in Bezug auf die Grundlagenforschung, sondern insbesondere auch in Bezug auf Prävention. So ist auch das „konkrete präventive Vorgehen [...] von Aushandlungsprozessen, Trial-and-Error und Umsteuerungen gekennzeichnet“ (Grunow 2022: 335) und spiegelt somit fehlende wissenschaftliche Erkenntnisse wider.

Für den Bereich der „Phänomenübergreifenden Präventionsarbeit“ weisen Freiheit et al. (2021) auf die Grenzen phänomenübergreifender Ansätze hin; so müssen insbesondere im Bereich der indizierten Prävention bzw. Intervention Spezifika des jeweiligen Phänomenbereichs berücksichtigt werden, wie z. B. minderheitsbedingte Desintegrations-, Diskriminierungs- und Stigmatisierungserfahrungen. Werden entsprechende Spezifika nicht beachtet, besteht die Gefahr „die einzelnen Phänomene nicht angemessen zu verstehen sowie die Unterschiede hinsichtlich ihrer historischen Bezugspunkte, ihrer Stellung in der deutschen Gesellschaft, ihrer Vergemeinschaftungsformen oder ihrer Ziele zu nivellieren“ (Behr et al. 2021: 287).

Ziele und Wirkungen

Grundsätzlich lassen sich die Ziele der „Extremismusprävention“ entlang der Präventionsebenen unterscheiden. Das allgemeine Ziel der **universellen Prävention** besteht in der Verhinderung möglicher zukünftiger Fehlentwicklungen, „das heißt einer potenziellen extremistischen Normabweichung zuvorzukommen“ (Groeger-Roth et al. 2020: 462). Hierbei sollen spezifische Faktoren beeinflusst werden, die nachweislich einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer späteren Radikalisierung haben (ebd.). Die häufigsten Ziele im Bereich der universellen Prävention sind hierbei die „Sensibilisierung gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit“ sowie die „Förderung von Toleranz und Wertschätzung“ (Müller et al. 2023: 32).

Das erste übergeordnete Ziel **selektiver Präventionsarbeit** stellt die Vorbeugung bzw. Verhinderung der Verfestigung von Positionen und Einstellungen sowie entsprechender Verhaltensformen dar, die andere Personen und Gruppen abwerten und die demokratie- und freiheitsfeindlich und/oder gewaltorientiert sind. Des Weiteren sollen Einstiege bzw. dauerhafte

Einbindungen in „rechtsextreme“ oder „islamistisch-extreme“ Szenen verhindert bzw. vorgebeugt werden. Konkrete Handlungsziele können hierbei etwa „die Förderung von demokratischem Bewusstsein und demokratischer Handlungskompetenz“ oder „die Förderung der Fähigkeit, konstruktiv mit schwierige[n] Situation[en] umzugehen“ sein (Glaser et al 2020: 483f.).

Bei der Zieldefinition im Bereich der **indizierten Prävention** bzw. der Ausstiegsarbeit lassen sich zwei Zielebenen unterscheiden, und zwar die kognitive Ebene sowie die Verhaltensebene. So kann eine Abkehr von ideologischen Weltbildern und Einstellungsmustern angestrebt werden (kognitive Ebene) oder die Abkehr von gewalttätigen Handlungen und/oder die Abwendung von extremistischen Gruppen (Verhaltensebene). Darüber, welche Zieldimension in der Ausstiegsarbeit anzuvisieren sind, wird in Wissenschaft und Praxis kontrovers debattiert (Neitzert 2021: 16f.).⁵

Die Diskussion um mögliche Tendenzen der Versicherheitlichung (Dollinger 2014) in der „Extremismusprävention“, also eine Unterordnung der pädagogischen Arbeit unter sicherheitspolitische Aspekte, wird vor allem im Bereich des „Islamistischen Extremismus“ geführt. Eine solche Versicherheitlichung kommt nach Schumacher (2018) zum Ausdruck, wenn die pädagogische Arbeit auf die Bedienung sicherheitspolitischer Ziele ausgerichtet ist, durch die Einführung von Prognostik- und Diagnostik-Instrumenten, sowie einem Trend zur Einrichtung multi-professioneller Strukturen mit einer sicherheitspolitischen Rahmung (ebd.: 161ff.). Bisher gibt es wenige empirische Untersuchungen zu konkreten Aushandlungsprozessen zwischen sicherheitspolitischen und pädagogischen Akteur*innen, sodass die Kritik aktuell auf der theoretischen Ebene verbleibt (Schau/Figlesthler 2022: 328).

Die Kernfrage – was präventiv verhindert werden soll – ist im Phänomenbereich „Linker Extremismus“ ungeklärt und variiert entlang von Institutionen, Programmen, Forschungsstandpunkten und politischen Haltungen. Die Unklarheit bezüglich des Präventionsgegenstandes zeigt sich auch in der Praxis; so wird im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ als eine Herausforderung für die Projekte „Probleme bei der Suche nach (pädagogisch) bearbeitbaren und bearbeitungswürdigen Aspekten von Linksextremismus“ (BMFSFJ 2014: 35) festgehalten. Neben dem Konsens, das Gewalthandeln einen zu bearbeitenden Präventionsgegenstand darstellt, herrscht keine vollständige Einigkeit darüber, welche weiteren Elemente des Phänomenbereichs präventiv zu behandeln sind.⁶ Hierbei spielt die ausgeprägte ideologische Heterogenität eine Rolle sowie antirassistische, vielfaltsbejahende, demokratie- und menschenrechtsaffine Einstellungen, die in Teilen das Selbstverständnis und die politische Ausrichtung von linken Personen und Szenen prägen. Somit besteht die Gefahr, dass in Präventionsprojekten auch „unproblematische“ Vorformen extremistischer Einstellungen oder legitime Gesellschaftskritik thematisiert werden. Grunow (2022: 337) expliziert hierzu: „Deutlicher gesagt: Vielfalt und Demokratie fördernde Pädagogik ist zu begrüßen, ebenso kritische Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Missständen, keinesfalls sollen diese Aspekte in der Linksextremismusprävention verhindert oder problematisiert werden“. Zugleich gibt es in linken Szenen auch problematische Einstellungen und Haltungen, wie etwa Antisemitismus, die präventiv zu behandeln sind (ebd.: 337f.). Für spezifische Subdimensionen im Bereich „Linker Extremismus“, wie Antisemitismus oder

5 Siehe ausführlicher hierzu auch den 4. Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung (Röing et al. 2024).

6 Grunow (2022: 337) ergänzt diesbezüglich, „dass Gewalt nicht automatisch ein Teil des linksextremen Selbstverständnisses ist.“

Verschwörungsdenken werden insbesondere in der universellen Prävention phänomenübergreifende Ansätze als zielführend diskutiert (Kober 2019: 25; Treskow/Baier 2021:15; Meiering/Foroutan 2020: 136).

3 Methodisches Vorgehen und Fallauswahl

Die Datengrundlage des dritten Schwerpunktberichts bilden (1.) ausgewählte Indikatoren des Online-Monitorings von 35 Modellprojekten, das zwischen 2020 und 2023 zu vier Zeitpunkten mithilfe von vier themenfeldspezifischen Fragebögen durchgeführt wurde; sowie (2.) quantitative und qualitative Erhebungen zur Erfassung der Adressat*innenperspektive im Rahmen der Evaluation von acht ausgewählten Projektmaßnahmen, die entweder Jugendliche und junge Erwachsene, Fachkräfte und Multiplikator*innen oder Peers zur Zielgruppe hatten. Die Daten wurden in 13 qualitativen Einzelinterviews, drei quantitativen Befragungen, drei Gruppendiskussionen sowie vier teilnehmenden Beobachtungen im Herbst 2023 und im Frühjahr 2024 erhoben. Die Methodenwahl hatte zum Ziel, möglichst gegenstands- und kontextangemessen die Vorteile der jeweiligen Methode zu nutzen und einen umfassenden Einblick in die verschiedenen Aspekte der Maßnahmen zu gewinnen.⁷ Die Einblicke in die Praxis wurden jeweils anonymisiert. Da die Projekte durch die ausführliche Darstellung der begleiteten Maßnahmen für Personen mit Praxiswissen dennoch erkennbar sind, wurde die Darstellung mit den betreffenden Projekten in bilateralen Feedbackrunden abgestimmt.

Bei der Auswahl von acht Projektaktivitäten wurde das Ziel verfolgt, eine möglichst heterogene Konstellation von Projektaktivitäten abzubilden und dadurch die Vielfalt der (pädagogischen) Ansätze im Feld widerzuspiegeln. Der Fokus der Untersuchungen liegt dabei auf universell- bis selektiv-präventiven Projektmaßnahmen im Rahmen der direkten Präventionsarbeit, welche bei allgemeinen Zielgruppen Sensibilisierung und Resilienz gegenüber Radikalisierungsprozessen stärken bzw. Risikogruppen oder bereits in der Hinwendung befindliche Adressat*innen bei einer Distanzierung unterstützen sollen.⁸ Darüber hinaus wurden auch indirekte Präventionsangebote zur Qualifizierung und Sensibilisierung von Multiplikator*innen, Fachkräften und Angehörigen sowie die aktivierende Arbeit mit Peer-Gruppen untersucht. Die Darstellung der „Einblicke in die Praxis“ folgt dabei dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick, welches die Effekte der Maßnahmen anhand von vier Ebenen – Reaction, Learning, Behavior, Results – aufschlüsselt (Kirkpatrick/Kirkpatrick 2016: 9ff.). Unter „Reaction“ fällt dabei die unmittelbare Bewertung der Rahmenbedingungen, der Maßnahme, der Referent*innen sowie des Beziehungsaufbaus. Als „Learning“ wird der Erwerb von (fachlichen oder sozial-emotionalen) Kompetenzen und relevantem Wissen verstanden. „Behavior“ bezieht sich auf Verhaltensänderungen der Adressat*innen, während „Results“ deren Einstellungsänderungen in den Blick nimmt.

Nachfolgend werden die ausgewählten acht Projektmaßnahmen differenziert nach dem Themenfeld, der Präventionsebene, der Zielgruppe, des Formats sowie der angewandten Untersuchungsmethoden tabellarisch dargestellt.

7 Als Basis der Konzeption der einzelnen Erhebungsinstrumente sowie der anschließenden einordnenden Bewertung der Ergebnisse dienten theoriebasierte und handlungsfeldspezifische Indikatoren. Die quantitativen Daten wurden mithilfe von SPSS und auf Basis bivariater Verfahren ausgewertet. Die qualitativen Daten wurden mithilfe von MaxQDA kodiert und inhaltsanalytisch maßnahmenspezifisch ausgewertet (Gläser-Zikuda 2013; Mayring 2015; Mayring/Fenzel 2019).

8 Indiziert-präventive Angebote bzw. Interventionsmaßnahmen mit bereits stark radikalisierten Personen im Handlungsfeld werden im vierten Schwerpunktbericht zum Thema „Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit“ untersucht.

Tabelle 1: Übersicht über acht evaluierte Projektaktivitäten

TF	Nr.	Präventionsebene	Zielgruppe	Format	Untersuchungsmethoden
„Rechtsextremismus“	1	Indirekt	Pädagogische Fachkräfte aus der (Jugend-)Sozialarbeit	Workshop	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilnehmende Beobachtung ▪ Quantitative Befragung
	2	Direkt (universell-selektiv)	Schüler*innen	Theaterpädagogische Veranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilnehmende Beobachtung ▪ Einzelinterviews
„Islamistischer Extremismus“	3	Direkt (universell-selektiv)	Geflüchtete muslimische Jugendliche	Angebot der offenen Jugendarbeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilnehmende Beobachtung ▪ Gruppendiskussionen
	4	Direkt (universell-selektiv)	Muslimische Jugendliche	Jugendgruppe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gruppendiskussion
„Linker Extremismus“	5	Indirekt	Pädagogische Fachkräfte aus der (Jugend-)Sozialarbeit	Fortbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilnehmende Beobachtung ▪ Quantitative Befragung ▪ Einzelinterviews
	6	Direkt / Peer-Gruppen	Junge politische Bildner*innen	Peer-Qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantitative Befragung ▪ Einzelinterviews
„Phänomenübergreifende Prävention“	7	Indirekt	Pädagogische Fachkräfte aus der Präventionsarbeit	Fortbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelinterviews
	8	Peer-Gruppen	Junge Erwachsene	Peer-Qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelinterviews

Quelle: Eigene Darstellung.

4 Ergebnisse

Um der Heterogenität der Zielgruppen und Ansätze auf unterschiedlichen Präventionsebenen zu entsprechen, erfolgte die Analyse der Adressat*innenperspektiven sowie der Zielerreichung mit fallbezogenen Untersuchungen konkreter Projektaktivitäten. Die Ergebnisse dieser fallbezogenen Datenerhebungen werden im Folgenden differenziert nach vier Themenfeldern des Handlungsfeldes „Extremismusprävention“ dargestellt:

- Im Themenfeld „**Rechtsextremismus**“ (Kapitel 4.1) sind die untersuchten Formate ein Workshop mit pädagogischen Fachkräften aus der (Jugend-)Sozialarbeit sowie eine theaterpädagogische Veranstaltung mit Schüler*innen;
- im Themenfeld „**Islamistischer Extremismus**“ (Kapitel 4.2) liegt der Fokus auf einem Angebot der offenen Jugendarbeit mit geflüchteten muslimischen Jugendlichen sowie auf einer Jugendgruppe, bestehend aus muslimischen Heranwachsenden;
- im Themenfeld „**Phänomenübergreifende Prävention**“ (Kapitel 4.3) richtet sich der Blick auf das Format der Peer-Qualifikation für junge Erwachsene sowie auf eine medienpraktische Fortbildung für Fachkräfte aus der Präventionsarbeit;
- und im Themenfeld „**Linker Extremismus**“ (Kapitel 4.4) wird abschließend eine Peer-Qualifikation für junge politische Bildner*innen sowie eine Fortbildung für pädagogische Fachkräfte aus der (Jugend-)Sozialarbeit betrachtet.

Zum Einstieg in die themenfeldspezifische Analyse werden zunächst in jeweils einem kurzen Überblick ausgewählte Kennzahlen aus der jährlichen Online-Befragung der Projektmitarbeitenden zu den zentralen Zielgruppen, Maßnahmen und der Zielerreichung im entsprechenden Themenfeld referiert. Im Anschluss erfolgt die Darstellung der Evaluationsergebnisse in Bezug auf jeweils zwei Maßnahmen pro Themenfeld in Form von „Einblicken in die Praxis“. Auf Basis dieser Ergebnisse werden abschließend Erkenntnisse in Bezug auf die Gelingensbedingungen pädagogischer Praxis in der „Extremismusprävention“ in Form von übergreifenden sowie themenfeldspezifischen „Lessons Learned“ herausgearbeitet (Kapitel 5).

4.1 Themenfeld „Rechtsextremismus“

- Im Themenfeld „Rechtsextremismus“ adressierten elf Modellprojekte (73 %) Jugendliche und junge Erwachsene als Zielgruppe direkter Präventionsarbeit (vgl. Tabelle 2). Hiervon arbeiteten zwei Projekte schwerpunktmäßig auf der universellen (18 %), sechs Projekte auf der selektiven Ebene (54 %) und drei Projekte (27 %) vor allem auf der indizierten Ebene (vgl. Tabelle 3). Zwölf der fünfzehn Projekte (80 %) wandten sich zudem an Fachkräfte und Multiplikator*innen im Rahmen indirekter Präventionsarbeit. Peers wurden im Themenfeld von drei Projekten (20 %) als Zielgruppe ausgegeben.
- Vertrauensvolle Beziehungsarbeit als Basis einer guten Zielerreichung in der **direkten Präventionsarbeit** ist im Themenfeld aufgrund der Prävalenz von Langzeitangeboten besonders relevant. Insbesondere im Rahmen der vorherrschenden Arbeit auf der selektiven und indizierten Präventionsebene mussten in den Projekten vielfältige, fallabhängige Herausforderungen bearbeitet werden. Dies führte dazu, dass Zielstellungen nur teilweise gut erreicht wurden (vgl. Tabelle 15). Eine **empathisch distanzierte** Haltung gegenüber den Jugendlichen und jungen Erwachsenen erwies sich dabei als hilfreich für die Arbeit mit den Zielgruppen (Benedikt et al. 2023: 38f.).
- In der positiven Bewertung der Zielerreichung in der **indirekten Präventionsarbeit** ist die **kollegial helfende** Haltung der Projektmitarbeitenden gegenüber Fachkräften und Multiplikator*innen ein wichtiger Erfolgsfaktor (Benedikt et al. 2023: 41). Diese Haltung ermöglichte es, die Zusammenarbeit in den Projekten vertrauensvoll und belastbar zu gestalten.
- Nur in wenigen Projekten wurden **Peer-Gruppen** adressiert (vgl. Tabelle 19). In diesen wurden vor allem niedrigschwellige Ziele gut erreicht. Demgegenüber gelang beispielsweise die anspruchsvolle Befähigung der Peers zum Aufbau eigener Strukturen (Netzwerke, Gruppen) nur teilweise. Parallel dazu wird die Zusammenarbeit mit Peers auch nur partiell als belastbar eingeschätzt (Benedikt et al. 2023: 34f.)

4.1.1 Einblick in die Praxis: Workshop mit pädagogischen Fachkräften aus der (Jugend-)Sozialarbeit

Projektbeschreibung: Im untersuchten Modellprojekt werden Fachkräfte und Multiplikator*innen über Beratungs- und Fortbildungsangebote adressiert. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf den Themen Diskriminierung, Rechtsextremismus sowie Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Gaming. Neben einem fortlaufenden Monitoring des Gaming-Kontexts adressiert das Projektteam zudem auch Jugendliche und junge Erwachsene auf der selektiven Präventionsebene im Rahmen digitaler Präventionsarbeit („Digital Streetwork“).

Beschreibung der Maßnahme: Im Fokus der Untersuchung steht ein zweistündiger, digitaler Workshop. Dieser wurde im Rahmen einer externen Veranstaltungsreihe für digitale Methoden in der Jugendsozialarbeit angeboten, in der Plattformen, gesellschaftliche Entwicklungen und Themenkomplexe aus dem digitalen Raum in ihrer Relevanz für Jugend- und Sozialarbeiter*innen beleuchtet wurden. Der Workshop wurde von einem Projektmitarbeiter umgesetzt. Als

weiteres Element der Projektarbeit mit Multiplikator*innen begleiten die Mitarbeitenden zudem einzelne Influencer*innen, die sich im Netz, vor allem auf Streaming-Plattformen (z. B. Twitch oder YouTube) oder auf Social-Media-Kanälen (z. B. Instagram oder TikTok) für Vielfalt und Demokratie bzw. gegen Diskriminierung einsetzen. Diese Kooperation geschieht in Form von gemeinsamen Streams zum Thema Diskriminierung im Gaming und einer kontinuierlichen Beratung und Begleitung zu den Themen des Projekts.

Zielgruppe und Ziele der Maßnahme: Ziel des Workshops war es, Jugendsozialarbeiter*innen für die Bedeutung des Gamings für die Lebensrealität von Jugendlichen zu sensibilisieren, Wissen über Formen der Demokratie- und Menschenfeindlichkeit der Gaming-Szene zu vermitteln, alternative Angebote aufzuzeigen sowie die Handlungssicherheit der Fachkräfte im Umgang mit Jugendlichen zu stärken. Der Workshop wurde von sechs Fachkräften besucht, von denen fünf im sozialpädagogischen Berufsfeld tätig waren.⁹ Ziel der Begleitung der Influencer*innen war es ihnen Handlungssicherheit im Umgang mit extrem rechten, demokratie- und menschenfeindlichen Inhalten und Akteur*innen im Netz zu bieten. Zudem sollte auch die Community der Influencer*innen durch gemeinsame Veranstaltungen zum Thema sensibilisiert werden und Wissen zu aktuellen Herausforderungen vermittelt werden.

Kontext: „Einmalige Fortbildungsangebote“, wie der untersuchte Workshop, sind im Themenfeld ein häufig genutztes Format in der Arbeit mit Fachkräften und Multiplikator*innen (7 von 12; 58 %).¹⁰ Die Mitarbeitenden in den Modellprojekten bewerten dieses Format generell positiv und erachten es als zielführend (vgl. Tabelle 7 & 8). Thematisch nimmt der Bereich des Gamings nicht nur aufgrund seiner signifikanten Rolle als Entwicklungs- und Bildungsraum im sozialen Leben vieler Jugendlicher eine besondere Relevanz in der Präventionsarbeit ein (Neys/Jansz 2019: 41f.). Auch ein ‚toxisches Grundrauschen‘ in der Szene aus jugendkultureller Provokation und weit verbreiteten Mobbing- und Diskriminierungserfahrungen schaffe einen Resonanzraum für die extreme Rechte sowie Personen und Gruppen mit demokratie- und menschenfeindlichen Einstellungen (Koehler et al. 2022; Prinz/Hoang 2021). Fachkräfte aus der Jugendsozialarbeit hätten deshalb ein „brennendes Interesse [...] am Thema Gaming“.¹¹ In der alltäglichen Praxis der Jugendsozial- und Präventionsarbeit wird Gaming vor allem als Mittel des Beziehungsaufbaus genutzt.

Eine teilnehmende Person berichtete von der vorgelagerten Beziehungsarbeit durch gemeinsames Spielen, die es ihr/ihm erst ermögliche, im Anschluss mit der pädagogischen Arbeit zu beginnen:

*„Man kann nicht einfach mit ‚Sozialgequatsche‘ bei den Jugendlichen ankommen. [...] Wenn man sich, um ‚ne Beziehung aufzubauen, gegenseitig abknallen muss, dann mach‘ ich das.“ (Workshopteilnehmer*in 2023: 8)*

Untersuchungsmethoden: Um den pädagogischen Prozess und die Zielerreichung in der indirekten Präventionsarbeit mit Fachkräften zu bewerten, wurde der Workshop mithilfe einer

9 Es hatten sich ca. 15 Personen angemeldet. Durch eine Krankheitswelle und Unsicherheiten bei der Förderung in vielen Projekten Ende des Jahres 2023 hatten allerdings viele ihre Teilnahme wieder abgesagt.

10 Nur sonstige „Einmalige Veranstaltungen“ (8 von 12; 67 %) werden noch häufiger genutzt.

11 Aussage der Koordinator*in der Veranstaltungsreihe, in der dieser Workshop stattfand.

teilnehmenden Beobachtung und einer quantitativen Nachbefragung untersucht. An der Befragung nahmen vier der sechs Teilnehmenden teil. Zudem wurde eine Streamerin mithilfe eines leitfadengestützten Interviews zur Zusammenarbeit mit dem Projekt befragt.

Der Workshop traf insbesondere durch die Verwendung illustrierender Beispiele und das authentische und kompetente Auftreten des Referenten auf sehr positive Resonanz.

Die befragten Teilnehmenden des Workshops beurteilten diesen insgesamt als „gut“ und würden ihn auch ihren Kolleg*innen weiterempfehlen (4; 100 %) ¹² (vgl. Tabelle 22 & 23). Die als „gut“ beurteilten Rahmenbedingungen (z. B. niederschwellige Teilnahme, Gruppengröße) spielten dabei genauso eine Rolle, wie auch das Arbeitsklima und die eingesetzten didaktischen Methoden (4; 100 %), wobei eine teilnehmende Person explizit die Verwendung von Beispielen aus der Projektpraxis lobte (vgl. Tabelle 24). ¹³ Ein Kritikpunkt, welcher von drei der Befragten (75 %) geteilt wurde, war der sehr enge Zeitplan, der relativ wenig Möglichkeiten zur gemeinsamen Diskussion, Vernetzung oder zum Üben und Reflektieren des Gelernten einräumte. Die Zeitknappheit wurde von einem längeren Einstieg mit Hintergrundinformationen zu Träger und Projekt noch weiter verschärft.

Auch wenn der organisatorische Rahmen von Workshops in den meisten Fällen keinen langfristigen Beziehungsaufbau ermöglicht, beeinflussen Auftreten und Interaktion der Fachkraft in kurzzeitpädagogischen Maßnahmen deren Akzeptanz und den Lernerfolg (Bell et al. 2016: 57; Andersen et al. 2021: 53ff.). In einer offenen Abfrage bezogen sich drei Befragte (75 %) explizit auf den Referenten und sein kompetentes und authentisches Auftreten als Begründung ihrer positiven Bewertung des Workshops. Sein Umgang mit den Teilnehmenden wurde als „respektvoll, empathisch [und] transparent“ wahrgenommen (4; 100 %) (vgl. Tabelle 25). Er ging darüber hinaus auf Fragen und Wünsche der Teilnehmenden „gut“ ein (4; 100 %) und ihm wurde von allen Teilnehmenden eine hohe „Fachkompetenz“ zugeschrieben (4; 100 %) (vgl. Tabelle 26). Positiv hervorgehoben wurde zudem, dass er fortlaufend Bezüge zu konkreten Ereignissen und aktuellen Themen aus der Gaming-Szene nutzte, um die Inhalte anschaulich darzustellen.

Die Ziele der Wissens- und Kompetenzvermittlung rund um das Thema Gaming wurde insgesamt gut erreicht. Insbesondere die Erweiterung der „Kenntnis über alternative (z. B. demokratiefördernde, diskriminierungssensible) Angebote im Gaming-Kontext“, die als explizites Ziel des Workshops ausgegeben war, wurde im Anschluss besonders hoch eingeschätzt (mit 10 bewertet) (vgl. Tabelle 27). ¹⁴ Der Ausbau der „Kenntnisse über Diskriminierung im Gaming-Kontext“ und der „Handlungsoptionen im Kontakt mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ sowie „im Umgang mit extrem rechten bzw. demokratie- und menschenfeindlichen Inhalten“ wurden ebenso als hoch ($M = 9$) beurteilt, wie die „Kompetenzen zur Durchführung von eigenen (Bildungs-)angeboten mit Bezug zum Gaming-Kontext“. Das hinzugewonnene „Wissen über präventive Bildungs- und Informationsangebote“ und „über Anlaufstellen und Verweisstrukturen“ wurde hingegen weniger hoch ($M = 7$) bewertet, was sich zum einen dadurch er-

12 Aufgrund der geringen Fallzahl wurde in diesem „Einblick in die Praxis“ auf eine Berechnung von Mittelwerten verzichtet.

13 Darunter unter anderem Beispiele menschenfeindlicher Profile und Communities auf Steam, von demokratiefeindlichen Gruppen entworfene Spiele mit antidemokratischen und menschenverachtenden Inhalten und im digitalen Mainstream verteilte Influencer*innen, die extrem rechten Akteur*innen eine Bühne bieten.

14 Bewertung der Erweiterung des Wissens bzw. der Kompetenzen durch den Workshop auf einer Skala von 1 (sehr niedrig) bis 10 (sehr hoch). Mittelwert.

klären lässt, dass diese Aspekte im Workshop relativ kurz abgehandelt wurden und zum anderen, dass überhaupt nur wenige entsprechende institutionalisierte Strukturen mit thematischem Fokus auf den Gaming-Kontext existieren.

Die Teilnehmenden konnten ihre pädagogische Haltung stärken und Handlungssicherheit erlangen. Darüber hinaus wünschen sie sich weitere Angebote, in denen das Gelernte mithilfe von Übungen für die sozialarbeiterische Praxis gefestigt wird.

Auch wenn die Wissensvermittlung den größten Teil des Workshops einnahm, gingen von ihm weiterreichende Impulse zur Einstellungsänderung aus. So konnten die Teilnehmenden eigene Vorurteile und Vorannahmen reflektieren und ihre pädagogische Haltung stärken (4; 100 %) (vgl. Tabelle 28). Auch in ihrer Handlungssicherheit wurden sie durch den Austausch mit anderen Fachkräften gestärkt (4; 100 %). Für alle befragten Teilnehmenden bestehe zudem ein unmittelbarer Nutzen des erworbenen Wissens und der erworbenen Kompetenzen für die eigene berufliche Praxis (4; 100 %) (vgl. Tabelle 23). Die teilnehmenden Fachkräfte könnten beispielsweise nach dem Workshop Bezüge zum Gaming-Kontext besser einordnen (4; 100 %). Außerdem wollten sie zukünftig pädagogische Gaming-Formate und Bezüge zur Gaming-Kultur in ihre berufliche Praxis einbinden (4; 100 %) (vgl. Tabelle 29). Dadurch werden die Handlungsoptionen der Fachkräfte in der Nutzung von Videospiele erweitert, so dass diese nicht mehr ausschließlich als Mittel zum Beziehungsaufbau genutzt werden. Die Fachkräfte hätten nun die Möglichkeit pädagogische Interventionen mit spielerischen Elementen zu verbinden.

Rückfragen der Teilnehmenden während des Workshops deuteten darauf hin, dass sie ein besonderes Interesse an dieser Übersetzung des gelernten Wissens in die eigene Praxis hatten. Trotz der durchweg positiven Bewertung war es in der Kürze des Workshops nicht möglich, die Bedarfe der Teilnehmenden vollständig abzudecken. Eine Person merkte im Rahmen der Nachbefragung an, dass sie sich mehr Übungen zur „konkreten Umsetzung von reflektiertem Verhalten“ wünsche und, dass es „zu wenig Zeit für Austausch unter Praktiker*innen zu konkreten Handlungsoptionen“ gegeben hätte. Alle Befragten (4; 100 %) wünschten sich zudem mindestens teilweise „weitere professionelle Unterstützung (z. B. Fortbildung, Beratung)“, um beruflichen Aufgabenstellungen in Bezug auf das Thema Gaming angemessen begegnen zu können (vgl. Tabelle 23).

Die Zusammenarbeit mit der Streamerin hat zur Stärkung ihrer Handlungssicherheit beigetragen. Zudem konnte im Rahmen gemeinsamer Veranstaltungen Wissen zu Diskriminierung und Demokratie- und Menschenfeindlichkeit im Gaming vermittelt werden.

Auch die befragte Streamerin betonte, dass die Kooperation mit dem Team des Projekts und des Trägers sehr gut funktionierte und auch die eigene Community sehr positives Feedback zu den Veranstaltungen gegeben habe. Sie hob zum einen die Bedeutung des hohen Bekanntheitsgrads des Trägers hervor, der ein großes Interesse bei ihrer Community geweckt habe. Zum anderen wurde auch, wie im Rahmen des begleiteten Workshops, der vertrauensvolle und zuverlässige Kontakt zu dem zuständigen Projektmitarbeiter lobend besprochen. Dieser würde sie zu aktuellen Themen auch kurzfristig sehr kompetent beraten und unterstützen oder könnte sie auf relevante Institutionen und Ansprechpersonen verweisen.

Während der Beratungsaspekt der Zusammenarbeit vor allem ihre eigene Handlungssicherheit und demokratische Haltung gestärkt habe, betonte die Streamerin, dass eine gemeinsam durchgeführte Veranstaltung zur Sensibilisierung ihrer Community in Bezug auf extrem rechte Akteur*innen und Aktivitäten im Gaming beigetragen und neues Wissen vermittelt habe:

„Also es war ein Stream mit super vielen Aha-Momenten, weil die Plattform [Steam] bekannt ist, aber die Gefahren der Plattform gar nicht. Weil jeder es einfach nur [verbindet] mit: Das ist eine Gaming-Plattform, wo Games releast werden. Aber was die für ein Potenzial für rechtstreibende Kräfte hat, war mir auch nicht so bewusst, um ehrlich zu sein.“ (Streamerin 2023: 27)

Als Bedarfe aus ihrer eigenen beruflichen Praxis stellte sie, neben einem generellen Bedarf nach mehr Ressourcen, vor allem die Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung engagierter Aktivist*innen, Forschenden und Influencer*innen im digitalen Bereich heraus. Im Gegensatz dazu seien (extrem) rechte Influencer*innen in sozialen Medien und auf Streaming-Plattformen bereits sehr gut vernetzt, was zu einer erhöhten Bedrohungslage für diejenigen führe, die sich online gegen Demokratie- und Menschenfeindlichkeit einsetzten.

4.1.2 Einblick in die Praxis: Theaterpädagogische Veranstaltung mit Schüler*innen

Projektbeschreibung: Das Modellprojekt adressiert Jugendliche und junge Erwachsene auf der universellen bis selektiven Präventionsebene mithilfe von theater- und erlebnispädagogischen Angeboten. Das Projekt hat unterschiedliche Formate im Angebot die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung setzen. Je nach konkretem Angebot liegt der Fokus auf der Gestaltung demokratischer Prozesse, der Reflexion von Geschlechterrollen, des Hinterfragens von Vorurteilen oder Verschwörungsmysen sowie der Stärkung des Engagements gegen Autoritarismus. Das Projekt wird in der Regel von Schulen, einzelnen Lehrer*innen oder Sozialarbeiter*innen angefragt. Im Gespräch mit den Anfragenden klären die Projektmitarbeitenden anschließend die spezifischen Bedarfe ab und entscheiden sich für eines der angebotenen Formate, die von den durchführenden Mitarbeiter*innen auf den spezifischen sozialräumlichen und lebensweltlichen Kontext angepasst werden.

Beschreibung der Maßnahme: Im Fokus der Untersuchung steht ein Projekttag an der neunten Klasse einer Waldorfschule, der als interaktives theaterpädagogisches „Drama Game“ zum Thema „Vorurteile und Diskriminierung“ gestaltet wurde. Das „Drama Game“, welches die Schüler*innen den Schulalltag in einem fiktiven Szenario nachstellen lässt, ist für den zeitlichen Rahmen eines Schultags (ca. sechs Stunden) konzipiert und wurde im beschriebenen Fall von einer Projektmitarbeitenden und einer Honorarkraft durchgeführt, die jeweils selbst Rollen im Spiel übernehmen.¹⁵ Die 20 teilnehmenden Jugendlichen wurden zu Beginn des Projekttags in zwei Gruppen eingeteilt und bekamen Rollen zugewiesen. Die Hälfte der Schüler*innen verfügte im Szenario des Spiels über Superkräfte und wurde aufgrund dessen von der fiktiven Gesellschaft (insbesondere repräsentiert durch Lehrkräfte und Institutionen der Schule) sowie den Jugendlichen ohne Superkräfte ausgegrenzt und diskriminiert. Angeleitet von den Projektmitarbeitenden, spielten die Schüler*innen vier vorkonzipierte Szenen, die jeweils zentrale Aspekte der fiktiven Handlung illustrieren. Dabei konnten die Schüler*innen partizipativ auf die Hintergrundgeschichte und den Verlauf des Szenarios Einfluss nehmen. Gerahmt wurde dies durch eine Vorstellungsrunde und spielerische Aufwärmübungen sowie eine gemeinsame Auswertungs- und Feedbackphase zum Ende des Projekttages.

¹⁵ Eine der Projektmitarbeitenden ist kurzfristig erkrankt, weshalb eine Honorarkraft für diese eingesprungen ist.

Zielgruppe und Ziele der Maßnahme: Der Projekttag kam auf Anfrage der Lehrkraft der Klasse zustande. Ziel des Projekttag war es, durch das lebensweltnahe und interaktive Szenario die Schüler*innen zur Selbstreflexion anzuregen und ihr Empathievermögen zu stärken. Bestehende Vorurteile und Vorannahmen, welche die Lehrkraft zuvor zu hinterfragen. Ein sensibler Sprachgebrauch, sowie eine höhere Sensibilität gegenüber sexistischen und rassistischen Denkmustern waren weitere Ziele der Maßnahme. Zudem sollten durch die interaktive Gestaltung des Drama Games partizipative demokratische Prozesse für die Schüler*innen erfahrbar gemacht werden.

Kontext: „Erlebnis- und erfahrungspädagogische Angebote“, wozu auch theaterpädagogische Maßnahmen wie das untersuchte „Drama Game“ zählen, werden im Themenfeld nur von einzelnen Projekten genutzt (3 von 11; 27 %) (vgl. Tabelle 6). Die lebensweltnahe Gestaltung dieser Formate verspricht, mithilfe eines Fokus auf Persönlichkeitsentwicklung und die Herausbildung sozialer Kompetenzen, einen wichtigen Beitrag zu universell- und selektivpräventiven Angeboten zu leisten (Schirp 2013: 347f.). Die Mitarbeitenden der Modellprojekte, in denen diese Angebote schwerpunktmäßig genutzt werden, bewerten die Formate je nach Kontext der Implementierung unterschiedlich.

Im vorliegenden Fall beeinflusst insbesondere die Schulform den Implementierungskontext: In der Waldorfpädagogik spielen theaterpädagogische Ansätze bereits im regulären Schulalltag eine große Rolle, weshalb die Schüler*innen mit den verwendeten Methoden vertraut sind (Liebenwein 2012: 68). Relevant für die Reaktion der Schüler*innen auf die offene Gestaltung des Projekttag ist zudem die Tatsache, dass sie in der Waldorfschule im Vergleich zu Regelschulen üblicherweise mit stärker autoritären Erziehungsmethoden konfrontiert sind (Helsper 2007: 489).

Die Klassen in Waldorfschulen sind tendenziell weniger divers als in Regelschulen und die Schüler*innen stammen eher aus privilegierten Lebensverhältnissen (Liebenwein 2012: 21; Redzic/Schmelzer 2013: 195). Gleichzeitig sind Waldorf-Schüler*innen selbst Vorurteilen ausgesetzt, wodurch sich zusätzliche Anknüpfungspunkte der Inhalte des „Drama Games“ an ihre Lebenswelt ergaben (Liebenwein 2012: 36). Waldorfschulen gewannen in den letzten Jahren zudem als Betätigungs- und Rekrutierungsfeld für die extreme Rechte an Bedeutung, was die Notwendigkeit präventiver Angebote in diesem spezifischen Kontext unterstreicht (Bierl 2015; Hüttig et al. 2022).

Untersuchungsmethoden: Der Projekttag wurde mithilfe einer teilnehmenden Beobachtung, einer Feedbackrunde mit den Schüler*innen zum Ende des Projekttag sowie eines Interviews mit der Klassenlehrkraft einen Monat nach der Durchführung des „Drama Games“ untersucht.

Die partizipative Gestaltung und das lebensweltnahe Auftreten der Fachkräfte trugen dazu bei, dass der Projekttag auf eine positive Resonanz der Schüler*innen traf.

In der Feedbackrunde zum Ende des Projekttag bestätigten die Schüler*innen, dass sie viel Spaß am „Drama Game“ hatten. Einen wichtigen Anteil daran hatte die stark partizipative Gestaltung des Angebots, indem die Schüler*innen die Möglichkeit hatten, den Verlauf der Handlung durch eigene Ideen zu beeinflussen. Auch wenn sich einige Jugendliche aus den Diskussionen zur Gestaltung des Szenarios herausnahmen, wurde beobachtet, dass diese partizipativen Abschnitte die Schüler*innen motivierten, sich nicht nur die Geschichte, sondern auch die Inhalte des Projekttag anzueignen, indem sie ausführliche Diskussionen mit den Fachkräften und untereinander führten. Die Beteiligungsprozesse und die extensive Aufwärmphase

hatten zur Folge, dass der vorgesehene Zeitplan flexibel angepasst werden musste und einzelne Bausteine, wie die abschließende Feedbackrunde, nicht im ursprünglich angedachten Umfang durchgeführt werden konnten.

Eine zentrale Gelingensbedingung, um die aktive Teilnahme der Schüler*innen sicherzustellen, war ein lebensweltnahes und professionelles Auftreten der Fachkräfte. Aus Sicht der begleitenden Lehrkraft der Klasse war dies ein wichtiger Faktor, dieses Modellprojekt für die Umsetzung des Projekttags anzufragen.¹⁶ Sie berichtete:

„[D]ie [Projektmitarbeitenden] sind total schülernah. Und sie sind trotzdem [...] ganz klar in ihrer Rolle. [...] Die kommen ja alle aus dem Rollenspiel. Und [...] sich seiner Rolle bewusst zu sein, ist einfach so unfassbar wichtig und die leben das.“
(Lehrkraft 2024: 19)

Die Authentizität und Offenheit der Projektmitarbeitenden ermöglichten zudem den Abbau von Teilnahmebarrieren, sodass alle Jugendlichen, trotz individueller Hemmnisse, an dem Rollenspiel aktiv mitwirken konnten. Einige Jugendliche wendeten sich zu Beginn des Projekttags im Vertrauen an die Fachkräfte und wiesen diese auf ihre spezifischen Bedürfnisse hin, beispielsweise aufgrund von psychischen Erkrankungen. Diese wurden im weiteren Verlauf des „Drama Games“ jeweils berücksichtigt. Die Projektmitarbeitenden gingen sensibel mit geschlechtsspezifischen Gruppenbildungen um und interagierten bedarfsgerecht mit den unterschiedlichen Gruppen.

Das Problembewusstsein der Schüler*innen in Bezug auf gesellschaftliche Ungleichheiten wurde gestärkt und sie erhielten Impulse für ihre persönliche und soziale Entwicklung.

Die Rückmeldungen der Schüler*innen im Anschluss an das „Drama Game“ machten deutlich, dass, zumindest bei einem Teil von ihnen, im Laufe des Projekttags ein stärkeres Problembewusstsein bezüglich in der Gesellschaft bestehender Ungleichwertigkeitsvorstellungen entstanden war. Sie übertrugen die Erlebnisse aus dem „Drama Game“ auf sozio-ökonomische Ungleichheiten, Rassismus und Sexismus und brachten diese mit eigenen Erfahrungen aus Schule und Privatleben in Verbindung. Darüber hinaus konnten sich die Schüler*innen im Rahmen der gemeinsamen Reflexionsrunde mit den Fachkräften auch Wissen zur Funktion von Vorurteilen bzw. diskriminierenden Wissensbeständen aneignen, was ihnen zukünftig eine Basis bietet, diese kritisch zu hinterfragen und ihre Reproduktion zu vermeiden.

In der Begleitung der Projektmaßnahme konnte beobachtet werden, dass die Jugendlichen in ihren persönlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen gestärkt wurden.¹⁷ Die partizipative

¹⁶ Als weiteren strukturellen Faktor nannte die Lehrkraft die finanzielle Förderung durch das Bundesprogramm, die es dem Modellprojekt ermögliche, die Angebote für die Schulen kostengünstig anzubieten.

¹⁷ Unter sozial-emotionalen (auch interpersonale und personale) Kompetenzen werden als Kompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung verstanden, die dazu beitragen gemeinschaftliches Handeln möglich zu machen. Die sozialen Kompetenzen setzen sich aus verschiedenen Aspekten von Konfliktfähigkeit und Kooperationsbereitschaft zusammen, während emotionale Fähigkeiten vor allem auf den achtsamen Umgang mit eigenen Gefühlen und Bedürfnissen und deren Regulierung abzielen. Auch die Fähigkeit zu Empathie und emotionaler Abgrenzung spielen hier eine wichtige Rolle (Bischoff et al. 2012: 5; Boer 2008: 28ff.). Im Spiel konnte die Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen zum einen dadurch beobachtet werden, dass auch zurückgezogene und schüchterne Schüler*innen im Laufe des Spiels immer stärker einen aktiven Part in der Gestaltung der Geschichte übernahmen. Zudem griffen einzelne Schüler*innen auch auf Elemente der eigenen Biografie oder Lebenswelt zurück (z.B. Migrationsgeschichte, Beobachtung von Sexismus), um sich vor diesem Hintergrund selbstbewusst für die im Spiel von Diskriminierung betroffenen Mitschüler*innen einzusetzen.

Gestaltung der Entscheidungsprozesse im Spiel motivierte viele Jugendliche zur aktiven Teilnahme, während sie bei einigen Schüler*innen durch ausführliche Diskussionen zum weiteren Vorgehen auch sichtbare Frustrationserlebnisse auslöste. Im Interview ordnete die Lehrkraft diese teils langwierigen Entscheidungsprozesse als wichtige Lernerfahrung für die Schüler*innen ein und sah dabei einen positiven Effekt für die schrittweise Identifikation mit der eigenen Rolle im Spiel und den Umgang mit Differenzen. Die gemeinschaftlichen Aushandlungsprozesse trügen damit zur Stärkung von Konfliktfähigkeit und Kooperationsbereitschaft der Jugendlichen bei.

Die Lehrkraft beschreibt zudem den „Schutzraum“, der durch das fiktive Szenario entstanden sei, der es den Jugendlichen erst ermöglichte, ihre eigene Rolle im Spiel zu reflektieren und dadurch auch an Selbstwert und Selbstbewusstsein zu gewinnen:

*„Das „Drama Game“ [...] fand ich deswegen eine super Idee, weil es für die Schüler*innen erst mal Schutzraum bietet. Die müssen nämlich nicht sich persönlich preisgeben, nicht von sich speziell von ihren Ängsten, Sorgen, Ansichten. Sondern die können das alles [erst mal] in diesem Schutzraum der Rolle [...] tun. So immer mit diesem Sicherheitsnetz im Hintergrund: ‚Wenn ich hier Scheiße labere, dann bin ich das nicht ich [...], sondern dann ist das mein Super-Hero.‘“ (Lehrkraft 2024: 13)*

Die Herstellung von „Safer Spaces“ wird als wichtige Gelingensbedingung für das Empowerment von Jugendlichen betrachtet und kann auch in der Präventionsarbeit mit dieser Zielgruppe einen wichtigen pädagogischen Beitrag leisten (Bostanci/Hornung 2023: 137f.; Khan/Müller 2023: 413).

Das „Drama Game“ stellt für die Schüler*innen und Lehrkräfte im weiteren pädagogischen Prozess eine gute Basis dar, um Vorurteile kritisch zu hinterfragen und Diskriminierungen sichtbar zu machen.

Im Rahmen der Feedbackrunde berichteten die Jugendlichen von wichtigen Impulsen, die sie aus dem Workshop mitnehmen und in ihren Alltag integrieren würden. Sie möchten fortan nicht nur Menschen gleichbehandeln, sondern auch beobachteten Ungerechtigkeiten entgegentreten. Dabei zogen die Schüler*innen eigenständig Parallelen zu gesellschaftlichen Phänomenen wie Rassismus oder Sexismus. Einen Monat nach dem Projekttag berichtete die Lehrkraft, dass sich die Jugendlichen im Schulalltag immer wieder gegenseitig ermahnten, keine rassistische oder diskriminierende Sprache zu nutzen. Wenn ihnen Stereotype oder vorurteilsbehaftete Erzählungen begegneten, hinterfragten sie diese kritisch und brachten diese mit Erlebnissen aus dem „Drama Game“ in Verbindung.

Die Lehrkraft nahm lediglich passiv-beobachtend am Projekttag teil. Trotz dessen berichtete sie davon, dass auch sie durch die Beobachtungen in Bezug auf den Sprachgebrauch und stereotype Erzählungen sensibilisiert und so in der eigenen pädagogischen Haltung gestärkt wurde. Durch den gemeinsamen Bezugsrahmen könne sie bei pädagogischen Maßnahmen immer wieder zur Illustration auf das „Drama Game“ zurückgreifen und nutze diese Verweise, unter anderem, um die Beziehungen mit den Schüler*innen zu vertiefen.

4.2 Themenfeld „Islamistischer Extremismus“

- Im Sommer 2023 wurden im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“ sieben Modellprojekte gefördert. Von diesen arbeiteten sechs Projekte (85 %) mit Zielgruppen der **direkten Präventionsarbeit** und sieben Projekte (100 %) mit Zielgruppen der **indirekten Präventionsarbeit**. Vier Projekte (57 %) arbeiteten darüber hinaus mit **Peers** (vgl. Tabelle 2). Von den sechs Projekten im Themenfeld, die mit Zielgruppen der direkten Prävention arbeiteten, arbeiteten jeweils drei Projekte schwerpunktmäßig auf der universellen Präventionsebene und der selektiven Präventionsebene. Im Bereich der indirekten Prävention nahmen sechs Projekte (86 %) Fachkräfte, die auf der universellen Ebene arbeiteten, in den Fokus. Ein Projekt (14 %) fokussierte Fachkräfte, die auf der selektiven Präventionsebene tätig waren (vgl. Tabelle 5). Auf der indizierten Ebene arbeitete kein Projekt schwerpunktmäßig (vgl. Tabelle 3).
- Im Themenfeld konnte eine Mehrheit der Projekte (4 von 7; 57 %) enge und vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen zu den Adressat*innen der **direkten Präventionsarbeit** aufbauen (vgl. Tabelle 11). Auch die Umsetzung der Arbeitsziele mit dieser Zielgruppe, welche vor allem auf deren sozio-emotionale Stärkung und die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen hinausliefen, gelang gut. Dabei half den Projektmitarbeitenden ihre Präsenz im Sozialraum der Adressat*innen und ein enges Vertrauensverhältnis zu ebendiesen.
- Im Bereich der **indirekten Präventionsarbeit** wurden mehrheitlich pädagogische Fachkräfte, Vertreter*innen religiöser Gemeinschaften sowie Eltern und Familienangehörige adressiert. Ziele waren hier vor allem die Vermittlung von Hintergrundwissen und pädagogischer Handlungssicherheit, was mit Einschränkungen ebenfalls gut gelang. Die Herstellung vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen mit diesen Zielgruppen bewerteten die Projektmitarbeitenden als herausfordernd, allerdings ultimativ erfolgreich (vgl. Tabelle 11). Diese Schwierigkeiten ergaben sich insbesondere aus Eigenheiten der Regelstrukturen. So machten Projektmitarbeitende in Interviews deutlich, dass (pädagogische) Regelstrukturen mitverantwortlich seien für die Reproduktion struktureller Diskriminierung der Jugendlichen, mit denen sie schwerpunktmäßig arbeiten, und begegnen ihnen daher mitunter skeptisch (Benedikt et al. 2023: 41f.). Weiterhin bestanden Herausforderungen beim Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu muslimischen Gemeindevertretenden und zum familiären Umfeld radikalisierter Jugendlicher, da Angehörige dieser Zielgruppen häufig Vorbehalte gegenüber Präventionsangeboten aufgrund ihrer Sorgen vor einer Stigmatisierung hätten (Benedikt et al. 2023: 28f.).
- Die Arbeitsbeziehungen zu **Peers** bewerteten alle befragten Fachkräfte im Themenfeld als belastbar und vertrauensvoll (vgl. Tabelle 13). Besonders gut gelangen die Mobilisierung der Peers und ihre Befähigung zum Aufbau eigener Netzwerke und zur Durchführung eigener Angebote. Die Peers verschafften den Modellprojekten zudem Kontakte zu neuen Adressat*innen. Herausforderungen zeigten sich bei der Qualifikation der Peers im Umgang mit radikalisierten Jugendlichen und zur Vermittlung von Medienkompetenz.

4.2.1 Einblick in die Praxis: Angebot der offenen Jugendarbeit für muslimische Jugendliche mit Fluchterfahrungen

Projektbeschreibung: Das untersuchte Modellprojekt bietet schwerpunktmäßig offene Jugendarbeit mit sozialräumlichem Fokus an. Das Team des Modellprojekts kooperiert darüber hinaus mit lokalen Migrant*innenselbstorganisationen (MSO), deren Mitarbeiter*innen beim Aufbau eigener Angebote für Jugendliche unterstützt werden. Weiterhin sensibilisiert das Projektteam Fachkräfte der Regelstrukturen, beispielsweise in Schulen und der Kinder- und Jugendhilfe, für migrationsspezifische Fragen. Diese Aktivitäten lassen sich an der Schnittstelle zwischen universellem und selektivem Präventionsbereich verorten.

Beschreibung der Maßnahme: Im Fokus dieses Praxiseinblicks stehen offene pädagogische Angebote, die jungen Menschen eine bedarfsgerechte Freizeitgestaltung unter professioneller Begleitung ermöglichen sollen. Diese Angebote finden schwerpunktmäßig im offenen Jugendtreff des Modellprojekts statt, der im Wohngebiet der Zielgruppenangehörigen angesiedelt ist. Weiterhin unterstützt das Projektteam die muslimische Gemeinde in einer Nachbarstadt beim Aufbau eines eigenen Angebots für offene Jugendarbeit.

Zielgruppe und Ziele der Maßnahme: Die Hauptzielgruppe der Projektmaßnahmen sind geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene mehrheitlich muslimischen Glaubens in sozial benachteiligten Wohnquartieren ostdeutscher Städte. Dieses Umfeld ist atheistisch geprägt, mit einem geringen Anteil an Menschen mit Migrationsbiografie. Die Jugendlichen werden daher häufig mit Fremdheitserfahrungen und Verunsicherungen hinsichtlich der eigenen Identität als muslimische Personen konfrontiert. In der Schule erleben sie mitunter Diskriminierung auch durch Lehrkräfte. Insbesondere im digitalen Sozialraum sind die Jugendlichen zudem islamistischen Ansprachen und Narrativen ausgesetzt. Der Attraktivität solcher Inhalte möchten die Projektmitarbeitenden Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Teilhabe entgegenstellen und dadurch eine Reflexion von Wert- und Verhaltensmustern anregen (Kurtenbach et al. 2022). Das offene Freizeitangebot schafft zudem Alternativen zu gemeinschaftsstiftenden Angeboten islamistischer Akteur*innen (Ziegler et al. 2021: 38ff.).

Kontext: Sozialräumlich ausgerichtete Präventionsmaßnahmen wie die hier betrachteten machen sich eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit lokalen Partner*innen und eine enge lokale Vernetzung („kurze Wege“) zu Nutze, um auch schwer zu erreichende Zielgruppen für eine Teilnahme an Präventionsangeboten zu gewinnen (Hecking/Schwenzer 2022). Dasselbe gilt für Ansätze der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese sind zudem geprägt von einer besonderen Beziehungsqualität zwischen Fachkräften und Jugendlichen, geprägt von wohlwollender Akzeptanz bei gleichzeitiger Wahrung professioneller Distanz. Daher sind Methoden der offenen Kinder- und Jugendarbeit besonders geeignet, bei Präventionszielgruppen nachhaltige Einstellungs- und Verhaltensänderungen anzustoßen (Yuzva Clement 2017: 9ff.; Sturzenhecker 2021: 1001ff.). Allerdings wohnt dieser Art von Präventionsarbeit ein Stigmatisierungspotenzial inne. Indem Maßnahmen und Methoden, die dem Kontext einer ressourcenorientierten, empowernden Jugend- und Sozialarbeit entstammen, für die Verhinderung einer befürchteten islamistischen Radikalisierung genutzt werden, kann sich auf Seiten der Zielgruppenangehörigen das Gefühl einstellen, als Gefahrentragende einem Generalverdacht zu unterliegen (Attia et al. 2022). Mit Blick auf die Zielgruppe des Modellprojekts zeigte sich, dass derartige pädagogische Angebote eher angenommen werden, wenn diese von authentisch auftretenden Fachkräften mit ähnlichem kulturellem Hintergrund umgesetzt werden. Die mei-

sten pädagogischen Mitarbeitenden des Projekts und der kooperierenden MSO haben entsprechend selbst einen Fluchthintergrund. Im Rahmen ihrer Mitarbeit am Modellprojekt erwarben einige von ihnen Qualifikationen in der Jugendarbeit, manche studieren Soziale Arbeit.

Bezogen auf das Themenfeld „Islamismusprävention“ im Handlungsfeld „Extremismusprävention“ zeigt sich, dass von den in diesem Fallbeispiel untersuchten Maßnahmen im Rahmen der Modellprojekte mehrheitlich (4 von 6; 67 %) wiederkehrende Gruppenbildungsformate mit einem gleichbleibenden Adressat*innenkreis und eher selten (2 von 6; 33 %) Erlebnis- und erfahrungspädagogische Maßnahmen umgesetzt werden (vgl. Tabelle 7). Aus Sicht der Fachkräfte gelingt es, ein hohes Maß an Vertraulichkeit und eine gute Bindungsqualität zu den Adressat*innen aufrechtzuerhalten. Entsprechend melden die Fachkräfte zurück, dass die Adressat*innen positive Rückmeldungen zu den Angeboten gäben und positive Veränderungsimpulse mitnehmen könnten.

Untersuchungsmethoden: Der offene Jugendtreff am Hauptstandort des Modellprojekts wurde für einen Nachmittag mithilfe einer teilnehmenden Beobachtung untersucht. Insgesamt waren fünf Projektmitarbeitende und, über den Nachmittag verteilt, bis zu 20 Jugendliche im Alter zwischen zwölf und 23 Jahren anwesend. Mit einigen der Jugendlichen wurden Gespräche geführt, die Projektmitarbeitenden konnten im Rahmen eines Gruppeninterviews befragt werden. Am zweiten Standort wurde ein Gruppeninterview mit vier Jugendlichen und einem Imam in den Räumlichkeiten der kooperierenden Moscheegemeinde geführt. Das Gespräch wurde in deutscher Sprache mit einer Übersetzung ins Arabische geführt. Aufgrund des vertraulichen Kontextes und der Vulnerabilität der Zielgruppe wurde auf eine Aufzeichnung der Gespräche verzichtet und stattdessen handschriftlich protokolliert.

Junge Menschen suchen den Jugendtreff zunächst aus Neugierde auf, bleiben jedoch aufgrund der Beziehungen, die sie dort aufbauen, langfristig dabei.

Die befragten jungen Menschen waren über Freund*innen auf das Projektangebot aufmerksam geworden. So erzählte ein Teilnehmer, dass er von einem Schulfreund mitgenommen wurde. Er sei immer noch regelmäßig dabei, obwohl er selbst inzwischen studiere und sein Freund nur noch selten zu den Treffs komme. Er habe viel Spaß dort und möge die Leute und die Gesellschaft. Mehrere weitere Jugendliche stimmten zu: Alle seien seit ihrem ersten Besuch nun regelmäßig dabei, einige bezeichneten sich selbst als „Stammkunden“ (Projektmitarbeiter*in 2024: 39). In allen Gesprächen wurde deutlich, dass die Jugendlichen das Projektangebot in der Regel zunächst aus Neugierde aufgesucht hatten, dann jedoch aufgrund der besonderen Beziehungsqualität zwischen den anwesenden Personen und der Unterstützung, die sie dort erfuhren, eine langfristige Bindung entwickelten. Auch nach Ansicht der befragten Projektmitarbeitenden „liebten“ (Projektmitarbeiter*innen 2024: 43) die Jugendlichen den Ort und bauten enge Beziehungen zu den Projektfachkräften auf.

Die Projektmitarbeitenden achten auf einen niedrigschwelligen Zugang zu ihren Angeboten und eine gendersensible, bedarfsgerechte Unterstützung der jungen Menschen.

Diese vertrauensvolle Beziehung aufzubauen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Fachkräfte. Dafür begegnen sie den Jugendlichen auf Augenhöhe und vermitteln ihnen das Gefühl, willkommen zu sein. Anhand der „Neuaufnahme“ eines syrischen Jugendlichen, der erst kürzlich eingereist war und noch kein Deutsch sprach, zeigte sich, wie dies in der Praxis funktioniert. Der junge Mann wurde von einer städtischen Sozialarbeiterin, die positive Berichte über

das Projekt gehört hatte, in den Treff begleitet. Diese erklärte, dass die städtischen Regelstrukturen vor allem auf die Arbeit mit deutschsprachigen Jugendlichen oder älteren Personen mit Migrationsgeschichte ausgelegt seien und daher die Bedarfe des Jungen nicht erfüllen könnten. Die Mitarbeitenden des Projekts begrüßten den Jungen auf Arabisch. Bereits nach kurzer Zeit unterhielt er sich mit anderen Jugendlichen und spielte mit ihnen Karten. Dieser niedrigschwellige Zugang zum Angebot ermöglichte dem jungen Mann einen unmittelbaren Bindungsaufbau und die Integration in eine bestehende Gemeinschaft. Ebenfalls zeigte sich, dass das Projektangebot eine wichtige Anlaufstelle für Fachkräfte aus den Regelstrukturen bei migrationspezifischen Fragestellungen darstellt.

Da die Fachkräfte frühzeitig erkannt haben, dass Mädchen häufig mehr Ermutigung zur aktiven Teilnahme brauchen als die Jungen, gibt es im Team zwei Mitarbeiterinnen, die sich während der offenen Treffs schwerpunktmäßig um die Bedarfe der weiblichen Teilnehmerinnen kümmern. Diese Mitarbeiterinnen bieten darüber hinaus neben den regulären Treffs eigene Mädchengruppen an, in denen sie spezifische Themen aus dem Alltag der weiblichen Teilnehmenden, etwa Selbstbehauptung oder Beziehungsfragen, vertiefend behandeln.

Die Projekträume bieten den jungen Menschen einen „Safer Space“, den sie mitgestalten dürfen und in dem sie sensible Themen besprechen können.

Im Jugendtreff treffen sie Gleichaltrige aus denselben Herkunftskontexten und bekommen Unterstützung von Fachkräften, die ihre Lebenslagen aus eigener Erfahrung kennen. Sie dürfen selbst Veranstaltungen initiieren und umsetzen. Am Besuchstag plante eine Gruppe Jugendlicher beispielsweise einen gemeinsamen Filmabend, andere berichteten von Tischtennis- und PlayStation-Turnieren. Auch Feste wie das Fastenbrechen feiern sie hier gemeinsam. Dadurch erleben die Teilnehmenden Selbstwirksamkeit und Gemeinschaft. Sie fühlen sich in ihrer Identität gestärkt und können über Themen sprechen, für die „draußen“ wenig Platz ist. Die Funktion des Jugendtreffs als „Safer Space“ sei laut Aussagen der Projektmitarbeitenden umso wichtiger, da den Jugendlichen im Viertel ansonsten keine Anlaufstelle bei Problemen zur Verfügung stehe. Das Familienleben der Jugendlichen sei häufig von Konflikten geprägt. Hinzu kämen alltägliche Erfahrungen von Rassismus und Fremdheit.

Im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit positionieren sich die Projektmitarbeitenden klar gegen diskriminierende oder antipluralistische Äußerungen der Teilnehmenden. Sie nutzen solche Interventionen bewusst zur Aufklärung. So äußerte beispielsweise ein anwesender Jugendlicher eine stereotypische Ansicht über koreanische Serien, welche unter den Teilnehmerinnen des Jugendtreffs derzeit populär sind. Ein Projektmitarbeiter, der diese Äußerung mitbekam, wies den Jugendlichen in einem empathischen, aber bestimmten Ton vor der Gruppe darauf hin, dass dies nicht „OK“ sei und man so etwas nicht sage, da die Aussage rassistisch sei. Daraufhin lenkte der Jugendliche ein und zeigte sich verständnisvoll.

In den Räumen der kooperierenden muslimischen Gemeinde in der Nachbarstadt finden die Jugendlichen Sicherheit und Unterstützung, welche ihnen im von Rassismus- und Fremdheitserfahrungen geprägten Alltag fehlen.

Der Imam und die Jugendlichen berichteten, dass Ausgrenzung und Rassismus zu ihrem Alltag im eher kleinstädtisch geprägten und sozial benachteiligten Sozialraum der Moscheegemeinde gehörten. Zwei Jugendliche, welche erst seit kurzem in Deutschland leben, erzählten, dass sie kürzlich „von einem Rassisten“ (Projektteilnehmer*innen 2024: 8) auf der Straße angeschrien und tätlich angegriffen worden seien. Auch im Stadtpark, wo die Jugendlichen sich

im Sommer treffen, komme so etwas regelmäßig vor. Ein anderer Junge erzählte, eine Lehrerin in seiner Schule habe vor der Klasse zu ihm gesagt, dass die Araber nur Probleme machen würden. Alle hatten nach den Anschlägen der Hamas auf Israel das Gefühl, die Anfeindungen seien schlimmer geworden.

Der Imam berichtete, dass die Jugendlichen aufgrund solcher Erfahrungen wenig motiviert seien, sich in der Schule anzustrengen und die deutsche Sprache zu lernen. Auch eine Arbeit zu finden sei in diesem Kontext schwer. In ihren Familien gäbe es viele Konflikte, da durch die Migrationserfahrung das gewohnte Sozialgefüge und die tradierten Geschlechterrollen aufbrächen und insbesondere die Familienväter schlecht mit der Situation zurechtkämen. Auf den männlichen Jugendlichen lasteten große Erwartungen, etwa eine gut bezahlte Arbeit zu finden oder zu heiraten, welche diese nicht erfüllen könnten. Entsprechend seien Frust und Ärger, aber auch delinquentes Verhalten, etwa Drogenkonsum und -handel, unter ihnen verbreitet. Wer könne, ziehe nach Berlin oder Westdeutschland. Die lokalen Regelstrukturen hätten kein Interesse, mit dieser Zielgruppe pädagogisch zu arbeiten. Die zuständige Person beim Integrationsamt der Stadt habe dem Imam gesagt, es lohne sich nicht, weitere Angebote für geflüchtete Jugendliche zu schaffen, da diese sowieso wieder wegziehen würden.

Der Imam ist der Meinung, dass derartige Erfahrungen die Jugendlichen empfänglich für islamistische Ansprachen machen können, welche sie vor allem über soziale Medien erreichten. Daher bietet er den Jugendlichen einen Raum, in dem sie sich untereinander austauschen können. Die meisten Jugendlichen kämen nicht primär aus religiösen Gründen in die Moschee, sondern um Gemeinschaft zu erfahren und Hilfe bei Problemen zu finden. Die Jugendlichen selbst betrachten die Moscheegemeinde als Ort, an dem sie über ihre Alltagserfahrungen sprechen und sich gegenseitig stärken können. Auch finden sie hier Unterstützung von anderen Geflüchteten, welche ähnliche Erfahrungen wie sie selbst gemacht haben. Der sozialräumlich ausgerichtete Ansatz des Modellprojekts ermöglicht dabei einen Kontakt- und Vertrauensaufbau zu Jugendlichen, die für Angebote der sozialen- und Jugendarbeit aus den Regelstrukturen nicht zu erreichen sind. Der Imam nutzt dieses Vertrauensverhältnis, um Fragen von Religiosität und Radikalität mit den Jugendlichen zu besprechen und Botschaften islamistischer Akteur*innen eigene Narrative entgegenzusetzen.

4.2.2 Einblick in die Praxis: Jugendgruppe mit muslimischen Jugendlichen

Projektbeschreibung: Arbeitsschwerpunkt dieses Modellprojekts ist eine langzeitpädagogische Begleitung muslimischer Jugendlicher im Rahmen von Gruppenangeboten. Weiterhin schult das Projektteam Vertreter*innen muslimischer Gemeinden im pädagogischen Umgang mit Menschen- und Demokratiefeindlichkeit. Das Modellprojekt lässt sich im universellen bis selektiven Präventionsbereich verorten.

Beschreibung der Maßnahme: Im Fokus der Analyse steht ein langzeitpädagogisches Angebot, welches das Projektteam in Form von wöchentlichen Gruppentreffen mit gleichbleibenden Teilnehmendenkreisen seit Ende des ersten Projektjahres umsetzt. Die Gruppentreffen finden in den Räumlichkeiten mehrerer muslimischer Gemeinden im lokalen Umfeld des Projekts statt. Die Gruppentreffen werden geschlechtergetrennt jeweils von einer männlichen oder weiblichen Gruppenleitung durchgeführt, da die Teilnehmenden in geschlechterhomogenen Gruppen erfahrungsgemäß eher bereit seien, sich für Diskussionen etwa über Geschlechternormen oder Wertvorstellungen zu öffnen. Jedes Treffen wird von den Projektmitarbeitenden oder eigens fortgebildeten Multiplikator*innen moderiert und besteht aus einem thematischen Input mit einer anschließenden Reflexions- und Diskussionsphase. Die Inputs leisten entweder

Gruppenmitglieder selbst oder externe Referent*innen. Die Themenfindung erfolgt partizipativ entlang der Interessenlage der Teilnehmenden. Das Projektteam hat dafür einen Fundus mit Themen, wie z. B. religiöse Bildung, Verschwörungsideologien, Geschlechterbilder und demokratischer Partizipation, bereitgestellt.

Zielgruppe und Ziele der Maßnahme: Die analysierte Projektmaßnahme richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene, die sich zwar als praktizierende Muslime und Muslima identifizieren, jedoch nach Einschätzung des Projektteams häufig über ein eingeschränktes religiöses Wissen verfügten. Zudem würden sie im mehrheitsgesellschaftlichen Kontext häufig mit Vorurteilen ihre Religion betreffend konfrontiert und stünden etablierten Angeboten der politischen und religiösen Bildung, etwa an Schulen, auch aus diesem Grund eher skeptisch gegenüber. Sie seien der Überzeugung, sich dort nicht offen zu ihren politischen und religiösen Überzeugungen äußern zu können (von Boemcken 2019: 43ff.). Die Gruppentreffen dienen daher der Vermittlung von Hintergrundwissen zu politischen, gesellschaftlichen und religiösen Themen sowie dem Stärken sozial-emotionaler Kompetenzen (Boer 2008: 28ff.) in einem „Safer Space“, welcher eine Diskussion sensibler Themen frei von Diskriminierung und Rechtfertigungszwängen ermöglicht. Damit möchte das Projektteam die Identitätsbildung der jungen Menschen auf Basis demokratischer Werte begleiten und ihren Widerstand gegenüber Demokratie- und menschenfeindlichen Ansprachen stärken.

Kontext: Maßnahmen zum Empowerment und der Sozialintegration zielen darauf ab, junge Menschen in ihrer Identität und Persönlichkeit zu stärken und zur Teilhabe an der Gesellschaft zu ermutigen (Laabich 2023). Auch Projektteams im Themenfeld „islamistischer Extremismus“ nutzen Formate empowernder, rassismuskritischer Jugendarbeit. Dazu gehört etwa das Schaffen von „Safer Spaces“ (Ziegler et al. 2021: 33ff.). Im Themenfeld setzten im Jahr 2023 vier von sechs Modellprojekten der direkten Präventionsarbeit (4 von 6; 67 %) (vgl. Tabelle 7) solche wiederkehrenden Gruppenbildungsformate um. Zwei Projekte setzten zudem „erfahrungspädagogische Angebote“ um (2 von 6; 33 %) (vgl. Tabelle 7). Die Projektmitarbeitenden bewerteten das Gelingen dieser Maßnahmen überwiegend positiv. Die Förderung von Empowerment-Maßnahmen im Rahmen der Radikalisierungsprävention erweckt allerdings in Praxis und Forschung Widerspruch. Hauptkritikpunkt ist dabei, dass eine Nutzung empowernder Jugendarbeit zur „Radikalisierungsprävention“ den Zielen von Empowerment widerspreche (Attia et al. 2022). Eine präventive Rahmung definiere die junge, muslimische Zielgruppe pauschal zu Risikotragenden um. Gleichzeitig würde die eigentlich auf ein positives Ziel, nämlich einer Förderung von Selbstermächtigung und gesellschaftlicher Teilhabe, hinführende Empowerment-Arbeit für die Verhinderung eines als negativ wahrgenommenen Zustandes, der Radikalisierung, zweckentfremdet (vgl. Kapitel 3). Das Projektteam ist sich dieser Kritik bewusst und reflektiert sie in seinem Handeln. Durch eine sensible, nicht-stigmatisierende Rahmung des Projektangebots und ein Thematisieren religiöser und identitätsbezogener Fragen bei gleichzeitigem Vermitteln von Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung und Ausschlüsse im Rahmen der Gruppenangebote soll einer reinen Defizitorientierung im Umgang mit der Zielgruppe vorgebeugt werden. Damit möchte das Projektteam einen Beitrag zur Identitätsentwicklung der teilnehmenden jungen Menschen leisten.

Untersuchungsmethoden: Ein Gruppentreffen konnte aufgrund der Konzipierung als „Safer Space“ nicht von der wissenschaftlichen Begleitung besucht und in Form einer teilnehmenden Beobachtung analysiert werden. Stattdessen fand an einem der Veranstaltungsorte ein 1,5-stündiges leitfadengestütztes Gruppeninterview mit sieben weiblichen und zwei männlichen Teilnehmenden der regelmäßigen Treffen im Alter von 16 bis 25 Jahren statt.

Ein niedrighschwelliger Zugang zum Projektangebot sowie eine freundliche Atmosphäre stellen eine dauerhafte Teilnahme an den Gruppentreffen sicher.

Alle Teilnehmenden wurden entweder über Freund*innen auf das Projektangebot aufmerksam gemacht oder von Projekt- und Gemeindemitarbeitenden persönlich zur Teilnahme eingeladen. Als praktizierende Muslime und Muslimas genießen die Projektmitarbeitenden bei den Jugendlichen ein hohes Maß an Vertrauen. Die Teilnehmenden berichteten, dass sie die Atmosphäre innerhalb der Gruppen als freundschaftlich, wertschätzend und vertraulich empfanden. Ein Teilnehmer sprach explizit von einem Gefühl der „Brüderlichkeit“, welches er mit den Treffen verbinde. Mehrere Teilnehmende berichteten, dass sie über die Treffen neue Freundschaften schließen- und bestehende Freundschaften vertiefen konnten. Dadurch ist mittlerweile ein hoher Gruppenzusammenhalt entstanden. Durch eine Bereitstellung von Getränken und Snacks nach den Treffen werden die Teilnehmenden ermutigt, sich untereinander sowie mit den Referent*innen zu vernetzen. Die Kombination aus engen persönlichen Beziehungen und vertraulicher Rahmung des Angebots war für die jungen Menschen ausschlaggebend dafür, dass aus ursprünglicher Neugierde eine dauerhafte Teilnahme wurde. Mehrere Teilnehmende ließen sich über das Projekt zu Multiplikator*innen, die selbst Gruppen moderieren und anleiten, fortbilden.

Die akzeptierende Haltung der Gruppenmitglieder und die offene Gesprächsatmosphäre helfen den Teilnehmenden, sich auf kontroverse Diskussionen einzulassen und eigene Vorannahmen zu hinterfragen.

Eine auf die Interessen und Fähigkeiten der jeweiligen Gruppe abgestimmte Themen- und Methodenwahl hilft den Teilnehmenden, sich für potenziell kontroverse Diskussionen zu öffnen. Besonderen Wert legen die Moderierenden dabei auf die Darstellung unterschiedlicher Sichtweisen zu den behandelten Themen. Sie regen die Teilnehmenden zu Perspektivwechseln an und unterstützen dies durch den Einsatz passender Methoden. Mehrere Interviewpartner*innen fühlten sich entsprechend durch die Teilnahme an den Gruppentreffen in ihrer Fähigkeit, unterschiedliche Meinungen nachzuvollziehen, gestärkt. Sie berichten, dass sie sich besser in andere Personen hineinversetzen könnten und empathischer seien. In einigen Fällen hätten sie die Diskussionen in der Gruppe als Anlass genommen, ihre Meinungen und Vorannahmen zu reflektieren und die Gründe für diese Voreingenommenheit zu hinterfragen.

Das Wissen und die Kompetenzen, welche die Teilnehmenden im Rahmen der Gruppentreffen erwerben, stärken ihre Identitäten und geben Sicherheit im Umgang mit Vorurteilen und radikalierenden Ansprachen.

Die Teilnahme an den Gruppentreffen stärkt die jungen Menschen nicht nur in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen, sie erlangen auch fundiertes Wissen zu religiösen, kulturellen und politischen Themen mit einer hohen persönlichen Relevanz. Dies gibt ihnen mehr Sicherheit in der Auseinandersetzung mit den Islam betreffenden Vorurteilen, die sie an Schulen oder am Arbeitsplatz erfahren. Sie lernen, mit derartigen Vorkommnissen selbstbewusst umzugehen. Dadurch fühlen sie sich in ihrer Identität als muslimische Personen in Deutschland gestärkt. Im nachfolgenden Zitat reflektiert eine junge teilnehmende Person diese Projekteffekte beispielhaft:

„Das Coole ist, was ich auch besonders schätze beim [Modellprojekt, Anm. d. V.] ist, ich finde, das lehrt halt wirklich dieses Zusammenleben, [...] von verschiedenen Religionen, Denkweisen [...]. Für mich ist immer sehr besonders, ich arbeite im

*Unternehmen zwar mit Ausländern, arbeite auch mit sehr, sehr vielen Deutschen. Und für die ist es auch mal interessant. Sie haben meistens ihre Quellen [zum Thema Islam, Anm. d. V.] aus den Medien. Und dann ist es gut für mich [...], dass ich dann sagen kann: Schaut mal, das ist eigentlich [im Islam, Anm. d. V.] so und so. Damit die das dann richtig, also neutral und richtig verstehen.“ (Gruppenteilnehmer*in 2 2024: 63)*

Das Angebot des Modellprojekts stärkt allerdings nicht nur das Wissen und das Selbstvertrauen der Teilnehmenden, es hilft ihnen auch im Umgang mit demokratie- und menschenfeindlichen Ansprachen und radikalisierten Personen im eigenen Umfeld. Im nachfolgenden Zitat beleuchtet eine Person, die an den Gruppentreffen selbst teilnimmt und sich zu einem*r Multiplikator*in hat ausbilden lassen, die Projekteffekte auf junge Menschen in ihrem Umfeld:

*„Die Zielgruppe, es sind überwiegend Jugendliche. Und die sind auch überwiegend auch auf sozialen Medien unterwegs. Und gerade dort ist es schwierig, vertrauenswürdige Quellen gerade in Bezug auf islamische Themen zu finden. Und dort macht [das Modellprojekt, Anm. d. V.] sehr gute Arbeit, indem sie halt auf Deutsch auch aufklären. Und es sind teilweise auch oft bei Vorträgen so voreingenommene Mädels da, die schon eine Meinung haben, [...] auf das Wissen beruht, dass sie in sozialen Medien so erworben haben. Also das ist teilweise wirklich so eine Aufklärungsarbeit [...]. Und das, was sie in den sozialen Medien auch gesehen haben, dass sie das hinterfragen.“ (Gruppenteilnehmer*in und Multiplikator*in 3 2024: 23)*

Für die jungen Menschen ist es von großer Bedeutung, dass die Gruppentreffen in den Räumlichkeiten von Moscheegemeinden und unter Begleitung von Referent*innen mit Expertenwissen stattfinden.

Im Gruppeninterview äußerten die Teilnehmenden einen großen Bedarf und ein starkes Interesse daran, sowohl religiöse und politische Themen als auch alltagsrelevante Fragen unter Anleitung vertrauenswürdiger Referent*innen mit umfangreichem Hintergrundwissen und mit Nähe zur eigenen Lebenswelt zu diskutieren. Dies ist ihnen wichtig, weil es nicht immer einfach sei, zuverlässige Informationen zum Islam auf Deutsch zu finden. Die befragten jungen Menschen machen die Erfahrung, dass solche Informationen insbesondere im Internet häufig aus fragwürdigen Quellen kämen. Auch erwähnten mehrere Teilnehmende, dass sie die Erfahrung gemacht hätten, dass Gruppenangebote für muslimische Jugendliche in ihren Sozialräumen häufig von Akteur*innen mit einer „strengen“ Haltung ausgerichtet würden.¹⁸ Bei deren Treffen seien kontroverse Diskussionen nicht erwünscht und die vermittelten Inhalte wenig vertrauenswürdig. Das Projektangebot bietet, wie eine Teilnehmerin im nachfolgenden Zitat beispielhaft beleuchtet, somit auch eine Alternative zu derartigen Angeboten und schafft ein vertrauensvolles Umfeld für die politische und religiöse Bildungsarbeit, welches die Jugendlichen in der lokalen Bildungslandschaft ansonsten nicht finden:

„Ich persönlich würde nicht dran teilnehmen, wenn es [das Gruppentreffen, Anm. d. V.] außerhalb der Gemeinden wäre. Also wenn ich die Mitarbeitenden kenne beziehungsweise die gleichen Leute, die gleiche Personenkonstellation ist – ja. Aber so im Sinne des Vertrauens, also das ist halt ein Safe Space. Und ich fühle

¹⁸ Hier nannten die Gesprächsteilnehmer*innen keine konkreten Beispiele, allerdings erwähnten die Projektmitarbeitenden in einem anderen Interview, dass im Umfeld der Jugendlichen Akteur*innen mit Nähe zu verschiedenen als islamistisch einzustufenden Gruppen aktiv seien.

*mich hier schon wohl. Und ich möchte nicht alles hinterfragen müssen, was ich höre. Also ich weiß schon, dass auf die Leute Verlass ist.“ (Gruppenteilnehmer*in 1 2024: 148)*

4.3 Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“

- Die acht Modellprojekte im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“ sind nicht auf eine spezifische Ideologie ausgerichtet und widmen sich überproportional häufig der Sensibilisierung gegenüber Verschwörungsnarrativen und damit verbundenen menschenfeindlichen Einstellungen.
- Im Bereich der **direkten** Präventionsarbeit sind sechs Modellprojekte (75 %) tätig (vgl. Tabelle 2), die auf der universellen Ebene angesiedelt sind. Die Arbeit mit den Heranwachsenden fand hauptsächlich im Rahmen von einmaligen Gruppenbildungsformaten (z. B. Workshops, Trainings, Seminare) und/oder einmaligen Veranstaltungen (z. B. Projekt- oder Aktionstage) statt (vgl. Tabelle 6). Größtenteils waren diese Angebote auf Schulklassen zugeschnitten, denn gerade phänomenübergreifende Ansätze eignen sich „gut für Sozialräume, in denen sich eine ganze Bandbreite an Phänomenen zeigen können, wie in Schulen oder Jugendeinrichtungen“ (Freiheit/Uhl/Zick 2022). In den überwiegend kurzzeitpädagogisch ausgerichteten Maßnahmen waren die Projektmitarbeitenden besonders erfolgreich darin, Jugendliche und junge Erwachsene zu sensibilisieren, ihnen Wissen und Informationen zu vermitteln sowie ihre Digital- und Medienkompetenz zu stärken (vgl. Tabelle 16).
- Im Bereich der **indirekten** Präventionsarbeit sind alle acht Modellprojekte (100 %) tätig (vgl. Tabelle 2). Mit ihren Zielgruppen – diese sind mehrheitlich pädagogische Fachkräfte aus Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tabelle 4) – konnten die Projektmitarbeitenden eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung aufbauen. Ziele waren hier vor allem ein Problembewusstsein zu schaffen, Wissen zu vermitteln, Vernetzungsmöglichkeiten herzustellen und Materialien für die Praxis bereitzustellen, was überwiegend gut gelungen ist (vgl. Tabelle 18).
- In der Hälfte der Modellprojekte wirken **Peers** an der Entwicklung und/oder Umsetzung von Maßnahmen mit (vgl. Tabelle 2). Die Arbeitsbeziehungen zu den Peers bewerteten die Fachkräfte mehrheitlich als vertrauensvoll und es ist ihnen gelungen die jungen Menschen für die Durchführung eigener Angebote mit Kindern und Jugendlichen zu qualifizieren (vgl. Tabelle 20). Häufig erfolgte die Mitwirkung über einen längeren Zeitraum hinweg. Beim Einsatz der Peers machten die Projektmitarbeitenden die Erfahrung, dass die Beteiligung von jungen Erwachsenen mit ähnlichen Sozialisationserfahrungen, wie die Zielgruppe, die zum Beispiel als entsprechend geschulte Honorarkräfte Workshops oder Projektstage mit Heranwachsenden für das Modellprojekt durchführen, eine gute Möglichkeit darstellt, auch bei kurzzeitpädagogischen Maßnahmen auf einen gelingenden Vertrauensaufbau hinzuwirken.

4.3.1 Einblick in die Praxis: Peer-Qualifikation junger politischer Bildner*innen

Projektbeschreibung: Das untersuchte Modellprojekt aus dem Themenfeld der „Phänomenübergreifenden Prävention“ ist universell-präventiv ausgerichtet. Thematischer Schwerpunkt der Maßnahmen bilden Verschwörungsmysmen und verwandte Themen, wie Antisemitismus, Rassismus und Demokratie. Die Projektmitarbeitenden erproben dabei ein Peer-Education-Format sowie erlebnisorientierte Methoden im Rahmen von Bildungsangeboten für Schulklassen und Jugendgruppen. Trägerorganisation des Projekts ist eine Migrant*innen-selbstorganisation.

Beschreibung der Maßnahme: Im Fokus dieses Fallbeispiels steht das Peer-Education-Angebot des Modellprojekts. Dabei werden junge Menschen im Rahmen eines eigens entwickelten 40-stündigen Ausbildungsformats beim Einstieg und bei der Umsetzung von diskriminierungssensibler Bildungsarbeit mit dem Schwerpunkt auf Verschwörungsmysmen unterstützt. Die Teilnehmenden der Ausbildung erhalten eine methodische Grundlagenausbildung, inhaltliches Wissen zu Verschwörungsdenken und angrenzenden Themen sowie die Möglichkeit, sich mit bereits aktiven Teamer*innen auszutauschen. Die Qualifizierungsreihe startet einmal jährlich. Da es sich um eine sehr umfangreiche Ausbildung handelt, die sich über mehrere Monate mit Online- und Präsenz-Terminen am Abend oder an Wochenenden erstreckt, wird versucht auf eine von den Teilnehmenden gegebenenfalls benötigte Flexibilität im Hinblick auf die Teilnahme einzugehen. Diese Flexibilität soll auch Interessierten mit geringeren zeitlichen Ressourcen einen Zugang zu der Maßnahme ermöglichen. Mit der Teilnahme an der Ausbildung qualifizieren sich die jungen Menschen für die Konzeption und Durchführung von Workshops an Schulen und/oder in Jugendeinrichtungen. Sowohl für die Konzeption als auch für die Durchführung der Workshops erhalten die Teamenden ein Honorar. Diese finanzielle Honorierung wie auch die ideelle Förderung durch die Qualifizierung soll jungen Menschen, die in den ehrenamtlichen Strukturen der politischen Bildung bislang unterrepräsentiert sind, ermöglichen, Kapazitäten für ein derartiges Engagement aufzubringen.

Zielgruppe und Ziele der Maßnahme: Adressat*innen der Teamer*innen-Qualifizierung sind junge Erwachsene im Alter ab 18 Jahren, die aufgrund biografischer oder (zugeschriebener) soziokultureller Merkmale in der ehrenamtlichen Bildungsarbeit bislang unterrepräsentiert sind und gegebenenfalls innerhalb der Mehrheitsgesellschaft Diskriminierung erfahren. Ziel ist es, ihnen eine aktive Rolle in politischen Bildungsprozessen zu ermöglichen und hierbei Empowerment-Prozesse anzuregen. Die Teilnehmenden sollen durch die Ausbildung Wissen und methodische Grundlagen erwerben, sich selbst und ihre zukünftige Rolle reflektieren sowie Handlungsoptionen erarbeiten. Die Möglichkeit einer dauerhaften Mitwirkung im Modellprojekt zielt darauf ab, die Selbstwirksamkeit der Beteiligten zu stärken. Die Schaffung partizipativer, unterstützender und wertschätzender Rahmenbedingungen soll den Teamenden die Durchführung von Bildungsangeboten erleichtern.

Kontext: Der Glaube an Verschwörungsnarrative ist gesellschaftlich weit verbreitet (Rees/Lamberty 2018). Er ist häufig mit menschenfeindlichen und antidemokratischen Haltungen verknüpft und hat deshalb Auswirkungen darauf, wie „Menschen sich in einer Gesellschaft verhalten, welche Einstellungen sie zu ihr und den sozialen Gruppen darin haben“ (Lamberty/Rees 2021, S. 288). Der Bildungsarbeit wird demgegenüber eine zentrale Funktion bei der Prävention des Verschwörungsdenkens bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zugesprochen (Cheema 2021), da sie häufig noch kein gefestigtes verschwörungsideologisches

Weltbild haben, sondern, wenn überhaupt, Versatzstücke von gängigen Narrativen reproduzieren (Ju:an Praxistelle o. J.), mit denen sie zum Beispiel im Internet konfrontiert sind. Der Peer-Ansatz, bei dem junge Menschen als Vermittelnde eine kritische Auseinandersetzung mit Verschwörungsmysmen fördern, soll die Akzeptanz der Sensibilisierungsmaßnahmen erhöhen. Die Nähe zur Zielgruppe aufgrund des Alters sowie ähnlicher Sozialisationserfahrungen und ein nicht übermäßiger Wissensvorsprung stärkt die Identifikation der Lernenden mit den Vermittelnden und damit auch die Lern- und Reflexionsprozesse (Bothe et al. 2019). Expert*innen gehen davon aus, dass Peer-Ansätze in der Jugendarbeit zukünftig eine zentrale Rolle einnehmen werden, da sie beobachten, dass junge Menschen zunehmend selbstbewusst die Rolle von Ratgebenden einnehmen (Hurrelmann 2024).

Untersuchungsmethoden: Die Peer-Ausbildung wurde anhand leitfadengestützter Einzelinterviews mit ausgewählten Teamenden untersucht. Zum Zeitpunkt der Erhebung umfasste der Pool der Teamer*innen 13 Personen. Drei Personen aus diesem Pool erklärten sich zu einem Interview bereit. Der Kontakt zu den Befragten wurde durch die Projektleitung hergestellt. Die interviewten Teamer*innen haben die Qualifizierung durchlaufen und im Rahmen des Modellprojekts bereits verschiedene Bildungsangebote für Jugendliche und junge Erwachsene durchgeführt. Sie sind zwischen 20 und 30 Jahre alt, berufstätig oder befinden sich im Studium.

Den Projektverantwortlichen gelingt es, eine vertrauensvolle, wertschätzende und bedarfsorientierte Beziehung zu den Teamer*innen aufzubauen.

Die drei befragten Teamer*innen beurteilen sowohl die Qualifizierung als auch die daran anknüpfende Tätigkeit im Modellprojekt sehr positiv. Im Hinblick auf den Einstieg in das Projekt wird der unkomplizierte Zugang zum Ausbildungsprogramm und die Möglichkeit, den Umfang der Qualifizierungsmaßnahme der individuellen Lebenssituation anzupassen, hervorgehoben. Die Diversität des Teamenden-Pools nehmen die Interviewten als Bereicherung wahr. Die Befragten schreiben den Projektverantwortlichen eine hohe fachliche Kompetenz zu. Ihre Arbeitsweise sei gut organisiert und durchdacht, die Kommunikation „*sehr freundlich, sehr wertschätzend und auch sehr auf Augenhöhe, nicht irgendwie hierarchisch*“ (Teamer*in 1 2024: 23). Es gelinge ihnen, eine vertrauliche und zugewandte Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle, unabhängig des jeweiligen Wissens- und Erfahrungsstands, angenommen fühlen könnten. Die partizipative Ausrichtung des Modellprojekts wird von den Befragten mehrfach positiv betont. Es werde ihnen viel Raum gegeben, die eigene Perspektive einzubringen und die Bildungsangebote weiterzuentwickeln. Verbesserungsvorschläge, die sich aus den Praxiseinsätzen der Teamenden ergeben, würden aufgenommen, und die Teamer*innen als Expert*innen der Lebenswelt ihrer jugendlichen Zielgruppe verstanden. Mit dieser Umsetzung ist es im Rahmen des Modellprojekts gelungen, eine diverse Gruppe aus Teamer*innen für ein dauerhaftes Engagement zu gewinnen und das in einer Zeit, in der es im Ehrenamt in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt durch die Corona-Pandemie zu massiven Einbrüchen gekommen ist (Kinder- und Jugendhilfereport 2024).

Die befragten Teamer*innen konnten durch die Ausbildung ihr Wissen zu Verschwörungsdenken vertiefen, praktische Kompetenzen für die Durchführung von Workshops erwerben und insbesondere von der Erprobung methodischer Grundlagen profitieren.

Aus fachlicher Sicht ist das umfangreiche Curriculum geeignet, den Teilnehmenden die thematisch und methodisch relevanten Wissens- und Kompetenzbereiche zu vermitteln, die sie für die Durchführung von Bildungsangeboten zu Verschwörungsmythen benötigen. Das sehen auch die befragten Teamer*innen so: In den Einzelinterviews geben sie zum Beispiel an, dass ihnen die Teilnahme viel gebracht habe, sie Neues gelernt hätten und das Format eine gute Begleitung für ihre Praxiseinsätze sei. Sie berichten unter anderem, ihr Wissen zu Verschwörungsdenken vertieft zu haben, Zusammenhänge besser zu erkennen und sich Strategien zum angemessenen Umgang mit herausfordernden Situationen angeeignet zu haben. Wie im nachfolgenden Zitat beleuchtet wird, war das Erproben unterschiedlicher Methoden für die Interviewten besonders hilfreich:

*„Ich glaube, alles, was um das Strukturelle geht und allgemein, wie kann man irgendwie Bildungsarbeit machen, wie kann man Diskriminierung behandeln, wie kann man eine Gruppe von Anfang bis Ende mitnehmen und was für Möglichkeiten und Methoden hat man, wenn eine Gruppe jetzt total aufgedreht ist oder im Gegenteil, (...) da fand ich extrem gut.“ (Teamer*in 1 2024: 27)*

Mit Methoden des erfahrungsbasierten Lernens gelingt es, das Problembewusstsein zu schärfen und die Selbstreflexion der jungen Menschen anzuregen.

Darüber hinaus wird die Entwicklung einer individuell stimmigen Haltung in der Auseinandersetzung mit Verschwörungsnarrativen mit erfahrungsbasierten Ansätzen gefördert, unter anderem mit Stimmtraining, der Schulung von Achtsamkeit und theaterpädagogischen Methoden. Während eines Rollenspiels, zum Beispiel, stehen sich die Teilnehmenden in einem inneren und einem äußeren Kreis gegenüber und begeben sich in die Rollen verschwörungsgläubiger Menschen (innerer Kreis) oder intervenierender Personen (äußerer Kreis). Im nachfolgenden Zitat wird diese Methode sowie ihre Vorteile aus Sicht einer interviewten Person näher beleuchtet:

*„[I]ch war auch im inneren Kreis und ich dachte mir: Boa, (...) das macht (...) Spaß, einfach zu sagen: Ja, aber das sagst du nur, weil die Medien dich ja schon bekommen. Das sagst du jetzt, weil du den Chip bekommen hast. Oder: Das sagst du ja nur, weil du steckst ja mit denen unter einer Decke oder so, weißt du? Das ist so banal und so einfach und dadurch kann man halt einfach so viel so schnell erklären. Das empfand ich während der Ausbildung wirklich als einen sehr bereichernden Moment, zu merken, es gibt einem leider etwas, wenn man halt so dieser trotzig Typ ist, der halt sagt: Nein, also Corona, das ist eine Lüge.“ (Teamer*in 2 2024: 49)*

Diese Methode schärft insbesondere das Problembewusstsein und regt zur Selbstreflexion an. Sie ermöglicht den Teilnehmenden außerdem nachzuvollziehen, warum es in einem pädagogischen Setting in der Regel zielführender ist, Menschen, die Verschwörungsnarrative äußern, nicht allein mit Argumenten zu begegnen, sondern sie auf der Beziehungsebene anzusprechen und die individuelle Bedeutung des Verschwörungsglaubens herauszuarbeiten. Diese Erfahrung geben sie in ihren Workshops auch an die Jugendlichen weiter, um ihnen neben der

Sensibilisierung gegenüber Verschwörungsdanken auch Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie mit verschwörungsgläubigen Personen im Freundes- oder Familienkreis umgehen können.

Für die Workshops mit Jugendlichen nutzen die Teamenden entweder bereits erprobte Formate des Modellprojekts oder entwickeln diese weiter. Unterstützung erhalten sie dabei bedarfsorientiert von den Projektverantwortlichen. Durch diese Herangehensweise entstehen Methoden, mit denen die Teamer*innen gut an die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen können. Im nachfolgenden Zitat beschreibt ein Teamer seine Herangehensweise beim Einstieg in die Thematik:

*„Also das ist ein Einstieg, den ich übrigens oft sehr wähle, ist: Was ist eure Lieblings-Verschwörungserzählung? Sehr witzig, weil es gibt, muss man auch sagen, sehr witzige Verschwörungserzählungen. Und das ist dann schon ein cooler Einstieg und die Klasse merkt, dass es einfach ein lockerer Umgang ist zwischen denen und mir. Und natürlich kann man dann auch im Nachgang darüber reden, welche dann (...) ein gefährliches Potenzial haben (...). Weil die sind ja auch selber auf TikTok unterwegs, auf Social Media, haben sich mal vielleicht in irgendein Rabbit Hole dann verirrt und plötzlich sind sie dann "ja, ich habe mal gelesen, dass".“
(Teamer*in 3 2024: 33)*

Ein Teamer nutzt das eigene Interesse für Rap, um mithilfe entsprechender Musikstücke Verschwörungsnarrative zu dekonstruieren, die sich in vielen Liedtexten finden lassen. Dieses Vorgehen verstärkt seiner Einschätzung nach auf spielerische Weise das Problembewusstsein der Jugendlichen, bei denen Rap in der Regel ein beliebtes Genre ist. Ein anderer Teamer berichtet von positiven Erfahrungen, die er in Schulklassen mit dem Virtual-Reality-Game machen konnte, das die Projektleitung zusammen mit Kooperationspartner*innen entwickelt hat.¹⁹ Meist gelinge es gut, mit dem Thema Verschwörungsmymen Interesse bei den Jugendlichen zu wecken und daran anknüpfend auch über Antisemitismus und Rassismus ins Gespräch zu kommen.

Insgesamt haben die interviewten Teamer*innen den Eindruck im Rahmen ihrer Bildungsangebote relevante Impulse bei den Jugendlichen setzen zu können und zur Sensibilisierung gegenüber Verschwörungsmymen und verwandter Themen, wie Antisemitismus und Rassismus, beizutragen. Die beiden nachfolgenden Zitate veranschaulichen, worin die Teamer*innen den Mehrwert ihrer Arbeit erkennen:

*„Unsere Arbeit ist nicht dieses wir sehen den Unterschied direkt, sondern wir quasi pflanzen Samen und ob da das begossen wird oder ob da Sonne draufscheint, das liegt gar nicht an uns. Aber irgendwann, wenn wir sie Jahre später vielleicht treffen, ist aus diesem Samen, den wir mal gelegt haben, vielleicht eine Blume geworden. Also das ist eigentlich die Arbeit, die wir machen. Wir kommen, wir setzen Ideen rein, Impulse rein und es liegt auch ein bisschen an den Schülern selber, damit dann weiterzuarbeiten.“ (Teamer*in 3 2024: 39)*

¹⁹ Die Teilnehmenden haben dabei die Möglichkeit mit den projekteigenen VR-Brillen in Verschwörungsmymen abzutauchen und deren Sogwirkung zu erleben. Sie erarbeiten sich außerdem verschiedene Wege zurück in die Realität und müssen dabei zwischen Fake und Fakten unterscheiden. Weitere Tools und Formate, die im Rahmen des Modellprojekts für Bildungsangebote zum Thema Verschwörungsmymen entwickelt wurden, sind z. B. eine App, ein Theaterstück, eine interaktive Stadtrallye, eine interaktive Pop-Up-Ausstellung oder ein Verschwörungskrimi.

*„Und die Erkenntnisse [bei den Jugendlichen; Anm. d. Verf.] sind sehr oft, wenn das geschlossene Weltbild da ist, dann ist man irgendwie selber irgendwie ein Volksfeind oder Verräter oder irgendwas anderes, wenn man zum Beispiel eine Gegenmeinung sagt. Also man wird plötzlich Teil der Verschwörung so. Und ich glaube, wenn man dieses geschlossene Weltbild eingetreten ist, das ist auch die Erkenntnis der Jugendlichen sehr oft, dass da halt oftmals nichts mehr gemacht werden kann und eher in diesen Schritten davor, dass man da noch gut einsetzen kann. Und das ist halt auch für sie dann so ein Wissen, das sie mitnehmen, dass sie sagen: „Hey, ich kenne gerade eine Person, die da reinrutscht. Jetzt ist der Moment, da reinzugehen“, und nicht irgendwie zu warten (...).“ (Teamer*in 3 2024: 39)*

4.3.2 Einblick in die Praxis: Fortbildung (pädagogischer) Fachkräfte in der phänomenübergreifenden Prävention

Projektbeschreibung: Den thematischen Schwerpunkt des untersuchten Modellprojekts bilden die Phänomene Rechtsextremismus, Islamismus und Rassismus mit einem starken Fokus auf den digitalen Raum. Die Projektmitarbeitenden erproben dabei die Verschränkung von Offline- und Online-Formaten. Dazu verbreiten sie selbstproduzierte mediale Erzeugnisse, wie Videos und Podcasts, und führen Workshops durch, in denen sie Methoden der Medienpädagogik mit politischer Bildung kombinieren. Die Hauptzielgruppe sind pädagogische Fachkräfte, es werden allerdings auch Workshops für Jugendliche als sekundäre Zielgruppe angeboten. Angesiedelt ist das Modellprojekt bei einem Träger der freien Jugendhilfe.

Beschreibung der Maßnahme: Im Fokus des Fallbeispiels steht eine dreitägige praxisorientierte Fortbildung zum Einsatz von kurzen Smartphone-Videos in der „Extremismusprävention“ und politischen Bildung, die im Juni 2023 stattgefunden hat. Die Veranstaltung war als Medienwerkstatt konzipiert und beinhaltete viele praktische Sequenzen, in denen die Teilnehmenden mit unterschiedlichen Strategien und Tools bei der Konzipierung, Umsetzung, Bearbeitung und Veröffentlichung von Bewegtbild experimentierten. Jeder einzelne der drei jeweils achtstündigen Veranstaltungstage war einem ausgewählten Aspekt der Konzipierung und Umsetzung gewidmet und wurde jeweils von einer externen Person aus der Medienpraxis mit Inhalten gefüllt. Es handelte sich dabei konkret um Storytelling, Performance vor der Kamera, Videoproduktion und -schnitt. Methodisch verband die Fortbildung niedrigschwellige inhaltliche Inputs, gruppenbildende Maßnahmen, Erfahrungsreflexionen und die Bearbeitung praktischer Aufgaben, die zum Teil in Kleingruppen erfolgte.

Zielgruppe und Ziele der Maßnahme: Bei den Teilnehmenden der Fortbildung handelt es sich um zwölf Praktiker*innen aus der „Extremismusprävention“ und politischen Bildung sowie aus angrenzenden Arbeitsfeldern, wie z. B. Behörden oder Schulen. Der Fokus der Fortbildung lag auf der Vermittlung von Mediennutzungskompetenzen. Indem die Teilnehmenden die Inhalte der Fortbildung anhand praktischer Aufgaben direkt selbst umsetzen, sollen Hemmschwellen bei der kreativen Auseinandersetzung mit dem Medium Bewegtbild abgebaut werden. Durch praktisches Anleiten und den Austausch von Erfahrungen bei der Umsetzung werden außerdem die mediengestalterischen Kompetenzen der Teilnehmenden gestärkt. Im Ergebnis sollen Teilnehmende in die Lage versetzt werden, selbstproduzierte Videos in die Durchführung von Bildungsangeboten zu integrieren und/oder für die Verbreitung von Informationen und Botschaften über Social Media zu nutzen.

Kontext: Videos sind bei Social Media-Nutzer*innen wegen ihrer Unmittelbarkeit und der Zuschreibung von Authentizität besonders beliebt: In der Gruppe der 14- bis 29-Jährigen schaut beispielsweise fast jede Person täglich Online-Videos (Beisch/Koch 2022: 463). Unter den favorisierten Apps der Heranwachsenden sind mit Instagram, TikTok und YouTube drei Portale, die vor allem über Bewegtbild funktionieren. In der Beliebtheit von Videos wird dementsprechend in der Fachpraxis ein Potenzial für die Vermittlung von Inhalten im Bereich der Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention erkannt. Dabei hat sich gezeigt, dass narrative Inszenierungen, die von persönlichen Geschichten handeln sowie die anschließende pädagogisch begleitete Auseinandersetzung relevant sind, um nachhaltige Impulse bei den Rezipierenden setzen zu können (Frischlich et al. 2018). Die Produktion von Videos wird durch die technische Weiterentwicklung von Smartphones und Apps in den letzten Jahren enorm erleichtert. Semiprofessionelle Videos entsprechen außerdem den aktuellen Sehgewohnheiten. Dennoch ist zumindest ein gewisser Grad an professioneller Inszenierung wichtig (Frischlich et al. 2018) und Fachkräfte benötigen dementsprechend grundlegende Fertigkeiten für die Konzeption und Produktion von eigenen Videos. Diese können im Rahmen einer Medienwerkstatt praxisnah und handlungsorientiert vermittelt werden.

Untersuchungsmethoden: Die Fortbildung wurde circa sechs Monate nach der Veranstaltung mithilfe von vier leitfadengestützten Einzelinterviews untersucht.

Die befragten Teilnehmenden beurteilen ihre Teilnahme an der Fortbildung überwiegend positiv.

Sowohl die unterstützende und bedarfsorientierte Haltung der Projektverantwortlichen als auch der wertschätzende Umgang der Teilnehmenden untereinander habe dazu beigetragen, ohne Scheu mit den vorgestellten medienpraktischen Methoden und Tools zu experimentieren und dabei auch Ungewohntes auszuprobieren – wie sich beispielsweise selbst vor die Kamera zu stellen. Hilfreich war dabei, dass die Projektmitarbeitenden im Ablauf der Veranstaltung ausreichend Möglichkeiten für das gegenseitige Kennenlernen, den Austausch und das Teilen von Erfahrungen eingeplant hatten, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

*„[Wir] waren wir alle aus verschiedenen Einrichtungen, aus verschiedenen Städten, sodass wir erst mal zusammenkommen konnten und eine Gruppe zu werden so am Anfang immer und da immer Zeit für war, auch für den Austausch. [...] Das war [...] ein geschützter Rahmen [...]. Also man hat richtig einen Rahmen gehabt zum Ausprobieren.“ (Teilnehmer*in 1 2023: 19)*

Sehr positiv schätzen die befragten Personen außerdem die fachliche Expertise der drei externen Referent*innen ein. Sie seien sehr divers aufgestellt, hätten praxisnah berichtet, mit großer Sachkompetenz referiert und unterschiedliche Sichtweisen eingebracht. Es sei ihnen gelungen, zum Selbermachen anzuregen und sich ausreichend Zeit für Fragen zu nehmen.

Mehrheitlich konnten die befragten Teilnehmenden während der Fortbildung ihre medienpraktischen Kompetenzen stärken und Handlungssicherheit für die Einbindung digitaler Medien in die eigene Praxis gewinnen. Dabei profitierten sie insbesondere von den umfangreichen Übungsphasen.

Sowohl der Inhalt als auch die Methoden der Fortbildung orientierten sich daran, das Einüben medienpraktischer Fertigkeiten auch ohne Vorkenntnisse zu ermöglichen. Nach Ansicht der befragten Teilnehmenden ist dies gut gelungen. Alle vier Interviewten heben die ausdrückliche

Praxisorientierung und den Hands-on-Charakter der Veranstaltung hervor, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

*„Ich fand die Weiterbildung sehr praktisch orientiert. Weil wir haben im Prinzip jeden Tag auch das, worüber wir gesprochen haben, dann auch direkt irgendwo umgesetzt. Haben da uns zum einen auch in der Gruppe und mit den Dozierenden ausgetauscht und sind auch in die Videobearbeitung eingestiegen. Und das fand ich ziemlich hilfreich, [...] dass das nicht nur irgendwie Theorie war, sondern dass wir das eben auch direkt umsetzen konnten.“ (Teilnehmer*in 2 2023: 21)*

Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass die Fortbildung vor allem für Personen gewinnbringend war, die sich eher als Einsteiger*innen wahrnahmen. Ein Befragter schätzte seine Digitalkompetenz bereits vor der Fortbildung als hoch ein und konnte dementsprechend nicht so deutlich einen Nutzen aus der Veranstaltung ziehen. Die anderen interviewten Teilnehmenden berichteten dagegen von einem Lernzuwachs. Sie haben ihre methodischen Kompetenzen im Bereich der Medienarbeit gestärkt, den Umgang mit hilfreichen digitalen Tools gelernt, Handlungssicherheit in Bezug auf die Einbindung digitaler Medien in die eigene Praxis gewonnen sowie Anregungen für die (Weiter-)Entwicklung eigener Maßnahmen erhalten. Die umfangreichen praktischen Übungen hätten dazu beigetragen, dass sich das Gelernte *„direkt so ein bisschen setzen und festigen konnte“* (Teilnehmer*in 2 2023: 41).

Sechs Monate nach der Fortbildung haben drei der vier Befragten die erlernten Methoden und digitalen Tools bereits in ihrer beruflichen Praxis genutzt.

Drei der vier Befragten berichteten davon, Methoden oder digitale Hilfsmittel in ihre berufliche Praxis eingebunden zu haben, mit denen sie in der Veranstaltung gearbeitet haben. In zwei von vier Fällen lässt sich außerdem auf Multiplikationseffekte der Fortbildung verweisen. Eine befragte Person, die in einer Behörde arbeitet, stellte ihrer Abteilung, eine Gleichstellungstelle, bei einer internen Veranstaltung mit einem selbstgedrehten und -geschnittenen Smartphone-Video vor. Eine andere Teilnehmerin hat für einen von ihr durchgeführten Workshop zum Thema Stereotype, Vorurteile und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit mit dem Smartphone einen kleinen Film produziert, den sie auch für die Öffentlichkeitsarbeit nutzen konnte. Die Umsetzung beschreibt sie wie folgt:

*„Ich habe mich dann für so eine Cartoon-Variante entschieden. Fand ich super. Die Schneide-Sachen, die mit dazu kamen, also wie schneidet man, wie nimmt man das auf dem Handy auf und so weiter, die habe ich dann auch schon genutzt, um halt so einen kleinen Content halt bei uns auf der Instagram-Seite zu machen. Also von da an, muss ich sagen, hat das doch sehr gut funktioniert, weil mit diesem Schneideprogramm komme ich klar. Also das habe ich da auch gelernt, war auch das erste Mal. Und habe mich auch getraut, das eigenständig und selbstständig zu machen ohne da jetzt noch mal groß nachzufragen, sondern bin einfach drangegangen und habe gemacht. Ja, also von da an, würde ich sagen, war das eigentlich ein Erfolg.“ (Teilnehmer*in 1 2023: 47)*

In der eigenen Einrichtung hätte ihre Teilnahme an der Fortbildung außerdem das Thema Digitalisierung stärker in den Fokus gerückt. Kolleg*innen würden nun häufiger überlegen, wie sie digitale Medien nutzen können, um mit ihrer Zielgruppe zusammenzuarbeiten. Sie selbst würde außerdem als Ansprechperson wahrgenommen, Kolleg*innen kämen zum Beispiel mit Ideen für den Instagram-Account auf sie zu oder fragten sie um Rat.

Rückmeldungen von Teilnehmenden führten zu inhaltlichen Anpassungen der Schulungen hinsichtlich der Bezugnahme auf die Spezifika der politischen Bildung und „Extremismusprävention“ bei der Vermittlung medienpraktischer Kompetenzen.

Die Verknüpfung medienpraktischer Fertigkeiten mit den Themen der politischen Bildung und der „Extremismusprävention“ gelang nach Ansicht der Befragten nicht vollständig. Hier entsprach die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Veranstaltung nur teilweise den Erwartungen. Die Befragten hätten zum Beispiel gerne mehr darüber erfahren, wie digitale Videos konkret in analoge Maßnahmen der politischen Bildung integriert werden können, oder gerne darüber diskutiert, welche „Gos und No-Gos“ bei der Erstellung von Videos mit dem Ziel der direkten „Extremismusprävention“ zu beachten sind, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

*„Also für direkte Extremismusprävention, wenn man jetzt wirklich Content dafür machen möchte, war mir da so ein bisschen der theoretische Inhalt etwas zu wenig oder der Erfahrungsaustausch, was jetzt gut wäre oder schlecht wäre oder worauf man verzichten sollte.“ (Teilnehmer*in 1 2023: 47)*

Während in vorherigen Schulungen Inhalte der „Extremismusprävention“ stärker im Fokus standen, wurden nach Bedarfsmeldungen von Teilnehmenden in der hier von der wissenschaftlichen Begleitung analysierten Schulung (2023), auf die sich das Zitat bezieht, stärker medienpraktische Anteile fokussiert. Dabei konzentrierten sich die Durchführenden auf Bewegtbild, das aufgrund seiner Beliebtheit in den Sozialen Medien bei den Zielgruppen eine große Resonanz erzeugen kann, dessen Herstellung aber arbeitsintensiv ist. Denn bei der Vermittlung grundlegender Kompetenzen in diesem Bereich benötigen die Teilnehmenden zunächst ausreichend Zeit, um sich mit den grundlegenden Handgriffen und Tricks bei der Produktion (z.B. bezüglich Ideenfindung, Storytelling, Dreh, Schnitt, Bildbearbeitung, Distribution) und den dazu notwendigen Programmen vertraut zu machen. In der analysierten Schulung wurde daher zugunsten der Einübung dieser Kompetenzen die Diskussion der inhaltlichen Dimension mit Bezügen zur politischen Bildung und „Extremismusprävention“ zurückgestellt. In Folge des hier dargestellten Feedbacks passten die Projektdurchführenden das Konzept der Weiterbildungsmaßnahme jedoch erneut an. In den darauffolgenden Schulungen fand dementsprechend eine stärkere Bezugnahme auf die Spezifika der politischen Bildung und „Extremismusprävention“ im Kontext digitaler Medien statt. Dazu wurden zusätzlich zu den medienpraktischen Übungsphasen Praktiker*innen eingeladen, die den Teilnehmenden einen Überblick über den Einsatz digitaler Medien im Arbeitsfeld „Islamistischer Extremismus“ gaben und sich zu Best Practice mit ihnen austauschten.

4.4 Themenfeld „Linker Extremismus“

- Im Themenfeld „Linker Extremismus“ (n=5) wurden in vier Modellprojekten (80 %) Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen direkter Präventionsarbeit als Zielgruppe adressiert (vgl. Tabelle 2). Die Maßnahmen mit dieser Zielgruppe waren in jeweils zwei Projekten auf der universellen bzw. selektiven Präventionsebene angesiedelt (jeweils 50 %) (vgl. Tabelle 3). Fachkräfte und Multiplikator*innen wurden in allen Projekten (5, 100 %) im Rahmen indirekter Präventionsarbeit angesprochen (vgl. Tabelle 2). In zwei Projekten (40 %) wurden Jugendliche und junge Erwachsene zudem als Peer-Gruppen adressiert (vgl. Tabelle 2). Auf der indizierten Präventionsebene wurden im Themenfeld „Linker Extremismus“ keine Projektmaßnahmen umgesetzt.
- Als Teil eines reflexiv begleitenden Beziehungsaufbaus versuchen Projektmitarbeitende im Themenfeld, einen offenen, wertschätzenden und vertrauensvollen Raum für Diskussionen mit den Adressat*innen zu etablieren. Die Zusammenarbeit mit letzteren war entsprechend auch in der **direkten** Präventionsarbeit vertrauensvoll (vgl. Tabelle 10). Die Zielerreichung gelang dabei überwiegend. Besonders gut erreichten die Projektteams niedrigschwellige Zielstellungen, wie eine Sensibilisierung der adressierten Zielgruppen und die Wissens- und Kompetenzentwicklung. Zielstellungen, die auf eine Veränderung des Verhaltens der Adressat*innen etwa über die Vermittlung von Haltungen und von (alternativen) Handlungsoptionen abzielen, konnten hingegen nur teilweise erreicht werden (vgl. Tabelle 17).
- Im Bereich der indirekten Prävention wurden überwiegend Pädagogische Fachkräfte, Staatliche Akteur*innen, Akteur*innen aus den Bereichen Sport, Kultur und/oder Freizeit sowie Personen im Freiwilligendienst (z. B. FÖJ, FSJ, BFD) und Ehrenamtliche adressiert. Auch die angestrebten Ziele der **indirekten** Präventionsarbeit wurden hierbei mehrheitlich gut erreicht (vgl. Tabelle 12). Voraussetzung hierfür ist ebenfalls eine belastbare und vertrauensvolle, kollegial-helfende Zusammenarbeit mit den Adressat*innen (Benedikt et al. 2023: 40f.).
- In der Arbeit mit **Peer-Gruppen** visierten die Projektteams mehrheitlich niedrigschwellige Ziele an, welche sie gut erreichten. Eine Befähigung der Peers zum Aufbau eigener Strukturen und Netzwerke stellte sich hingegen als anspruchsvoll heraus und konnte entsprechend nur teilweise umgesetzt werden (vgl. Tabelle 21). Auch die Zusammenarbeit mit Peers wurde als vertrauensvoll und belastbar eingeschätzt (vgl. Tabelle 14).

4.4.1 Einblick in die Praxis: Fortbildung pädagogischer Fachkräfte aus der Präventionsarbeit

Projektbeschreibung: Über Schulungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zielt das untersuchte Modellprojekt darauf ab, Fachkräften, die mit jungen Menschen arbeiten, Handlungssicherheit im Erkennen von und im Umgang mit Radikalisierungsanzeichen zu vermitteln. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Stärkung von Arbeitskompetenzen im digitalen Raum.

Beschreibung der Maßnahme: Im Fokus der Analyse steht eine zweitägige Fortbildung unter dem Titel „Jugendtypischen Radikalisierungsphänomenen begegnen – vor Ort und virtuell“. Diese fand mit 14 Teilnehmenden im vierten Quartal 2023 statt. Die Fortbildung wurde von zwei Mitarbeitenden des Modellprojekts angeleitet. Am ersten Tag erhielten die Teilnehmenden einen theoretischen Input zu Radikalisierungsprozessen, radikalierungsbedingenden Faktoren und zu Extremismuskonzepten. Daran anschließend konnten sie ihre Kenntnisse und Haltungen mithilfe praxisnaher Übungen unter der Anwendung interaktiver Methoden, beispielsweise der Besprechung von Fallbeispielen, Gruppendiskussionen, Rollenspielen und Argumentationstrainings, reflektieren. Am zweiten Tag der Fortbildung lag der Fokus insbesondere auf Radikalisierung im digitalen Raum und deren Bearbeitung im Rahmen (digitaler) Kommunikations- und Gesprächsstrategien, wobei es einen thematischen Schwerpunkt zu sogenannter ‚Hate-Speech‘ gab. Dabei erfolgte auch ein Austausch unter den Teilnehmenden in Form einer kollegialen Beratung.

Zielgruppe und Ziele der Maßnahme: Zielgruppe der Fortbildung waren pädagogische Fachkräfte aus der Jugend- und Sozialarbeit. Die Teilnehmenden setzten sich entsprechend aus Schulsozialarbeiter*innen, Mitarbeiter*innen offener Jugendtreffs und Wohngruppen sowie Studierenden der Sozialen Arbeit zusammen. Die zentralen Ziele der Maßnahmen waren Wissensvermittlung und Sensibilisierung für den Umgang mit jugendtypischen Radikalisierungsprozessen im analogen und im digitalen Raum, eine Reflexion eigener Haltungen zu Ungleichwertigkeitsideologien und ein Erarbeiten pädagogischer Handlungsmöglichkeiten für einen konstruktiven Umgang mit Provokationen und Widerständen bei jungen Menschen. Weitere Ziele der Fortbildung waren eine Stärkung der Medien- und Digitalkompetenz der Teilnehmenden sowie eine Auseinandersetzung mit den digitalen Lebenswelten Jugendlicher.

Kontext: Alle Modellprojekte im Themenfeld „Linker Extremismus“ (n=5) adressieren Multiplikator*innen im Rahmen der indirekten Präventionsarbeit. Die Aktivitäten mit dieser Zielgruppe bewegen sich auf der universellen Präventionsebene und zielen schwerpunktmäßig auf Sensibilisierung und die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen ab. Obwohl linke Militanz den thematischen Schwerpunkt der Projektkonzeptionen im Themenfeld bildet, wird in vielen Projektmaßnahmen Radikalisierung unter einem phänomenübergreifenden Blick behandelt. Erfahrungsgemäß zeigten die Zielgruppenangehörigen eine höhere Bereitschaft, sich mit links-militanter Radikalisierung auseinanderzusetzen, wenn diese vergleichend mit anderen Phänomenbereichen betrachtet werde. Diesen Befund stützt auch die Forschungsliteratur (Treskow/Baier 2021:15; Meiering/Foroutan 2020: 136; vgl. Kapitel 3).

Als Formate für die indirekte Präventionsarbeit nutzen die Modellprojekte im Themenfeld schwerpunktmäßig ‚Einmalige Fortbildungsangebote‘ (4; 80 %) (vgl. Tabelle 7). Die Projektteams stießen im Rahmen solcher einmaligen Angebote auf ein hohes Maß an Interesse und Akzeptanz seitens der Zielgruppen (3; 75 %). Ihnen gelang es, einen guten Einstieg in diese Maßnahmen zu gestalten (4; 100 %) und das notwendige Vertrauensverhältnis zwischen Teilnehmenden und Durchführenden sowie beiderseitige Klarheit bezüglich Erwartungen und Zielen herzustellen (jeweils 3; 75 %). Lediglich eine Passung zwischen den Bedarfen der Adressat*innen und den Angeboten zu finden stellte die Projektteams vor Herausforderungen (2; 50 %). Dennoch gaben die Projektverantwortlichen im Themenfeld an, dass die Teilnehmenden ihnen überwiegend positives Feedback zurückmeldeten (3; 75 %) (vgl. Tabelle 9). In solchen kurzzeitpädagogischen Maßnahmen beeinflussen insbesondere Auftreten und Interaktionsverhalten der Fachkräfte die Akzeptanz der Maßnahme bei den Teilnehmenden und damit

den schlussendlichen Lernerfolg (Bell et al. 2016: 57; Andersen et al. 2021: 53ff.). Entsprechend lassen Rückmeldungen der Teilnehmenden zur Beziehungsqualität und -gestaltung Rückschlüsse auf das Gelingen der Maßnahmen zu.

Untersuchungsmethoden: Die Fortbildung wurde in Form einer teilnehmenden Beobachtung und einer Paper-Pencil-Befragung im direkten Anschluss untersucht. Zehn Personen füllten den Fragebogen vollständig aus, was einer Rücklaufquote von 71 % entsprach. Weiterhin wurden mit etwas zeitlichem Abstand drei qualitative Interviews mit Teilnehmenden als Videokonferenzen durchgeführt.

Die Teilnehmenden bewerteten die Fortbildung insgesamt als gut und würden sie weiterempfehlen; besonders positiv hoben sie das Arbeitsklima, die eingesetzten didaktischen Methoden sowie die Kompetenz des Projektteams hervor.

Alle befragten Teilnehmenden gaben an, dass sie im Arbeitsalltag mit rassistischen oder antisemitischen Einstellungen junger Menschen und mit Verschwörungserzählungen konfrontiert seien. Derartige Vorkommnisse hätten als Folge des aktuellen Gaza-Konflikts noch zugenommen. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zeigten jedoch auch, dass ihnen im Arbeitsalltag kaum linksmilitalte Radikalisierungsfälle begegneten. Die meisten Fälle hätten einen islamistischen oder rechtsextremen Hintergrund. Entsprechend wollten die Teilnehmenden mehr über das Phänomen „Radikalisierung“ lernen und ihre pädagogischen Handlungskompetenzen im Umgang damit stärken.

Im Rahmen der quantitativen Nachbefragung bewerteten die Teilnehmenden die Fortbildung mehrheitlich gut ($M = 4,9$). Alle Befragten würden das Angebot weiterempfehlen ($M = 4,7$) (vgl. Tabelle 36).²⁰ Auch bezüglich der Rahmenbedingungen der Veranstaltung gaben die Teilnehmenden ein positives Feedback, wobei der Tagungsort am besten ($M = 5,0$) bewertet wurde. Auch der zeitliche Umfang der Weiterbildungsmaßnahme und ihre Gesamtstruktur erhielten eine sehr positive ($M = 4,8$) Bewertung. Weiterhin stießen das Arbeitsklima und die Beteiligungsmöglichkeiten der Teilnehmenden auf positive Resonanz (jeweils $M = 4,8$), genauso wie die Gruppengröße, das Anforderungsniveau sowie die inhaltliche Zeiteinteilung (jeweils $M = 4,5$) (vgl. Tabelle 30 und 31).

Der Seminarleitung gelang es darüber hinaus, ein angenehmes und wertschätzendes Arbeitsklima zu schaffen. Dies zeigte sich insbesondere an ihrer gut ($M = 4,9$) bewerteten Fähigkeit, die Mitarbeit aller Teilnehmenden zu fördern und deren Beiträge zu moderieren. Dabei gelang es der Seminarleitung nach Einschätzung der Teilnehmenden, auf ihre Fragen und Wünsche gut einzugehen ($M = 4,8$) und sie kompetent zu beraten und zu betreuen ($M = 4,6$). Positiv hoben die Teilnehmenden zudem die Fachkompetenz und Berufserfahrung der Seminarleitung ($M = 4,7$) und ihr diskriminierungssensibles Vorgehen ($M = 4,8$) hervor (vgl. Tabelle 32). Sie resümierten, dass die Zusammenarbeit stets vertrauensvoll und belastbar war und sich durch Augenhöhe und gegenseitigen Kooperationswillen auszeichnete (jeweils $M = 5,0$). Der gegenseitige Umgang im Workshop sei ‚respektvoll, empathisch [und] transparent‘ gewesen (vgl. Tabelle 33).

20 Mittelwerte auf einer Skala von 1 = schlecht bis 5 = gut.

Die fachliche und methodische Kompetenz der Projektmitarbeitenden lassen sich entsprechend als wichtige Faktoren für den Erfolg des Fortbildungsangebots identifizieren. Drei Befragte hoben explizit das kompetente und authentische Auftreten der Referent*innen hervor. Besonders lobten sie deren Fähigkeit, Bezüge zu aktuellen Themen und Ereignissen herzustellen und dabei Beispiele aus der Arbeitspraxis einfließen zu lassen. Diese Einschätzung teilten allerdings nicht alle Teilnehmenden uneingeschränkt. Insgesamt wurde das Item ‚Es wurden genügend praxisbezogene Fallbeispiele besprochen‘ eher gut ($M = 3,7$) bewertet, ein etwas schlechterer Wert im Gesamtvergleich (vgl. Tabelle 48). Auch die Möglichkeiten zur Vernetzung der Teilnehmenden untereinander wurden im Durchschnitt schlechter ($M = 3,4$) bewertet (vgl. Tabelle 5). Dabei spielte Zeitmangel eine Rolle. In der qualitativen Befragung äußerten manche Teilnehmende entsprechend Kritik am eng getakteten Zeitplan, welcher wenige Möglichkeiten für Diskussionen und zum Reflektieren des Gelernten einräumte:

*„Und dann hätte ich mir eigentlich auch gewünscht, dass die Fortbildung dann vielleicht doch noch einen Tag länger gegangen wäre. Also wenn wir, sage ich mal, vier Stunden irgendwie auch vielleicht praktischen, theoretischen Input gehabt hätten und dann noch mal irgendwie vielleicht einen halben Tag dran oder, ich weiß nicht, vielleicht auch sechs Stunden mehr, dann wäre für mich das Seminar, die Fortbildung ein bisschen runder gewesen, ja.“ (Fortbildungsteilnehmer*in 2023: 11)*

Die Teilnehmenden reflektierten während der Fortbildung eigene pädagogische Haltungen und Vorannahmen und erwarben Wissen zum Umgang mit jugendlicher Radikalisierung, erkannten jedoch noch offene Bedarfe bezüglich ihrer Handlungsmöglichkeiten.

Die Möglichkeit, durch die Fortbildung eigene pädagogische Haltungen reflektieren und dadurch stärken zu können, bewerteten die Teilnehmenden in der Nachbefragung eher positiv ($M = 4,4$). Ebenso hätten sie ihren Blick auf das Thema Radikalität reflektiert ($M = 4,3$), wodurch sie sich besser in andere Personen hineinversetzen und deren Positionen nachvollziehen könnten ($M = 4,1$) (vgl. Tabelle 34). Eine der interviewten Personen erkannte darin einen direkten Nutzen für ihren Arbeitsalltag, wünschte sich aber weitergehenden inhaltlichen Input zu den digitalen Lebenswelten der jungen Menschen, mit denen sie arbeitet:

*„Was mir auf jeden Fall noch mal auch bewusst geworden ist – [...] es geht immer darum, den Jugendlichen eigentlich erst mal zuzuhören und zu gucken, was steckt vielleicht auch dahinter. Und das dann irgendwie zu differenzieren, wo wird es vielleicht auch doch ein bisschen ernst oder zu radikal. Das habe ich mitgenommen. Und ansonsten, das mit dem Social Media fand ich auch noch mal ganz interessant. Wo mir aber immer noch ein paar Fragezeichen geblieben sind, weil ich auch gerade dieses TikTok-Thema spannend finde, das fand ich schade, dass das nicht noch mal kam. Aber dafür hat die Zeit einfach auch nicht gereicht.“ (Fortbildungsteilnehmer*in 2023: 41)*

Entsprechend bewerteten die Teilnehmenden ihren Lernerfolg bezüglich erweiterter Digital- und Medienkompetenz nach der Fortbildung zwar überdurchschnittlich gut ($M = 6,9$), sahen allerdings noch offene Bedarfe (vgl. Tabelle 35).²¹ Neben dem bereits erwähnten Vernetzungs-

21 Mittelwerte auf einer Skala von 1 = sehr niedrig bis 10 = sehr hoch.

aspekt betreffen diese insbesondere die Kenntnis von Handlungsoptionen im Umgang mit jugendlichen Radikalisierungsprozessen. Ihre Kenntnisse über Anlaufstellen und Verweisstrukturen bewerteten die Teilnehmenden auch nach der Fortbildung eher durchwachsen ($M = 5,7$), ähnlich wie ihren Wissenszuwachs über Bildungs- und Informationsangebote mit Bezug zur Radikalisierungsprävention ($M = 6,3$). Ihre Kenntnisse über Handlungsoptionen im Kontakt mit radikalisierten Personen sowie demokratie- und menschenfeindlichen Inhalten konnten die Teilnehmenden durch die Fortbildung zwar erweitern, ihre Bewertung lässt allerdings noch Verbesserungspotenzial erkennen ($M = 6,1$). Höher schätzen die Teilnehmenden ihren Wissensgewinn über Radikalisierungsprozesse und Radikalisierungsanzeichen im Jugendalter (jeweils $M = 7,1$) sowie zu demokratie- und menschenfeindlichen Narrativen und Akteuren ein ($M = 6,9$).

In der Folge zeigte sich auch in der Gesamtbewertung der Fortbildung ein zweigeteiltes Bild (vgl. Tabelle 36). Einerseits fanden die Teilnehmenden die vermittelten Inhalte relevant und nützlich für ihren Arbeitsalltag ($M = 4,3$). Andererseits waren sie weiterhin der Meinung, für eine Bearbeitung der Herausforderungen, die von radikalierungsanfälligen jungen Menschen ausgehen, zusätzliche Unterstützung zu benötigen ($M = 4,0$). Entsprechend zeigten sie sich hinsichtlich der Aussage, auf politisch oder religiös begründete Radikalisierung zukünftig angemessen reagieren zu können, zurückhaltend ($M = 3,5$). In den Interviews wiesen einzelne Personen darauf hin, dass derartig komplexe Themen in einer zweitägigen Fortbildung nicht erschöpfend zu bearbeiten seien. Sie sahen in der Fortbildung vorrangig einen Anlass zur Reflexion eigener Vorannahmen bezüglich des behandelten Themas. Dabei erhielten sie nützliche Denkanstöße und wurden bezüglich Radikalisierungsanzeichen sensibilisiert. Allerdings waren nicht alle Teilnehmenden mit der Erwartung, ihre pädagogischen Haltungen und Vorannahmen hinterfragen zu müssen, in den Workshop gekommen. Stattdessen hatten sie ein stärker auf Inhaltsvermittlung ausgelegtes Format erhofft, in welchem Diskussionen zwischen den Teilnehmenden im Mittelpunkt stehen würden. Eine interviewte Person reflektierte im Nachhinein diese Diskrepanz zwischen Erwartung und tatsächlicher Schwerpunktsetzung der Veranstaltung:

*„Das war jetzt nicht wie ein, keine Ahnung, Anti-Rassismus Workshop oder so, wo man sich sozusagen entscheidet teilzunehmen und sich selber zu hinterfragen und so weiter. Und klar ist es dann in der Praxis noch mal unangenehmer als man es sich vielleicht vorgestellt hat, aber also ich weiß nicht, wie viele Leute eigentlich deswegen dahingegangen sind. Also die haben ja jetzt nicht wahrscheinlich sich so gedacht, jetzt will ich mich mal so richtig in Frage stellen, sondern die haben sich eher gedacht, jetzt will ich mal die anderen in Frage stellen vielleicht.“ (Fortbildungsteilnehmer*in 2023: 67)*

4.4.2 Einblick in die Praxis: Peer-Qualifikation junger Erwachsene

Projektbeschreibung: Im Fokus der Analyse steht ein Modellprojekt, das mit verschiedenen Zielgruppen der direkten und indirekten Präventionsarbeit sowie mit Peers arbeitet. Aktivitäten mit Fokus auf Jugendliche und junge Erwachsene sind als kurz- und langzeitpädagogische Bildungsangebote zum Thema „Linker Extremismus“ konzipiert und auf einer universellen bis selektiven Präventionsebene angesiedelt. Aktivitäten für Multiplikator*innen (z. B. Lehrkräfte) sind als Fortbildungen und Workshops konzipiert und verfolgen die Ziele, die Teilnehmenden für das Thema zu sensibilisieren und zu einem konstruktiven Umgang mit Aussagen und Narrativen des „Linken Extremismus“ zu befähigen. Ähnliche Workshops richten sich auch an Jugendliche, die für einen späteren Einsatz als Peers aktiviert und qualifiziert werden sollen.

Thematisch fokussieren sich die Angebote auf historische Bildung zur DDR-Geschichte sowie Wissensvermittlung zu „linksextremen“ Narrativen, Gruppen und Szenen.

Beschreibung der Maßnahme: Im Zentrum des Einblicks in die Praxis steht eine fünftägige Jugendbildungswoche zum „Umgang mit linkem Extremismus“. Da die Jugendbildungswoche jedes Jahr in einer anderen Stadt stattfindet, wird der Fokus des Programms auf den jeweiligen lokalen sozialräumlichen Kontext gelegt und dem Besuch lokaler Szene- oder Erinnerungsorte ein großer Stellenwert eingeräumt. Die untersuchte Jugendbildungswoche fand in ihrem zweiten Durchlauf in einer ostdeutschen Großstadt statt und richtete sich an Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und 27 Jahren, die sich für die (politische) Bildungsarbeit mit Jugendlichen interessieren oder bereits selbst aktiv in der Jugendbildungsarbeit sind. Für junge Menschen ist die Teilnahme, inklusive der Kosten für Unterkunft, Verpflegung und Anreise, kostenfrei. An der Umsetzung des Angebots waren zwei Mitarbeitende des Modellprojekts sowie fünf externe Expert*innen beteiligt. Die Jugendwoche wurde mithilfe vielfältiger Formate und Angebote, wie gemeinsamen Stadtführungen und Exkursionen, Expertendiskussionen und Argumentationsübungen sowie themenspezifischen Workshopelementen gestaltet. Jeden Tag standen unterschiedliche Teilaspekte des thematischen Schwerpunkts, wie z. B. lokale linke Subkulturen oder der historische Umgang mit „Extremismus“ im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden wurden in drei Kleingruppen aufgeteilt, die jeweils die inhaltlichen Veranstaltungen eines Tages vorbereiteten und durchführten. Gerahmt wurden die Programmpunkte durch gemeinsame Auswertungs- und Reflexionsrunden. Abseits der gemeinsamen Verpflegung blieb den Teilnehmenden Zeit für eine individuelle Freizeitgestaltung am Abend.

Zielgruppe und Ziele der Maßnahme: Am Angebot nahmen 14 junge Menschen teil, acht Personen die bereits im ersten Jahr an der Jugendbildungswoche teilgenommen hatten und sechs erstmalige Teilnehmende. Ziele des Angebots waren die (historische) Wissensvermittlung in Bezug auf das Phänomen „Linker Extremismus“, das Kennenlernen aktueller Herausforderungen in Bezug auf „Brennpunkte linker Militanz“, die Stärkung der Argumentationsfähigkeit zu themenspezifischen Debatten sowie das Erlangen von Handlungssicherheit im Umgang mit relevanten Themen und Methoden, um zukünftig eigene pädagogische Angebote als Multiplikator*innen durchführen zu können.

Kontext: ‚Wiederkehre Gruppenbildungsformate‘, wie die untersuchte Jugendbildungswoche, werden lediglich in einem Projekt (25 %) im Rahmen der direkten Präventionsarbeit im Themenfeld schwerpunktmäßig durchgeführt (vgl. Tabelle 6). Dieses Format wird von den Projektmitarbeitenden insgesamt als zielführend eingeschätzt und auch von den Teilnehmenden positiv bewertet.

Wie im Titel des untersuchten Angebots fest verankert, zielt es ausdrücklich auf die Auseinandersetzung mit „Linkem Extremismus“ ab. Daher spielen das wissenschaftlich umstrittene Konzept des „Linkem Extremismus“ sowie die daran anschließenden Diskurse in der (Fach-)Öffentlichkeit eine Rolle bei der Beurteilung der Maßnahme (vgl. Kapitel 3).²² Häufige Vorwürfe gegenüber der Prävention von „Linkem Extremismus“ im Rahmen eines umfassenden „Extremismus“-Konzepts sind eine unverhältnismäßige Gleichsetzung von unterschiedlichen Phänomenen, eine Abwertung legitimer demokratischer Positionen sowie eine wenig wirksame

22 Zu einer ausführlicheren Diskussion um das Konzept des „Linksextremismus“ im Kontext der Modellprojekte im Bundesprogramm, siehe auch (Ziegler et al. 2021: 16f.).

Präventionspraxis, da Zielgruppen selektiver oder indizierter Arbeit nicht oder nur schwer erreicht werden (Fuhrmann 2021: 43ff.; Keil 2019: 53; Glaser 2013: 8; Hafenegger et al. 2010: 93).

Die Relevanz des ostdeutschen Kontexts und der historischen Nachwirkungen der DDR für die politische Sozialisation im Kontext eines „Linken Extremismus“ wird in Teilen der Forschung zum Thema herausgestellt (Schroeder/Deutz-Schroeder 2015: 117-124). Vor allem durch die in der Stadtgesellschaft präsenten links-autonomen Szenen (z. B. durch autonome Zentren oder aktive linksradikale Gruppierungen) besitzt der lokale Sozialraum ostdeutscher Großstädte, wie er auch im Rahmen der Maßnahme fokussiert wird, zudem auch heute noch eine hohe Relevanz für die Präventionsarbeit im Themenfeld (ebd.).

Untersuchungsmethoden: Um die Effekte der Bildungswoche auf die Teilnehmenden beurteilen zu können, wurden diese ca. drei Monate nach Durchführung der Maßnahme mithilfe eines Online-Fragebogens befragt. An der Befragung nahmen neun Personen teil. Darüber hinaus wurde mit zwei Personen ein leitfadengestütztes qualitatives Interview durchgeführt.

Die Fortbildung wurde von den Befragten insbesondere aufgrund des abwechslungsreichen Programms, der vertrauensvollen Beziehung zu den Seminarleitenden und unter den Teilnehmenden positiv bewertet.

Die befragten Teilnehmenden ($n = 9$) der Jugendbildungswoche bewerten den Workshop insgesamt sehr positiv ($M = 4,9$).²³ Alle Befragten würden die Fortbildung auch weiterempfehlen ($M = 4,9$) und halten das hier erworbene Wissen und die Kompetenzen für nützlich ($M = 4,7$) (vgl. Tabelle 43). Bei der positiven Bewertung spielten die inhaltliche Gestaltung und Konzeption des Angebots eine große Rolle (vgl. Tabelle 37). Die Teilnehmenden bewerteten die „Gesamtstruktur“ bzw. das „Design der Weiterbildung“ als gut ($M = 4,9$) und bewerteten zudem auch die Nutzung von Beispielen, die Verständlichkeit der Inhalte sowie die klare Kommunikation zum Programm der Jugendbildungswoche ausnahmslos positiv. In einer offenen Abfrage betonten zudem sieben Befragte (78 %) die vielfältigen Aktivitäten und fünf Personen (56 %) die Themenauswahl als positive Aspekte der Maßnahme, was die Bedeutung einer abwechslungsreichen Programmgestaltung für den Erfolg mehrtägiger Fortbildungsangebote unterstreicht.

Neben der inhaltlichen Gestaltung der Maßnahme wurden auch die Seminarleitenden fast ausschließlich positiv bewertet (vgl. Tabelle 38), und zwar sowohl in Hinblick auf ihre ‚Rassismus-‘ ($M = 4,9$) und ‚Geschlechtersensibilität‘ ($M = 4,8$) als auch auf die ‚Moderation‘ der Veranstaltung ($M = 4,7$) und das ‚strukturierte Vorgehen‘ ($M = 4,6$). Die Befragten attestierten ihnen zudem eine gute ‚Fachkompetenz‘ ($M = 4,7$) und ‚Hintergrundwissen‘ ($M = 4,6$) zum Thema der Maßnahme. Darüber hinaus empfanden die Befragten die Seminarleitenden als wertschätzend, empathisch und stets respektvoll ($M = 4,9$), sodass sie zu diesem Vertrauen aufbauen konnten ($M = 4,8$) (vgl. Tabelle 39). In einer offenen Abfrage betont zudem fast die Hälfte der Befragten das gute Verhältnis innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden als wichtigen Faktor für die positive Bewertung der Fortbildung (4; 44 %).

Als negativen Aspekt der Fortbildung nannten zwei der Befragten (22 %) die langen Arbeitszeiten an den Fortbildungstagen, während eine Person (11 %) anmerkte, dass es trotz der

23 Mittelwerte auf einer Skala von 1 = schlecht bis 5 = gut.

langen Arbeitszeiten eher wenig Zeit für Diskussionen unter den Teilnehmenden gegeben hätte. Mehr als die Hälfte der befragten Teilnehmenden war zudem zumindest teilweise unzufrieden mit der Wahl des Veranstaltungsortes ($M = 3,8$) (vgl. Tabelle 37). Als Begründung wurden vor allem die schlechte Qualität der Verpflegung und ungenügende Freizeitmöglichkeiten abseits des offiziellen Programms genannt.

Alle befragten Teilnehmenden konnten für relevante Inhalte und historische Kontexte sensibilisiert werden. Bezüglich der Stärkung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen liegen hingegen unterschiedliche Bewertungen vor.

Die Fortbildung konnte die befragten Teilnehmenden insbesondere für ‚demokratiefeindliche und linksextreme Inhalte‘ sensibilisieren ($M = 4,6$) (vgl. Tabelle 41). Im Bereich des phänomenbezogenen historischen Wissens konnten sie neue Kompetenzen hinzugewinnen ($M = 4,6$). Zentral in Bezug auf den Umgang mit demokratie- und menschenfeindlichen Inhalten und Akteur*innen ist auch die Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen (Sklad et al. 2020: 249). Bezüglich der Stärkung der ‚Ambiguitätstoleranz‘ ($M = 4,2$) sowie des ‚Empathievermögens‘ ($M = 3,7$) liegen differenzierte Einschätzungen vor (vgl. Tabelle 40). So konnten acht Befragte für sich feststellen, dass sich durch die Fortbildung ihre Ambiguitätstoleranz erweitert habe. Die Stärkung ihres Empathievermögens führten fünf Befragte auf die Maßnahme zurück. Im nachfolgenden Zitat wird exemplarisch beleuchtet, wie eine interviewte Person durch die Teilnahme an der Maßnahme einen perspektivischen Zugang für die Umstände gewinnen konnte, in denen Radikalisierung stattfindet:

„Und ich merke selber, dass ich viel reflektierter an die Sache rangehe und viel mehr auch Verständnis zeige für Meinungen und versuche zu hinterfragen: ‚Warum ist das so?‘, und auch mehr auf den Ursprung zu gehen, was wir halt eben gelernt haben. Weil ein Mensch entscheidet sich ja schon aus bestimmten Gründen für eine Sache. Und auch mit den Aussteigern, mit denen wir gesprochen haben, dann ist natürlich: ‚Wie kannst du nur?‘, ‚Wie kann man sowas machen?‘. Aber wenn man dann den Ursprung hört, macht das irgendwo hinterher Sinn.“ (Peer 2 2023: 49)

Vergleichsweise wenig Befragte gaben an, dass sie durch die Fortbildung Wissen in Bezug auf Alternativangebote ($M = 3,7$) und relevante Anlaufstellen ($M = 3,4$) erlangen konnten (vgl. Tabelle 41). Dieser Befund deutet darauf hin, dass diese Aspekte bei zukünftigen vergleichbaren Maßnahmen stärker in den Blick genommen werden sollten.

Eigene Vorurteile konnten reflektiert werden und die Teilnehmenden können zukünftig einen angemessenen Umgang in der Auseinandersetzung mit „linksextremen“ Argumenten und Narrativen finden.

Neben der Erweiterung von Wissen und Kompetenzen trug die Maßnahme auch dazu bei, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen eigene politische und moralische Positionen hinterfragten. Die Teilnehmenden wurden in ihrem Demokratieverständnis gestärkt ($M = 4,7$) und gaben größtenteils an, dass sie aufgrund ihrer Teilnahme eigene Vorurteile und Ungleichwertigkeitsvorstellungen reflektieren konnten ($M = 4,3$) (vgl. Tabelle 40). In den qualitativen Interviews stellten die Befragten ebenfalls heraus, dass die Jugendbildungswoche einen Beitrag bei der Distanzierung von eigenen „extremere Positionen“ bzw. der Stärkung ihrer demokratischen Haltung geleistet habe, indem sie beispielsweise im Rahmen praktischer Diskussionsübungen ihre Ambiguitätstoleranz stärken konnten.

Der Fokus des Angebots lag auf der Befähigung der Teilnehmenden, einen angemessenen Umgang mit „linksextremen“ und demokratiefeindlichen Positionen im Rahmen von Jugendbildungsangeboten zu finden. Diese Ziele konnten auch größtenteils erreicht werden (vgl. Tabelle 42). Alle befragten Personen stimmten zu, dass sie Angebote demokratiefeindlicher Akteur*innen besser erkennen und diese zukünftig nicht (mehr) besuchen wollen ($M = 4,7$). Zudem könnten sie auch im Gespräch oder Diskussionen mit Jugendlichen zukünftig einen angemesseneren Sprachgebrauch finden ($M = 4,6$) und sie erlernten Kommunikationsstrategien im Umgang mit demokratiefeindlichen und „linksextremen“ Inhalten ($M = 4,6$). Dennoch konnten nicht alle Befragten bei sich einen Zuwachs an Kenntnissen zu verschiedenen Handlungsoptionen feststellen ($M = 3,9$); bei einem Drittel der Befragten trug die Fortbildung nur teilweise zum Erlangen von Handlungsoptionen bei. Eine Person (11 %) lehnte zudem die Aussage ab, dass sie zukünftig „linksextremistische“ Ideologien erkennen und sich von diesen distanzieren würde. Insgesamt konnte die Gruppe der Befragten der Aussage jedoch zustimmen ($M = 4,0$).

Der (offene) Fokus auf das Phänomen des „Linksextremismus“ wurde von den Befragten als zugangschwerend beschrieben und brachte darüber hinaus inhaltliche Komplikationen mit sich.

Darüber hinaus gab es bei den Befragten teilweise Unsicherheiten in Bezug auf die Ziele der Jugendbildungswoche ($M = 3,9$) (vgl. Tabelle 37). Die beiden interviewten Teilnehmenden äußerten sich beispielsweise kritisch zu dem alleinigen Fokus auf das Thema „Linksextremismus“, der zum einen kontraproduktiv für die Öffentlichkeitsarbeit zur Veranstaltung gewesen sei, indem die entsprechenden Begrifflichkeiten und Konzepte in den alleinigen Fokus der Öffentlichkeitsarbeit gestellt wurden. Zum anderen stehe auch die Bedrohung durch das Phänomen in keinem Verhältnis zu anderen „Extremismen“, auf die stärker inhaltlich fokussiert werden sollten. Eine teilnehmende Person beschreibt im nachfolgenden Zitat die Problematik der Gleichsetzung linksradikaler politischer Orientierung mit demokratie- und menschenfeindlichen Einstellungen:

„[I]ch würde sagen, [dass] viele Menschen, die linksextrem oder linksradikal eingeordnet sind, halt nicht demokratiefeindlich sind und auch nicht menschenfeindlich, sondern einfach andere Herangehensweisen an diese Freiheitsideale haben, die unsere Demokratie ja eigentlich auch verkörpert so und da halt einfach sehr nach/ Also ich finde, in der Jugendbildungswoche wurde sehr oft nach so Rastern gearbeitet, die aber in der Realität einfach anders aussehen.“ (Peer 1 2023: 43)

Teil des Fortbildungsprogramms war die Gegenüberstellung eines „linksextremen“ und eines „rechtsextremen“ Aussteigers vor dem Hintergrund der rassistischen Pogrome in Rostock-Lichtenhagen und Mölln Anfang der 1990er Jahre. Diese Gegenüberstellung lädt zu einer Gleichsetzung der Phänomene ein, welche explizit von den Aussteiger*innen selbst formuliert wurde, was bei einer der interviewten Personen zunächst Unbehagen auslöste. Die Person beschreibt im Folgenden, dass die Aussage bei ihr zu einer Reflexion geführt habe:

„Ich fand es ganz interessant, dass der linksextreme Aussteiger [...] der Hufeisen-theorie zugestimmt hat. Das hat mich ein bisschen zum Nachdenken angeregt. [...] Und also mittlerweile, ich verstehe seinen Punkt auch, aber er hat es ein bisschen komisch rübergebracht.“ (Peer 1 2023: 39)

Das Infragestellen des im Rahmen der Jugendbildungswoche geäußerten Framings schließt an die eingangs erwähnten Kontroversen rund um die inhaltliche Konzipierung der Präventionsarbeit im Themenfeld „Linksextremismus“ an.

5 Lessons Learned

Bei den durchgeführten Erhebungen lag ein besonderes Augenmerk auf den Rückmeldungen der Adressat*innen zu ihrer Zufriedenheit mit den untersuchten Maßnahmen sowie auf den Faktoren, die zum Gelingen der Maßnahmen beitragen. Die dokumentierten Ergebnisse liefern wichtige Anhaltspunkte dahingehend, unter welchen Bedingungen die Arbeit der Modellprojekte mit den unterschiedlichen Zielgruppen im Handlungsfeld „Extremismusprävention“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ gut gelingen kann. Auf der Grundlage der dabei gewonnen Erkenntnisse werden im Folgenden Hinweise auf themenfeldübergreifende sowie themenfeldspezifische Bedingungen für eine gelingende Präventionsarbeit, welche sich die im Rahmen dieser Modellprojekte erprobten Formate und Zugänge zunutze machen möchte, identifiziert.²⁴

5.1 Direkte Präventionsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Themenfeldübergreifend zeigte sich, dass sozialräumlich ausgerichtete Projektkonzeptionen in analogen und digitalen Kontexten dabei halfen, auch ansonsten für Präventionsvorhaben schwierig zu erreichende Zielgruppen zu erreichen. Dabei handelte es sich beispielsweise um praktizierende muslimische Jugendliche im Umfeld großstädtischer Moscheegemeinden, aber auch um Gaming-affine Jugendliche auf sozialen Netzwerken. In beiden Fällen bestätigte sich insbesondere die in der jeweiligen Projektkonzeption angelegte Erwartung, dass eine enge Kooperation der Projektmitarbeitenden mit Schlüsselpersonen oder -institutionen, denen die Zielgruppen vor Ort Glaubwürdigkeit und Vertrauen zusprechen, bei den Adressat*innen Teilnahmebereitschaft und Akzeptanz in Bezug auf die Projektmitarbeitenden und das Angebots erhöhen. Dazu zählten etwa Jugendbeauftragte der Moscheegemeinden oder Influencer*innen auf Gaming-Plattformen. Insbesondere durch eine persönliche, an Sprachgebrauch und Habitus der Zielgruppe ausgerichtete Ansprache und einen niedrigschwelligen Zugang zum Projektangebot konnten interessierte Jugendliche für eine Teilnahme gewonnen werden. Im Themenfeld „Rechtsextremismus“ zeigte sich, dass der digitale Kontext als eigenständiger Sozialraum wahrgenommen werden muss, um auch dort gelingende Präventionsarbeit zu leisten. Dazu zählt auch die Nutzung eines aufeinander abgestimmten Mixes an Formaten (Digital Streetwork, Beratung, Fortbildung, Informationsveranstaltungen) sowie Adressierung wichtiger Multiplikator*innen, der Zielgruppen selbst sowie der Netzwerke und Institutionen, in denen diese sich bewegen.

Kurzzeitpädagogische Maßnahmen, die auf eine Wissens- und Kompetenzvermittlung für junge Menschen etwa im Bereich der politischen oder religiösen Bildung abzielten, profitierten von einer gemeinsamen Auswertung und Reflexion in der Gruppe im Nachgang. So berichteten befragte Teilnehmer*innen solcher Maßnahmen, dass sie sich aufgrund der offenen Diskussionen in den Gruppen in ihrer Argumentationskompetenz und ihrer Reflexionsfähigkeit gestärkt fühlten. Im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“ zahlte es sich zudem aus, wenn Projektmitarbeitende für die Bearbeitung sensibler Themen, welche etwa die persönliche oder

²⁴ Diese Faktoren können aufgrund der begrenzten Fallauswahl, der Heterogenität der Angebote im Handlungsfeld sowie der kontextspezifischen Untersuchungsmethoden keine Repräsentativität für Maßnahmen der Radikalisierungsprävention im Allgemeinen beanspruchen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Präventionsmaßnahmen ähnlichen Zuschnitts in vergleichbaren Kontexten bzw. mit vergleichbaren Zielgruppen vor ähnlichen Herausforderungen stehen, wie die für diesen Bericht betrachteten Modellprojekte. Darauf deuten bspw. auch die Erkenntnisse der im Rahmen des Forschungsstandes ausgewerteten Berichte und Publikationen hin. Daher können auch solche Präventionsmaßnahmen von den hier zusammengetragenen Lernerfahrungen profitieren.

religiöse Identität betreffen, einen Safer Space frei von Diskriminierung und Rechtfertigungszwängen schaffen konnten.

Im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“ lag ein inhaltlicher Fokus der untersuchten kurzzeitpädagogischen Angebote auf dem Thematisieren von Verschwörungsideologien. Dabei zeigte sich, dass dieses Thema gut geeignet war, um bei den Zielgruppenangehörigen Interesse für eng verbundene Ideologien, etwa Antisemitismus und Demokratiefeindlichkeit, zu wecken und eine Auseinandersetzung mit ebendiesen anzuregen. Diese Aktivierung gelang insbesondere dann, wenn die durchführenden Fachkräfte erfahrungsbasierte Methoden nutzten, welche die emotionalen und bedürfnisbezogenen Aspekte der jeweiligen Ideologien ansprachen. Dabei bestand allerdings das Risiko, die Anziehungskraft von Verschwörungsideologien ungewollt zu reproduzieren. Die Nutzung solcher Methoden verlangt den umsetzenden Fachkräften daher ein hohes Maß an Methodenkompetenz und Reflexionsfähigkeit ab.

5.2 Indirekte Präventionsarbeit mit Fachkräften und Multiplikator*innen

Maßnahmen der indirekten Prävention mit Fachkräften fokussierten sich in der aktuellen Förderperiode vornehmlich auf die Sensibilisierung ebendieser Fachkräfte für Radikalisierungsanzeichen bei jungen Menschen sowie auf die Vermittlung von Handlungssicherheit im Umgang mit den Betroffenen. Auch die Reflexion eigener Einstellungen und Haltungen wurde in den Projekten angeregt. Dies gelang in den untersuchten Projektmaßnahmen vor allem dann, wenn diese inhaltlich nah an die Arbeitsrealität der Teilnehmenden angelehnt waren und deren praktische Bedarfe bei der Ausgestaltung stets berücksichtigt wurden. Der Lernerfolg war dann besonders groß, wenn die entsprechenden Angebote über mehrere Tage gingen und eine intensive Reflexion und Erprobung des Gelernten in einem geschützten Raum innerhalb der Gruppe ermöglichten. Weiterhin erhöhte ein authentisches, kompetentes und nicht-verurteilendes Auftreten der durchführenden Projektmitarbeitenden die Akzeptanz der Maßnahmen bei den Zielgruppenangehörigen und deren Bereitschaft, auch eigene Haltungen und Vorannahmen zu offenbaren und zu hinterfragen. Teilnehmende Fachkräfte betonten im Nachhinein, dass diese Reflexionsfähigkeit ihnen im Arbeitsalltag zugutekam. Damit dies gelingt, sind eine hohe Moderations- und Methodenkompetenz der Durchführenden gefragt. War dies gegeben, konnten innerhalb der Maßnahmen auch über Linksextremismus gesprochen werden, dessen Thematisierung teilweise bei Fachkräften auf Widerstand stößt.²⁵ Es zeigte sich, dass ein Thematisieren konkreter Ideologiefragmente, etwa Antisemitismus oder Autoritarismus in linken Zusammenhängen, dieses Unbehagen weiter abbauen konnte.

5.3 Präventionsarbeit mit Peer-Gruppen

Die Rekrutierung von Peers, welche in ihren sozialen Bezugsräumen für die betreffenden Modellprojekte Kontakte zu anderen Zielgruppenangehörigen aufbauen und dort selbst niedrigschwellige Maßnahmen umsetzen können, gelang speziell dann, wenn die (potenziellen) Peers einen individuellen Mehrwert aus ihrem Engagement gewinnen konnten. Dieser kann etwa in Zertifikaten für ehrenamtliches Engagement und abgeschlossene Fortbildungen bestehen, aber auch in einer monetären Kompensation. Zudem senkt eine Erstattung von im

²⁵ Kritik am Konzept des „Linksextremismus“ im Speziellen gibt es unter anderem aufgrund einer (semantischen) Gleichsetzung egalitärer radikal linker Positionen mit menschen- und demokratiefeindlichen Einstellungen aus dem extrem rechten Spektrum (Salzborn 2020).

Rahmen des Engagements angefallenen Unkosten durch das Projekt die Hürden zur Teilnahme. Um eigene Maßnahmen erfolgreich umsetzen zu können, benötigten Peers jedoch vor allem Handlungssicherheit, welche sie im Rahmen bedarfsgerechter Schulungen und Qualifikationsangebote im Rahmen der jeweiligen Modellprojekte erhielten. Eine enge und vertrauensvolle Arbeitsbeziehung zwischen Peers und Projektmitarbeitenden, welche Raum für gemeinsame Reflexionstätigkeiten und kollegiale Beratungen lässt, steigert die Motivation der Peers zusätzlich. Die durchgeführten Projektbesuche zeigten, dass eine Beteiligung und Präsenz von Peers auch im Rahmen kurzzeitpädagogischer Maßnahmen und Interventionen den Aufbau vertrauensvoller und offener Arbeitsbeziehungen zwischen den Angehörigen primärer Präventionszielgruppen und den durchführenden Projektfachkräften immens erleichterten.

6 Empfehlungen

Auf Basis der Erkenntnisse aus den Fallbeispielen und den identifizierten Gelingensbedingungen für die Arbeit mit Adressat*innen im Handlungsfeld lassen sich die nachfolgenden Handlungsempfehlungen an die Praxis der geförderten Trägerorganisationen sowie an den die Rahmenbedingungen gestaltenden Programmgeber formulieren. Diese Empfehlungen beziehen sich auf die unterschiedlichen im Handlungsfeld adressierten Zielgruppen, auf zentrale Aspekte der Projektkonzeption sowie auf die Rahmenbedingungen der Präventionsarbeit, welche das Gelingen der Arbeit mit den Adressat*innen beeinflussen.

Niedrigschwellige Zugänge durch problemzentrierte Ansprache etablieren: Im Vergleich zu den Themenfeldern „Rechtsextremismus“ und „Islamistischer Extremismus“ ist die Ansprache der Zielgruppen im Themenfeld „Linker Extremismus“ mit Schwierigkeiten behaftet (vgl. Kapitel 4.4.1. und 4.4.2). Dies ist zum einen auf die Nutzung fachlich umstrittener Konzeptionen und Begrifflichkeiten im Bundesprogramm und in der Praxis der Modellprojekte zurückzuführen. Zum anderen ist der Bedarf im Hinblick auf eine Bearbeitung von konkreten Problemlagen in der Praxis deutlich geringer. Auch Phänomenübergreifende Ansätze, wie sie im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“ verortet sind, gelingen dann besonders gut, wenn sie problemzentriert an konkrete Phänomene, wie Verschwörungsideologien, Hassrede im Netz, Antisemitismus oder Antifeminismus, anknüpfen (vgl. Kapitel 4.3.1. und 4.3.2.). Daher sollten **Träger** einen niedrigschwelligen Zugang zu ihren Zielgruppen finden, indem sie sich bei der Konzeption ihrer Angebote auf spezifische Ideologiefragmente (ggf. auch themenfeldübergreifend) und konkrete Problemstellungen fokussieren. Der **Programmgeber** sollte einen fachlichen Diskurs unter breiter Beteiligung aus Wissenschaft und Praxis anstoßen, um die Herausforderungen in den entsprechenden Themenfeldern mit Blick auf die zukünftige Förderperiode zu reflektieren. Zudem sollte er bei der Förderung gezielt Schwerpunkte auf themenfeldübergreifende Ansätze setzen, die sich beispielsweise auf die oben genannten Phänomene und deren Potenzial als Brückennarrative, welche verschiedene extremistische Ideologien und deren Anhänger*innen verbinden und für radikalierungsgefährdete junge Menschen als „Einstiegstor“ in die jeweilige Ideologie oder Gruppe fungieren können, fokussieren, um diese Ideologiefragmente bearbeitbar zu machen.

Analoge und digitale sozialräumliche Ansätze fördern: Sozialräumliche Ansätze ermöglichen es, in der Projektarbeit kontextspezifische und lebensweltnahe Angebote für junge Menschen und Multiplikator*innen umzusetzen. Vor allem in vulnerablen bzw. marginalisierten Kontexten (wie z. B. in sozial benachteiligten Stadtteilen, Communities), wie sie insbesondere von Projekten im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“ adressiert werden (vgl. Kapitel 4.2.1.), sollten **Träger** gezielt sozialraumbezogene Ansätze anwenden, um anvisierte Zielgruppen zu erreichen sowie vertrauensvolle Beziehungen zu ihnen aufzubauen, um dadurch bestehende Problemlagen bearbeiten zu können und/oder präventiv in den Sozialraum hineinzuwirken. Plattformen und Communities im digitalen Raum werden zunehmend ebenfalls als eigenständige Sozialräume wahrgenommen. Auch hier sollten Träger vermehrt Ansätze umsetzen, die multiple Akteur*innen, Netzwerke und Gatekeeper*innen ansprechen, wie sie etwa im Themenfeld „Rechtsextremismus“ erprobt wurden (vgl. Kapitel 4.1.1.). Der **Programmgeber** sollte daher gezielt sowohl analoge als auch digitale sozialräumliche Ansätze fördern. Durch Fach- und Netzwerkveranstaltungen, entweder durch den Programmgeber selbst oder durch die thematisch einschlägigen Begleitstrukturen, kann zudem die passgenaue Vernetzung und Kooperation zwischen Schlüsselpersonen (z. B. Influencer*innen, Content Creator*innen) im digitalen Raum unterstützt werden, um so digitale Sozialräume gegenüber demokratie- und menschenfeindlichen Akteur*innen zu stärken.

Angebote für Zielgruppen der direkten und indirekten Präventionsarbeit verzahnen: Kurzzeitpädagogische Maßnahmen, die durch Mitarbeitende der Modellprojekte oder qualifizierte Peers an Schulen oder in Einrichtungen der Jugendarbeit durchgeführt werden, eignen sich gut, um erste Impulse zu setzen und eine (kurzfristige) Sensibilisierung zu erreichen (vgl. Kapitel 4.1.2. und 4.3.1.). Um diese Effekte zu verstetigen, bedarf es zusätzlich zur Durchführung maßgeschneiderter Aktivitäten mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen (z. B. Workshops und Projekttag an Schulen oder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit) einer konzeptionellen Fortentwicklung, wie mit den hierdurch entstandenen Impulsen von den jeweiligen (pädagogischen) Fachkräften in den Regelstrukturen weitergearbeitet werden kann. Die **Träger**, die im Rahmen eines Modellprojekts kurzzeitpädagogische Maßnahmen für junge Menschen anbieten, sollten diese um Angebote für (pädagogische) Fachkräfte (z. B. in Form von Seminaren, individuellen Beratungen, Konzepten, Materialien) ergänzen und dadurch Angebote der direkten und indirekten Präventionsarbeit miteinander verzahnen.

Peer-Arbeit professionalisieren: Der Einsatz von Peers hat sich in der universell-selektiven Präventionsarbeit bewährt. Peers fungieren als authentisches Bindeglied zwischen Zielgruppen und Projektmitarbeitenden. Wichtige Gelingensbedingung ist, die Arbeit mit Peers bereits frühzeitig und umfassend in die Projektkonzeption einzubeziehen und diese mit finanziellen und personellen Ressourcen (für Ausbildung, Begleitung und monetäre Kompensation) zu hinterlegen (vgl. Kapitel 4.3.1.). Hier sollten die **Träger**, die mit Peers zusammenarbeiten wollen, die genannten Ressourcen frühzeitig einplanen und den Peers als wichtige Akteur*innen im Projekt wertschätzend begegnen. Der **Programmgeber** sollte es den Projekten ermöglichen, Peers im Rahmen der Projektförderung aufwandsgerecht finanziell zu honorieren, um auch im Programm unterrepräsentierte Gruppen (z. B. junge Menschen mit Migrations- oder Fluchterfahrung, sozial-ökonomisch benachteiligte Personen) als aktive Peers gewinnen zu können.

Kooperationen zwischen (freien) Trägern und Regelstrukturen stärken: Die Zusammenarbeit zwischen Trägern und Regelstrukturen (z. B. Schulen oder Einrichtungen der (offenen) Kinder- und Jugendhilfe) ist essenziell für die gelingende Erreichung der Programmziele und Verstetigung ihrer Effekte. Die zu fördernden **Projekte** sollten daher frühzeitig die Kooperation mit Regelstrukturen in die Projektkonzeption einbeziehen, um den Transfer des Projektwissens zu sichern und eine stärkere Verankerung und Wirksamkeit im Sozialraum zu ermöglichen. Beispielhaft können bestehende Vertrauensbeziehungen der Regelstrukturen zu den Adressat*innen genutzt werden, um einen belastbaren Kontakt zu diesen herzustellen (vgl. Kapitel 4.2.1. und 4.2.2.). Über Regelstrukturen, wie (Berufs-)Schulen oder Justizvollzugsanstalten, kann zudem der Zugang zu schwer erreichbaren Zielgruppen ermöglicht werden. Die Zusammenarbeit kann dabei von verbindlichen Absprachen vor Projektbeginn über Kooperationsvereinbarungen bis hin zu einer Tandem-Antragstellung reichen. Der **Programmgeber** sollte in einer kommenden Förderperiode im Rahmen der Programmberatung in der Antragsphase interessierte Trägerorganisationen systematisch über die Gestaltungsmöglichkeiten und Vorteile einer kooperativen Antragsstellung informieren. Zudem sollten solche Projekte vorrangig gefördert werden, die Kooperationen mit Regelstrukturen aus dem Sozialraum verbindlich einplanen.

Personelle Konstanz sicherstellen: Bei wiederkehrenden Maßnahmen mit denselben Adressat*innen (z. B. wöchentlich stattfindende Jugendtreffs, langfristige Einbindung von Peers, Fortbildungsreihen) stellt der Beziehungsaufbau zu den Zielgruppen und das kompetente, authentische und empathische Auftreten der Fachkräfte in allen Themenfeldern eine zentrale Gelingensbedingung für die Präventionsarbeit dar (vgl. Kapitel 4.1.1. und 4.4.1.). Es braucht daher geeignete Rahmenbedingungen und arbeitsbegleitende Maßnahmen, die Mitarbeitende

in dem psychisch herausfordernden Arbeitsfeld unterstützen, um die personelle Konstanz in den Projekten zu ermöglichen. Die **Träger** sollten die bestehenden Möglichkeiten nutzen, um die Projektmitarbeitenden im Rahmen von Maßnahmen der Qualitätssicherung (z.B. Supervision, kollegiale Fallberatung, Fortbildungen) zu unterstützen. Der **Programmgeber** sollte beispielsweise durch eine Anpassung der Kriterien für mehrjährige Projektförderung und die weitere Bereitstellung von Supervisions- und Beratungsangeboten zur Herstellung dieser Rahmenbedingungen beitragen.²⁶

²⁶ Die Notwendigkeit, Hürden in Bezug auf die zuwendungsrechtlichen Voraussetzungen für die Erteilung eines Förderbescheids über die gesamte Programmlaufzeit abzusenken, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung seitens der Projekte wiederkehrend thematisiert und auch vom DJI in der Halzeitbilanz zum Bundesprogramm ausdrücklich empfohlen (Jütz et al. 2023: 86).

7 Literaturverzeichnis

- Andersen, Henrik Horn/Nelson, Iben/Ronex, Kåre (2021): *Virtual Facilitation. Create More Engagement and Impact*. Chichester, Wiley.
- Attia, Iman/Keskinkilic, Ozan Zakariya/Okcu, Büsra (2022): »Wie fühlt es sich an, als Gefahr wahrgenommen zu werden?« Über den Einfluss versicherheitlicher Zuschreibungen auf Subjektivierungsprozesse und Handlungsweisen von (als) Muslim*innen (Markierten). In: Bossong, Caroline/Dipçin, Dilek/Marquardt, Philippe A./Schellenberg, Frank/Drerup, Johannes (Hrsg.): *Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern. Rassismuskritische Perspektiven*. Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 69-94.
- Behr, Harry Harun/Kiefer, Michael/Sitzer, Peter/Waleciak, Julian/Wagner, Kathrin/Freiheit, Manuela/Kulaçatan, Meltem (2021): *Good Practice in der praktischen Arbeit gegen religiös begründeten Extremismus*. In: Zick, Andreas/Freiheit, Manuela (Hrsg.): *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung*. Osnabrück, Bielefeld, MAPEX, S. 267-294.
- Beisch, Natalie/ Koch, Wolfgang (2022): *ARD/ZDF-Onlinestudie: Vier von fünf Personen in Deutschland nutzen täglich das Internet*. Online: https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2022/2210_Beisch_Koch.pdf (Letzter Zugriff 17.01.2024)
- Bell, Lee Anne/Goodman, Diane J./Ouellett, Matthew L. (2016): *Design and Facilitation*. In: Adams, Maurianne/Bell, Lee Anne (Hrsg.): *Teaching for Diversity and Social Justice*. London, Routledge.
- Benedikt, Anja/Pape, Judith/Röing, Tim/Schucht, Lucas (2023): *Professionalität aus der Sicht der Mitarbeitenden in Modellprojekten des Handlungsfelds „Extremismusprävention“*. Zweiter Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Handlungsfelds „Extremismusprävention“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. Frankfurt am Main, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Bierl, Peter (2015): *Waldorfschulen auf Rechtskurs*. In: Antifa-Magazin „der rechte rand“. 156. Online: <https://www.der-rechte-rand.de/archive/7330/waldorfschulen-rechtskurs/> (Letzter Zugriff: 07.02.2024).
- Bischoff, Arne/Menke, Ricarda/Madeira Firmino, Nadine/Sandhaus, Mareike/Ruploh, Brigitte/Zimmer, Renate (2012): *Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung*. nifbe-Themenheft Nr. 12. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Boer, Heike de (2008): *Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess*. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palenti, Christian (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden, S. 19-34.
- Bostancı, Seyran/Hornung, Hjördis (2023): *Intersektionales Empowerment von Kindern – Auswege aus Adultismus*. In: Chehata, Yasmine/Jagusch, Birgit (Hrsg.): *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. Weinheim, Beltz Juventa, S. 132-146.
- Bothe, Larissa/ Frölich, Anne/ Göpner, Franziska/ Karnapke, Susann/ Meyer, Jennifer/ Nieselt, Thimo/ Omar, Jenny (2019): *Lebensweltnah & partizipativ. Mit Peer Education gesellschaftliche Vielfalt und Demokratie fördern*. Berlin, Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014): Abschlussbericht des Bundesprogramms „Initiative Demokratie Stärken“. Online: https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/Demokratie-Leben/Bilder/A_Das_Programm/da_Hintergrund/Geschichte_der_Bundesprogramme/Abschlussbericht_Initiative_Demokratie_Staerken.pdf (Letzter Zugriff: 21.03.2024).
- Bundeskriminalamt (BKA): Extremismuspräventionsatlas. Online: https://www.handbuch-extremismuspraevention.de/HEX/DE/Angebote/Angebote_suchen/angebote_suchen_node.html (Letzter Zugriff: 08.03.2024).
- Caplan, Gerald (1964): Principles of preventive psychiatry. New York. Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael. (2018): Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus. Wiesbaden, Springer.
- Cheema, Saba-Nur (2021): Verschwörungserzählungen und politische Bildung. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 35-35, S. 48-53. Online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/verschwoerungstheorien-2021/339290/verschwoerungserzaehlungen-und-politische-bildung/> (Letzter Zugriff: 21.03.2024)
- Dollinger, Bernd (2014): Soziale Arbeit als Realisierung protektiver Sicherheitspolitiken. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSp), 2014/3, S. 296-314.
- El-Mafaalani, Aladin/Fathi, Alma/Mansour, Ahmad/Müller, Jochen/Nordbruch, Götz/Waleciak, Julian (2016): Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit. Frankfurt am Main, Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.
- Figlesthler, Carmen/Greuel, Frank/Grunow, Daniel/Langner, Joachim/Schau, Katja/Schott, Marco/Zierold, Diana/Zschau, Maren (2020): Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention. Abschlussbericht 2019. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Halle (Saale), Deutsches Jugendinstitut.
- Freiheit, Manuela/Uhl, Andreas/Zick, Andreas (2021): Phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention – Perspektiven aus Praxis und Forschung. In: Zick, Andreas/Freiheit, Manuela (Hrsg.): Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung. Osnabrück, Bielefeld, MAPEX, 223-266.
- Freiheit, Manuela/ Uhl, Andreas/ Zick, Andreas (2022): Phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention. Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt MAPEX. Online: <https://www.bpb.de/themen/infodienst/505225/phaenomenuebergreifende-radikalisierungspraevention/> (Letzter Zugriff 19.03.2024)
- Fuhrmann, Maximilian (2021): Linksextremismus – ein unzugänglicher Containerbegriff. In: Deycke, Alexander/Gmeiner, Jens/Schenke, Julian/Micus, Matthias (Hrsg.): Von der KPD zu den Post-Autonomem. Orientierungen im Feld der radikalen Linken. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, S. 43-56.
- Frischlich, Lena/Rieger, Diana/Morten, Anna/Bente, Gary (Hrsg.) (2018): Videos gegen Extremismus? Counter-Narrative auf dem Prüfstand. Online: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/PolizeiUndForschung/1_51_VideosGegenExtremismusCounterNarrativeAufDemPruefstand.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Letzter Zugriff: 20.03.2024)

- Galuske, Michael (2013): Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Juventa.
- Glaser, Michaela (2013): ‚Linke Militanz im Jugendalter‘ – ein umstrittenes Phänomen. In: Schultens, René/Glaser, Michaela (Hrsg.): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter. Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle, DJI, S. 4-21.
- Glaser, Michaela/Müller, Jochen/Taubert, André (2020): Selektive Extremismusprävention aus pädagogischer Perspektive Zielgruppen, Handlungsfelder, Akteure und Ansätze. In: Ben Slama, Brahim/Kemmesies, Uwe (Hrsg.): Handbuch Extremismusprävention – Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend. Wiesbaden, Bundeskriminalamt Wiesbaden, S. 471-502.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.) (2012): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster und New York, Waxmann.
- Gordon, Robert S. (1983): An Operational Classification of Disease Prevention. In: Public Health Reports, 98/2, S. 107-109.
- Groeger-Roth, Frederick/Heinzelmann, Claudia/Marks, Erich/Minder, Kirsten/Müller, Thomas/Preuschaft, Menno (2020): Universelle Extremismusprävention. In: Ben Slama, Brahim/Kemmesies, Uwe (Hrsg.): Handbuch Extremismusprävention – Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend. Wiesbaden, Bundeskriminalamt Wiesbaden, S. 453-469.
- Gruber, Florian/Lützing, Saskia (2017): Extremismusprävention in Deutschland – Erhebung und Darstellung der Präventionslandschaft (Modulabschlussbericht). Eine Auswertung im Rahmen des BKA-Forschungsprojekts Entwicklungsmöglichkeiten einer phänomenübergreifend ausgerichteten Prävention politisch motivierter Gewaltkriminalität (PüG). Wiesbaden, Bundeskriminalamt.
- Grunow, Daniel (2022): Linksextremismusprävention in Deutschland — Entstehungsgeschichte, Feldbeschreibung und fachliche Herausforderungen. In: Milbradt, Björn/Frank, Anja/Greuel, Frank/Herding, Maruta/Eser-Davolio, Mirjam/Freiheit, Manuela (Hrsg.): Handbuch Radikalisierung im Jugendalter. Phänomene, Herausforderungen, Prävention. Opladen, Barbara Budrich Verlag, S. 335-356.
- Hafeneger, Benno/Scherr, Albert/Becker, Reiner/Bitzan, Renate/Butterwege, Christoph/Hamburger, Franz/Leiprecht, Rudolf/Roth, Roland/Schubarth, Wilfried/Virchow, Fabian (2010): Stellungnahme. Folgenreiche Realitätsverleugnung. Das neue Extremismusbekämpfungsprogramm der Bundesregierung. In: Neue soziale Bewegungen. Forschungsjournal Ende der Volkparteien? Analysen und Auswege, 23/1, S. 91-96.
- Hecking, Britta/Schwenzer, Victoria (2022): Teilhabe, Zusammenhalt und Vernetzung als stadtteilorientierte Ansätze der Resilienzstärkung. In: Behn, Sabine/Hecking, Britta Elena/Hohmann, Kayra/Schwenzer, Victoria (Hrsg.): Raum, Resilienz und religiös begründete Radikalisierung. Radikalisierungsprävention in städtischen Räumen. Bielefeld, Transcript, S. 123-142.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunter/Jung, Dana (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden, Springer VS.

- Hurrelmann, Klaus (2024): Die Lebensphase Jugend – alte und neue Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe“. Vortrag beim Festakt „Ein Jahrhundert Landesjugendämter in NRW“, 28. Februar 2024, Münster.
- Hüttig, Albrecht/ Malcherek, Martin/Schulze, Markus/Steinwachs, Frank (2022): Waldorfschulen und rechtsradikale Unterwanderungsversuche. In: erziehungskunst. Waldorf.leben. Online: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/waldorfschulen-und-rechtsradikale-unterwanderungsversuche> (Letzter Zugriff: 07.02.2024).
- Ju:an-Praxisstelle (o. J.): Verschwörungsdenken in der Jugendarbeit entgegen. 2 x 6 Punkte gegen Verschwörungsdenken. Online: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/verschwoerungsmymthen-und-antisemitismus/verschwoerungsdenken-in-der-jugendarbeit-entgegen/> (Letzter Zugriff: 21.03.2024)
- Jütz, Maren/Kolke, Stefan/König, Frank/Stärck, Alexander/Zierold, Diana/Roscher, Tobias/Greuel, Frank/Milbradt, Björn (2022): Halbzeitbilanz zum Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2020–2024). Gesamtevaluation. Halle (Saale), Deutsches Jugendinstitut.
- Keil, Daniel (2019): Politikwissenschaft als Mythos. In: Berendsen, Eva/Rhein, Katharina/Uhlig, Tom David (Hrsg.): Extrem Unbrauchbar. Über Gleichsetzungen von Links und Rechts. Berlin, Verbrecher Verlag, S. 45-58.
- Khan, Elizaveta/Müller, Christine (2023): Von Safer Spaces zu Braver Spaces. Räume für rassismuskritisches Denken und Handeln gestalten. In: Chehata, Yasmine/Jagusch, Birgit (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim, Beltz Juventa, S. 406-414.
- Kirkpatrick, James D./Kirkpatrick, Wendy Kayser (2016): Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation. Virginia, ATD Press.
- Kober, Marcus (2019): Prävention von linker Militanz und Linksextremismus. Systematische Übersicht und Erkenntnisse zur Evaluation. In: Forum Kriminalprävention, 2019/2, S. 20-26.
- Koehler, Daniel/Fiebig, Verena/Jugl, Irina (2022): From Gaming to Hating: Extreme-Right Ideological Indoctrination and Mobilization for Violence of Children on Online Gaming Platforms. In: Political Psychology, 44/2, S. 419-434.
- Kromrey, Helmut (1999): Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. http://www.hkromrey.de/kromrey_Eval-Fallstricke.pdf (Letzter Zugriff: 1.12.2024).
- Kurtenbach, Sebastian/Schumilas, Linda/Zick, Andreas (2022): Raumbezogene Radikalisierungsprävention. Skizzierung einer Strategie zur Implementierung fallunspezifischer und -spezifischer Handlungsansätze. In: Behn, Sabine/Hecking, Britta Elena/Hohmann, Kayra/Schwenzer, Victoria (Hrsg.): Raum, Resilienz und religiös begründete Radikalisierung. Radikalisierungsprävention in städtischen Räumen. Bielefeld, Transcript, S. 83-100.
- Laabich, Ouassima (2023): Empowerment in der muslimischen Jugendarbeit. Über Bedingungen, Visionen und Strategien- Streifzüge durch die Empirie. In: Chehata, Yasmine/Jagusch, Birgit (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, S. 185-194.

- Lamberty, Pia/ Rees, Jonas H. (2021): Gefährliche Mythen: Verschwörungserzählungen als Bedrohung für die Gesellschaft. In: Zick, Andreas/ Küpper, Beate (Hrsg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21, S. 283-299.
- Langner, Joachim/Herding, Maruta/Pausch, Felix (2020): „Klar ist das Thema“ – Religion in der Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld des gewaltorientierten Islamismus. In: Langner, Joachim/Herding, Maruta/Hohnstein, Sally/Milbradt, Björn (Hrsg.): Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus. Halle (Saale), DJI, S. 126-159.
- Liebenwein, Sylva/Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2012): Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen. Wiesbaden, Springer VS.
- Lützing, Saskia/Gruber, Florian/Hedayat, Ali (2020): Eine Bestandsaufnahme präventiver Angebote in Deutschland sowie ausgewählter Präventionsstrategien aus dem europäischen Ausland. In: Ben Slama, Brahim/Kemmesies, Uwe (Hrsg.): Handbuch Extremismusprävention – Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend. Wiesbaden, Bundeskriminalamt Wiesbaden, S. 597-626.
- Marquardt, Philippe A./Qasem, Sindyan (2022): Rassismus und Rassismuskritik im politischen Projekt der Islamismusprävention. In: Bossong, Caroline (Hrsg.): Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern. Rassismuskritische Perspektiven. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21-44.
- Milbradt, Björn/Schau, Katja/Greuel, Frank (2019): (Sozial)-pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention – Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. In: Heinzmann, Claudia/Marks, Erich (Hrsg.): Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag. Bonn, Forum Verlag Godesberg, S. 142-179.
- Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2023): JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Online: https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM_2023_web_final_kor.pdf (Letzter Zugriff: 20.03.2024).
- Müller, Tim/Fetz, Karolina/Nevin, Uca/Klose, Christoph/Kleffmann, Nora/Tal-matzky, Mira (2023): Determinanten radikalierungsbezogener Resilienz im Jugendalter. Entwicklung eines Interventionstoolkits zur Förderung der Resilienz gegenüber rechtsextremen und radikal-islamistischen Ideologien. Ergebnisbericht und Handreichung für Praktiker:innen der Extremismusprävention. Online: <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/radres/downloads/hu-ergebnisbericht-determinanten.pdf> (Letzter Zugriff: 21.03.2024).
- Neitzert, Alina (2021): Ausstiegsarbeit gegen Extremismus in NRW: eine vergleichende Analyse; Was können staatliche und zivilgesellschaftliche Ausstiegsprogramme gegen Islamismus, Rechtsextremismus und Linksextremismus voneinander lernen? BICC/Working Paper 2021/2, Bonn, BICC.
- Neys, Joyce/Jansz, Jeroen (2019): Engagement in play, engagement in politics: Playing political video games. In: Glas, René/Lammes, Sybille/de Lange, Michiel/Raessens, Joost/de Vries, Imar (Hrsg.): The Playful Citizen. Civic Engagement in a Mediatized Culture. Amsterdam, Amsterdam University Press, S. 36-55.
- Ostwaldt, Jens (2022): Soziale Arbeit und Radikalisierungsprävention: Kritische Überlegungen zur Methodenintegration. In: ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung 1, 22/1.

- Prinz, Mick/Hoang, Viet (2021): Gaming und Demokratiegefährdung – Wie Rechtsextremist*innen Diskurse in digitalen Spielen beeinflussen. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 5/2, S. 119-137.
- Redzic, Zan/Schmelzer, Albert (2013): Pädagogische Herausforderungen im interkulturellen Kontext. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung. Wiesbaden, Springer VS, S. 195-210.
- Rees, Jonas H./ Lamberty, Pia (2019): Mitreißende Wahrheiten: Verschwörungsmythen als Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. In: Zick, Andreas/ Küpper, Beate/ Berghan, Wilhelm (Hrsg.): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, S. 203-2022.
- Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim, München, Juventa.
- Röing, Tim/Keitsch, Julian/Schucht, Lucas/Ziegler, Isabell (2024). Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit. Vierter Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Handlungsfelds „Extremismusprävention“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
- Saab, Christina F. (2023): Zu nah dran und gerade deshalb gut? Die Rolle von Aussteiger:innen in der Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit. In: Benz, Samira/Sotiriadis, Georgios (Hrsg.): Deradikalisierung und Distanzierung auf dem Gebiet des islamistischen Extremismus. Wiesbaden, Springer, S. 275-295.
- Salzborn, Samuel (2020): Extremismus und / oder Demokratie?! Zur Kritik des Extremismuskonzepts. POLIS, 24/4, S. 7-10. Schau, Katja/Figlesthler, Carmen (2022): Prävention und Distanzierung von demokratiefeindlichem Islamismus – Jugendpädagogik unter gesellschaftlichem Druck. In: Milbradt, Björn/Frank, Anja/Greuel, Frank/Herding, Maruta (Hrsg.): Handbuch Radikalisierung im Jugendalter. Phänomene, Herausforderungen, Prävention. Opladen, Barbara Budrich Verlag, S. 313-334.
- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2017): Demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen Ein Überblick über Entwicklungen und Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In: Kärger, Jana (Hrsg.): "Sie haben keinen Plan B". Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 197-211.
- Schirp, Jochen (2013): Abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Auflage. Wiesbaden, Springer VS, S. 347-358.
- Schroeder, Klaus/Deutz-Schroeder, Monika (2015): Gegen Staat und Kapital – für die Revolution! Linksextremismus in Deutschland – eine empirische Studie. Lausanne, Peter Lang Verlag.
- Sklad, Marcin/Park, Eri/Venrooij, Iris van/Pickard, Abigail/Wignand, Jantine (2020): Radicalization Prevention by Means of Strengthening Social and Civic Competences. In: Contemporary School Psychology, 26/1, S. 248-262.
- Sturzenhecker, Benedikt (2023): Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel,

- Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Auflage. Wiesbaden, Springer VS, S. 1001-1018.
- Treskow, Laura/Baier, Dirk (2021): Einflussfaktoren und Prävention von Linksextremismus. In: Forum Kriminalprävention, 21/1, S. 12-17.
- Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (2017): Religions- und Kultursensibilität in der Jugendhilfe – ein dynamischer Prozess zwischen Theorie und Praxis. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, Kohlhammer, S. 267-286.
- von Boemcken, Marc (2019): Theologie, Therapie oder Teilhabe? Deutscher Salafismus, Radikalisierung und die Suche nach Präventionsstrategien. In: BICC Working Paper, 1/2019. Bonn: Bonn International Center for Conflict Studies.
- Walsh, Maria/Gansewig, Antje (2019): Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht. Bonn, Nationales Zentrum Kriminalprävention.
- Yuzva Clement, David (2017): Offene Kinder- und Jugendarbeit. Salafismus als Herausforderung – Bildung zwischen Akzeptanz und Konfrontation ermöglichen. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hrsg.) (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ziegler, Isabell/Einhorn, Laura/Benedikt, Anja/Schucht, Lucas (2021): Zugänge, Handlungsstrategien und Wirkannahmen. Erster Schwerpunktbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Handlungsfelds „Extremismusprävention“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. Frankfurt am Main, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.

8 Tabellenanhang

Tabelle 2: Adressierte Zielgruppen

	„Rechtsextremismus“ (n=15)		„Islamistischer Extremismus“ (n=7)		„Phänomenübergreifende Prävention“ (n=8)		„Linker Extremismus“ (n=5)		Gesamtes Themenfeld (N=35)	
	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent
Direkt	11	73 %	6	85 %	6	75 %	4	80 %	27	66 %
Indirekt	12	80 %	7	100%	8	100%	5	100%	32	91 %
Peers	3	20 %	4	57 %	4	50 %	2	40 %	13	37 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Handlungsfeld „Extremismusprävention“ (N=35). Mehrfachnennungen sind möglich. Monitoring 2023.

Tabelle 3: Schwerpunktmäßig adressierte Präventionsebenen in der direkten Präventionsarbeit

	„Rechtsextremismus“ (n=11)		„Islamistischer Extremismus“ (n=6)		„Phänomenübergreifende Prävention“ (n=6)		„Linker Extremismus“ (n=4)		Gesamtes Themenfeld (n=27)	
	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent
Universal	2	18 %	3	50 %	6	100%	2	50 %	13	48 %
Selektiv	6	54 %	3	50 %	0	0 %	2	50%	11	41 %
Indiziert	3	27 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	3	11 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Handlungsfeld „Extremismusprävention“, die Zielgruppen der direkten Präventionsarbeit adressieren (n=27). Monitoring 2023.

Tabelle 4: Adressierte Zielgruppen in der indirekten Präventionsarbeit

	„Rechtsextremismus“ (n=12)		„Islamisti- scher Extre- mismus“ (n=7)		„Phäno- menübergrei- fende Präven- tion“ (n=8)		„Linker Extre- mismus“ (n=5)		Gesamtes Themenfeld (n=32)	
	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
(Angehende) Pädagogi- sche Fachkräfte (z.B. Schule, KJH-Einrichtun- gen)	10	84 %	6	86 %	7	88 %	5	100%	28	88 %
Eltern, Erziehungsbe- rechtigte bzw. weitere sorgende Familienmit- glieder	4	33 %	4	57 %	2	25 %	2	40 %	12	38 %

	„Rechtsextremismus“ (n=12)		„Islamistischer Extremismus“ (n=7)		„Phänomenübergreifende Prävention“ (n=8)		„Linker Extremismus“ (n=5)		Gesamtes Themenfeld (n=32)	
	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
Personen im Freiwilligendienst (z.B. FÖJ, FSJ, BFD), Ehrenamtliche	5	42 %	2	29 %	6	75 %	3	60 %	16	50 %
Akteur*innen aus den Bereichen Sport, Kultur und/oder Freizeit	6	50 %	3	43 %	5	63 %	3	60 %	17	53 %
Staatliche Akteur*innen (z.B. Politiker*innen, Polizist*innen, Justizbeamten*innen)	6	50 %	3	43 %	0	0 %	4	80 %	13	41 %
Gatekeeper*innen in Social Media (z.B. Influencer*innen)	3	25 %	3	43 %	1	13 %	1	20 %	8	25 %
Vertreter*innen religiöser Einrichtungen (z.B. Imam*innen) ²⁷	-	-	5	71 %	2	25 %	-	-	7	47 %
Allgemeine Öffentlichkeit	4	33 %	1	14 %	4	50 %	2	40 %	11	34 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Handlungsfeld „Extremismusprävention“, die Zielgruppen der indirekten Präventionsarbeit adressieren (n=32). Mehrfachnennungen sind möglich. Monitoring 2023

Tabelle 5: Schwerpunktmäßig adressierte Präventionsebenen der Zielgruppen in der indirekten Präventionsarbeit

	„Rechtsextremismus“ (n=12)		„Islamistischer Extremismus“ (n=7)		„Phänomenübergreifende Prävention“ (n=8)		„Linker Extremismus“ (n=5)		Gesamtes Themenfeld (n=32)	
	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
Universal	7	58 %	6	86 %	7	88 %	4	80 %	24	75 %
Selektiv	4	27 %	1	14 %	1	13 %	1	20 %	7	22 %
Indiziert	1	7 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	1	3 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Handlungsfeld „Extremismusprävention“, die Zielgruppen der indirekten Präventionsarbeit adressieren (n=32). Monitoring 2023.

²⁷ Das Item wurde nur in den Themenfeldern „Islamistischer Extremismus“ und „Phänomenübergreifende Prävention“ abgefragt (n=15).

Tabelle 6: Schwerpunktmäßig genutzte Angebotsformate in der direkten Präventionsarbeit

	„Rechtsextremismus“ (n=11)		„Islamistischer Extremismus“ (n=6)		„Phänomenübergreifende Prävention“ (n=6)		„Linker Extremismus“ (n=4)		Gesamtes Themenfeld (n=27)	
	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent	Abso- lut	In Pro- zent
Einzelfallbegleitung	4	36 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	4	15 %
Streetwork (auch digital)	1	9 %	1	17 %	0	0 %	0	0 %	2	7 %
Einmalige Veranstaltungen (z.B. Diskussionsveranstaltungen, Aktionstage, Informationsveranstaltungen, Fachtagungen, Zukunftswerkstätten, Gesprächsrunden)	1	9 %	1	17 %	4	67 %	2	50 %	8	30 %
Wiederkehrende Veranstaltungen mit denselben Adressat*innen	1	9 %	2	33 %	1	17 %	1	25 %	5	19 %
Einmalige Beratungs- und Coachingangebote	0	0 %	0	0 %	0	0 %	1	25 %	1	4 %
Wiederkehrende Beratungs- und Coachingangebote mit denselben Adressat*innen	4	36 %	1	17 %	0	0 %	0	0 %	5	19 %
Einmalige Gruppen(bildungs)formate (z.B. Workshops, Trainings, Seminare)	1	9 %	1	17 %	4	67 %	2	50 %	8	30 %
Wiederkehrende Gruppen(bildungs)formate mit denselben Adressat*innen	5	45 %	4	67 %	0	0 %	1	25 %	10	37 %
Erlebnis- und erfahrungspädagogische Angebote (z.B. Kulturangebote wie Theater, Freizeitangebote, Medienproduktion, Exkursionen, Schaffen von Begegnungsräumen)	3	27 %	2	33 %	0	0 %	1	25 %	6	22 %
Sonstiges	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Handlungsfeld „Extremismusprävention“, die Zielgruppen der direkten Präventionsarbeit adressieren (n=27). Auswahl von bis zu 2 Items. Monitoring 2023.

Tabelle 7: Schwerpunktmäßig genutzte Angebotsformate in der indirekten Präventionsarbeit

	„Rechtsextremismus“ (n=12)		„Islamistischer Extremismus“ (n=7)		„Phänomenübergreifende Prävention“ (n=8)		„Linker Extremismus“ (n=5)		Gesamtes Themenfeld (n=32)	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Einmalige Veranstaltungen (z.B. Diskussionsveranstaltungen, Aktionstage, Informationsveranstaltungen, Fachtagungen, Exkursionen, Zukunftswerkstätten, Gesprächsrunden)	8	67 %	2	29 %	6	75 %	4	80 %	20	63 %
Wiederkehrende Veranstaltungen mit denselben Teilnehmer*innen	2	17 %	2	29 %	2	25 %	1	20 %	7	22 %
Einmalige Beratungs- und Coachingangebote	0	0 %	2	29 %	0	0 %	0	0 %	2	6 %
Wiederkehrende Beratungs- und Coachingangebote mit denselben Teilnehmer*innen	3	25 %	3	43 %	0	0 %	0	0 %	6	19 %
Einmalige Fortbildungsangebote (z.B. Workshops, Trainings, Seminare)	7	58 %	4	57 %	5	63 %	4	80 %	20	63 %
Wiederkehrende Fortbildungsangebote mit denselben Teilnehmer*innen	2	17 %	1	14 %	1	13 %	1	20 %	5	16 %
Sonstiges	0	0 %	0	0 %	1	13 %	0	0 %	1	3 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Handlungsfeld „Extremismusprävention“, die Zielgruppen der indirekten Präventionsarbeit adressieren (n=32). Auswahl von bis zu 2 Items. Monitoring 2023.

Tabelle 8: Beurteilung einmaliger Fortbildungsangebote indirekte Präventionsarbeit im Themenfeld „Rechtsextremismus“

	Absolut	In Prozent	
Wir stoßen bei unseren Adressat*innen auf ausreichend Interesse und Akzeptanz.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	2	29 %
	Stimme voll und ganz zu	4	57 %
	Kann ich (noch) nicht beurteilen	1	14 %

		Absolut	In Prozent
	Gesamt	7	100 %
Der Einstieg in die gemeinsame Arbeit mit den Adressat*innen gelingt zufriedenstellend.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimmer eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	3	43 %
	Stimme voll und ganz zu	3	43 %
	Kann ich (noch) nicht beurteilen	1	14 %
	Gesamt	7	100 %
Es gelingt uns eine Passung zwischen den Bedarfen der Adressat*innen (z.B. Lerninteressen, Vorwissen, Erwartungen) und den im Rahmen des Formats gemachten Angeboten herzustellen.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimmer eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	1	14 %
	Stimme eher zu	1	14 %
	Stimme voll und ganz zu	3	43 %
	Kann ich (noch) nicht beurteilen	2	29 %
	Gesamt	7	100 %
Es gelingt uns die notwendige Motivation unserer Adressat*innen aufrechtzuerhalten bzw. (wieder-) herzustellen	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimmer eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	4	57 %
	Stimme voll und ganz zu	1	14 %
	Kann ich (noch) nicht beurteilen	2	29 %
	Gesamt	7	100 %
Wir beobachten, dass die Adressat*innen in notwendigem Maße eine Bindung zur Fachkraft/der Gruppe/dem Projekt aufbauen.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimmer eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	2	29 %
	Stimme voll und ganz zu	2	29 %
	Kann ich (noch) nicht beurteilen	3	43 %
	Gesamt	7	100 %
Wir beobachten, dass die Adressat*innen in notwendigem Maße Vertrauen zur Fachkraft/zur Gruppe/zum Projekt aufbauen.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimmer eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	1	14 %
	Stimme voll und ganz zu	3	43 %
	Kann ich (noch) nicht beurteilen	3	43 %
	Gesamt	7	100 %
Wir beobachten, dass die Adressat*innen in der Zusammenarbeit mit uns ausreichend über die jeweiligen Rollen, Erwartungen und Ziele informiert sind.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimmer eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	3	43 %

		Absolut	In Prozent
	Stimme voll und ganz zu	2	29 %
	Kann ich (noch) nicht beurteilen	2	29 %
	Gesamt	7	100 %
Die Adressat*innen geben uns nach bzw. während der Teilnahme an unseren Projektaktivitäten positive Rückmeldungen/positives Feedback.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	1	14 %
	Stimme voll und ganz zu	4	57 %
	Kann ich (noch) nicht beurteilen	2	29 %
	Gesamt	7	100 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Rechtsextremismus“, die in der indirekten Präventionsarbeit schwerpunktmäßig einmalige Fortbildungsangebote durchführen (n=7). Monitoring 2023.

Tabelle 9: Beurteilung einmaliger Fortbildungsangebote indirekte Präventionsarbeit im Themenfeld „Linker Extremismus“

		Absolut	In Prozent
Wir stoßen bei unseren Adressat*innen auf ausreichend Interesse und Akzeptanz.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teil, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	1	25 %
	Stimme voll und ganz zu	3	75 %
	Für unsere Arbeit mit der/den Ziel-gruppe(n) der indirekten Präventions- und Interventionsarbeit (noch) nicht relevant.	0	0 %
	Gesamt	4	100 %
Der Einstieg in die gemeinsame Arbeit mit den Adressat*innen gelingt zufriedenstellend.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teil, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	0	0 %
	Stimme voll und ganz zu	4	100 %
	Für unsere Arbeit mit der/den Ziel-gruppe(n) der indirekten Präventions- und Interventionsarbeit (noch) nicht relevant.	0	0 %
	Gesamt	4	100 %
Es gelingt uns eine Passung zwischen den Bedarfen der Adressat*innen (z.B. Lerninteressen, Vorwissen, Erwartungen) und den im Rahmen des Formats gemachten Angeboten herzustellen.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	1	25 %
	Stimme eher zu	1	25 %
	Stimme voll und ganz zu	2	50 %
	Für unsere Arbeit mit der/den Ziel-gruppe(n) der indirekten Präventions- und Interventionsarbeit (noch) nicht relevant.	0	0 %

		Absolut	In Prozent
	Gesamt	4	100 %
Es gelingt uns die notwendige Motivation unserer Adressat*innen aufrechtzuerhalten bzw. (wieder-) herzustellen.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	2	50 %
	Stimme voll und ganz zu	2	50 %
	Für unsere Arbeit mit der/den Zielgruppe(n) der indirekten Präventions- und Interventionsarbeit (noch) nicht relevant.	0	0 %
	Gesamt	4	100 %
Wir beobachten, dass die Adressat*innen in notwendigem Maße eine Bindung zur Fachkraft/der Gruppe/dem Projekt aufbauen.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	1	25 %
	Stimme eher zu	0	0 %
	Stimme voll und ganz zu	0	0 %
	Für unsere Arbeit mit der/den Zielgruppe(n) der indirekten Präventionsarbeit (noch) nicht relevant	1	25 %
	Stimme voll und ganz zu	2	50 %
Gesamt	4	100 %	
Wir beobachten, dass die Adressat*innen in notwendigem Maße Vertrauen zur Fachkraft/zur Gruppe/zum Projekt aufbauen.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	1	25 %
	Stimme voll und ganz zu	3	75 %
	Für unsere Arbeit mit der/den Zielgruppe(n) der indirekten Präventionsarbeit (noch) nicht relevant	0	0 %
	Gesamt	4	100 %
Wir beobachten, dass die Adressat*innen in der Zusammenarbeit mit uns ausreichend über die jeweiligen Rollen, Erwartungen und Ziele informiert sind.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	1	25 %
	Stimme voll und ganz zu	3	75 %
	Für unsere Arbeit mit der/den Zielgruppe(n) der indirekten Präventionsarbeit (noch) nicht relevant	0	0 %
	Gesamt	4	100 %
Die Adressat*innen geben uns nach bzw. während der Teilnahme an unseren Projektaktivitäten positive Rückmeldungen/positives Feedback.	Stimme gar nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	1	25 %
	Stimme voll und ganz zu	3	75 %

		Absolut	In Prozent
Für unsere Arbeit mit der/den Zielgruppe(n) der indirekten Präventionsarbeit (noch) nicht relevant		0	0 %
Gesamt		4	100 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Linker Extremismus“, die in der indirekten Präventionsarbeit schwerpunktmäßig einmalige Fortbildungsangebote durchführen (n=4). Monitoring 2023.

Tabelle 10: Beurteilung Zusammenarbeit mit Adressat*innen direkter Präventionsarbeit im Themenfeld „Linker Extremismus“

	Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Teils, teils		Stimme eher zu		Stimme voll und ganz zu		Kann ich nicht beurteilen	
	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	Ab-solut	In Pro-zent
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und der/n Zielgruppe(n) der direkten Prävention ist vertrauensvoll.	0	0 %	0	0 %	0	0 %	3	75%	1	25%	0	0 %
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und der/n Zielgruppe(n) der direkten Prävention ist belastbar.	0	0 %	0	0 %	2	50%	1	25%	1	25%	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Linker Extremismus“, die Zielgruppen der direkten Präventionsarbeit adressieren (n=4). Monitoring 2023.

Tabelle 11: Beurteilung Zusammenarbeit mit Zielgruppen indirekter Präventionsarbeit im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“

	Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Teils, teils		Stimme eher zu		Stimme voll und ganz zu		Kann ich nicht beurteilen	
	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	Ab-solut	In Pro-zent
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und der/n Zielgruppe(n) der indirekten Prävention ist vertrauensvoll.	0	0 %	1	14%	1	14%	1	14%	4	57%	0	0 %

	Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Teils, teils		Stimme eher zu		Stimme voll und ganz zu		Kann ich nicht beurteilen	
	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	Ab-solut	In Pro-zent
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und der/n Zielgruppe(n) der indirekten Prävention ist belastbar.	0	0 %	0	0 %	0	0 %	5	71%	2	29%	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“, die Zielgruppen der indirekten Präventionsarbeit adressieren (n=7). Monitoring 2023.

Tabelle 12: Beurteilung Zusammenarbeit mit Zielgruppen indirekter Präventionsarbeit im Themenfeld „Linker Extremismus“

	Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Teils, teils		Stimme eher zu		Stimme voll und ganz zu		Kann ich nicht beurteilen	
	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	Ab-solut	In Pro-zent
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und der/n Zielgruppe(n) der indirekten Prävention ist vertrauensvoll.	0	0 %	0	0 %	0	0 %	2	40%	3	60%	0	0 %
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und der/n Zielgruppe(n) der indirekten Prävention ist belastbar.	0	0 %	0	0 %	1	20%	1	20%	3	60%	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Linker Extremismus“, die Zielgruppen der indirekten Präventionsarbeit adressieren (n=5). Monitoring 2023.

Tabelle 13: Beurteilung Zusammenarbeit mit Peers im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“

	Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Teils, teils		Stimme eher zu		Stimme voll und ganz zu		Kann ich nicht beurteilen	
	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	Ab-solut	In Pro-zent
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und den Peers ist vertrauensvoll.	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	4	100 %	0	0 %
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und den Peers ist belastbar.	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	4	100 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Islamistischer Extremismus“, die Peers adressieren (n=4). Monitoring 2023.

Tabelle 14: Beurteilung Zusammenarbeit mit Peers im Themenfeld „Linker Extremismus“

	Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Teils, teils		Stimme eher zu		Stimme voll und ganz zu		Kann ich nicht beurteilen	
	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	Ab-solut	In Pro-zent
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und den Peers ist vertrauensvoll.	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	2	100 %	0	0 %
Die Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitenden und den Peers ist belastbar.	0	0 %	0	0 %	0	0 %	2	100 %	0	0 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Linker Extremismus“, die Peers adressieren (n=2). Monitoring 2023.

Tabelle 15: Beurteilung Zielerreichung direkte Präventionsarbeit im Themenfeld „Rechtsextremismus“

	Sehr gut		Eher gut		Teils, teils		Eher schlecht		Schlecht	
	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
Vermittlung von Wissen und Informationen	5	50 %	3	30 %	2	20 %	0	0 %	0	0 %
Aktivierung und Sensibilisierung	5	50 %	3	30 %	2	20 %	0	0 %	0	0 %
Vermittlung von Handlungsoptionen und Handlungssicherheit	7	78 %	1	11 %	1	11 %	0	0 %	0	0 %
Stärkung persönlicher sozio-emotionaler Ressourcen (z.B. Empathievermögen, Selbstwertgefühl, Fähigkeit zur Artikulation eigener Bedürfnisse)	2	25 %	5	63 %	1	13 %	0	0 %	0	0 %
Stärkung der Gruppe/ des Gemeinschaftsgefühls	1	33 %	1	33 %	1	33 %	0	0 %	0	0 %
Vernetzung/ Einbindung in neue Netzwerke	1	20 %	2	40 %	2	40 %	0	0 %	0	0 %
Stärkung von Digital- und Medienkompetenz	3	50 %	3	50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Vermittlung von (alternativen) Denkmustern, Perspektiven und Haltungen (z.B. Ambiguitätstoleranz, Abbau von Ungleichwertigkeitsvorstellungen)	2	20 %	6	60 %	2	20 %	0	0 %	0	0 %
Irritation rechtsorientierter oder rechtsextrem einstiegsgefährdeter Mitglieder der direkten Zielgruppe	4	44 %	3	33 %	2	22 %	0	0 %	0	0 %
Distanzierung rechtsorientierter oder rechtsextrem einstiegsgefährdeter Mitglieder der direkten Zielgruppe	1	14 %	3	43 %	3	43 %	0	0 %	0	0 %
Vermitteln von alternativen Handlungsoptionen bzw. von funktionalen Äquivalenten	4	44 %	4	44 %	1	11 %	0	0 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Rechtsextremismus“, die Zielgruppen der direkten Präventionsarbeit adressieren (n=11). Monitoring 2023.

Tabelle 16: Beurteilung Zielerreichung direkte Präventionsarbeit im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“

	Sehr gut		Eher gut		Teils, teils		Eher schlecht		Schlecht	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Vermittlung von Wissen und Informationen	4	67 %	2	33 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Aktivierung und Sensibilisierung	3	50 %	3	50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Vermittlung von Handlungsoptionen und Handlungssicherheit	2	50 %	2	50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Stärkung persönlicher sozio-emotionaler Ressourcen (z.B. Empathievermögen, Selbstwertgefühl, Fähigkeit zur Artikulation eigener Bedürfnisse)	0	0 %	2	67 %	1	33 %	0	0 %	0	0 %
Stärkung der Gruppe/ des Gemeinschaftsgefühls	1	50 %	1	50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Vernetzung/ Einbindung in neue Netzwerke	1	100 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Stärkung von Digital- und Medienkompetenz	2	40 %	3	60 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Vermittlung von (alternativen) Denkmustern, Perspektiven und Haltungen (z.B. Ambiguitätstoleranz, Abbau von Ungleichwertigkeitsvorstellungen)	3	60 %	1	20 %	1	20 %	0	0 %	0	0 %
Vermitteln von alternativen Handlungsoptionen bzw. von funktionalen Äquivalenten	1	100 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“, die Zielgruppen der direkten Präventionsarbeit adressieren (n=6). Monitoring 2023.

Tabelle 17: Beurteilung Zielerreichung direkte Präventionsarbeit im Themenfeld „Linker Extremismus“

		Absolut	In Prozent
Vermittlung von Wissen und Informationen	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	50 %
	Sehr gut	1	50 %
	Gesamt	2	100 %
Aktivierung und Sensibilisierung	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Sehr gut	1	33 %
	Eher gut	2	67 %
	Gesamt	3	100 %
Vermittlung von Handlungsoptionen und Handlungssicherheit	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	1	50 %
	Eher gut	1	50 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	2	100 %
Stärkung persönlicher sozio-emotionaler Ressourcen (z.B. Empathievermögen, Selbstwertgefühl, Fähigkeit zur Artikulation eigener Bedürfnisse)	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	2	67 %
	Sehr gut	1	33 %
	Gesamt	3	100 %
Stärkung der Gruppe/ des Gemeinschaftsgefühls	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Sehr gut	1	100 %
	Gesamt	1	100 %
Vernetzung/ Einbindung in neue Netzwerke	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	1	100 %
	Eher gut	0	0 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
Vermittlung von (alternativen) Denkmustern,	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %

		Absolut	In Prozent
Perspektiven und Haltungen (z.B. Ambiguitätstoleranz, Abbau von Ungleichwertigkeitsvorstellungen)	Teils, teils	1	25 %
	Eher gut	3	75 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	4	100 %
Irritation bei antipluralistischen bzw. antidemokratischen Einstellungen	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	50 %
	Sehr gut	1	50 %
	Gesamt	2	100 %
Irritation bei/ Reduzierung von Gewaltaffinität	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
Vermitteln von alternativen Handlungsoptionen bzw. von funktionalen Äquivalenten	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	1	100 %
	Eher gut	0	0 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Linker Extremismus“, die Zielgruppen der direkten Präventionsarbeit adressieren (n=2). Monitoring 2023.

Tabelle 18: Beurteilung Zielerreichung indirekte Präventionsarbeit im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“

	Sehr gut		Eher gut		Teils, teils		Eher schlecht		Schlecht	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Vermittlung von Wissen und Informationen	6	75 %	2	25 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Vermittlung relevanter (Handlungs-)Kompetenzen	2	33 %	3	50 %	1	17 %	0	0 %	0	0 %
Sensibilisierung/ Schaffen eines Problembewusstseins	6	75 %	1	13 %	1	13 %	0	0 %	0	0 %
Erarbeitung und Bereitstellung von Lern- und Lehrmaterialien für die Praxis	4	80 %	1	20 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Entwicklung von Handlungs- und Qualitätsstandards für die Praxis	2	100 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Vermittlung einer bestimmten (pädagogischen) Haltung	2	40 %	3	60 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Ermöglichung einer Reflexion eigener Annahmen und Vorurteile bei den Fachkräften/ Multiplikator*innen	2	40 %	2	40 %	1	20 %	0	0 %	0	0 %
Vernetzung/ Schaffung von Vernetzungsmöglichkeiten	5	100 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Mitgestaltung des medialen und öffentlichen Diskurses	1	25 %	3	75 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“, die Zielgruppen der indirekten Präventionsarbeit adressieren (n=8). Monitoring 2023.

Tabelle 19: Beurteilung Zielerreichung Peers im Themenfeld „Rechtsextremismus“

		Absolut	In Prozent
Qualifizierung der Peers für die Unterstützung der Projektfachkräfte	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	2	67%
	Sehr gut	1	33%
	Gesamt	3	100 %
Qualifizierung der Peers für die direkte Ansprache von Mitgliedern der direkten Zielgruppen	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %

		Absolut	In Prozent
	Eher gut	1	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
Qualifizierung der Peers für die Gruppenarbeit mit Mitgliedern der direkten Zielgruppen	Sehr gut	1	100 %
	Eher gut	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Sehr schlecht	0	0 %
	Gesamt	1	100%
Qualifizierung der Peers für die Durchführung von Bildungsangeboten bei externen Partner*innen oder am Träger	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
Befähigung der Peers, dauerhafte Strukturen aufzubauen, bspw. durch Vereinsgründungen oder Aufbau von Selbsthilfegruppen	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	1	100 %
	Eher gut	0	0 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
Befähigung der Peers zum Aufbau eigener lokaler Netzwerke	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	1	100 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
Vermittlung von Wissen und Handlungsoptionen (z.B. zu Radikalisierungsprozessen, Drogen, psychischen Krankheiten)	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	2	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	2	100%
Stärkung von Kompetenzen (z.B. Digital- und Medienkompetenz, Ambiguitätstoleranz)	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	1	100 %
	Eher gut	0	0 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
	Sehr schlecht	0	0 %

		Absolut	In Prozent
Aktivierung und Sensibilisierung (z.B. für Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen der Mitglieder der direkten Zielgruppen, zu interkultureller Kompetenz)	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	2	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	2	100 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Rechtsextremismus“, die Peers adressieren (n=3). Monitoring 2023.

Tabelle 20: Beurteilung Zielerreichung Peers im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“

	Sehr gut		Eher gut		Teils, teils		Eher schlecht		Schlecht	
	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
Qualifizierung der Peers für die direkte Ansprache von Mitgliedern der direkten Zielgruppen	1	50 %	1	50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Qualifizierung der Peers für die Gruppenarbeit mit Mitgliedern der direkten Zielgruppen	1	100 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Qualifizierung der Peers für die Durchführung von Online-Aktivitäten	1	100 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Qualifizierung der Peers für die Durchführung von Bildungsangeboten bei externen Partner*innen oder am Träger	1	100 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Vermittlung von Wissen und Handlungsoptionen (z.B. zu Radikalisierungsprozessen, Drogen, psychischen Krankheiten)	2	67 %	1	33 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Stärkung von Kompetenzen (z.B. Digital- und Medienkompetenz, Ambiguitätstoleranz)	2	50 %	2	50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Aktivierung und Sensibilisierung (z.B. für Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen der Mitglieder der direkten Zielgruppen, zu interkultureller Kompetenz)	2	50 %	2	50 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“, die Peers adressieren (n=4). Monitoring 2023.

Tabelle 21: Beurteilung Zielerreichung Peers im Themenfeld „Linker Extremismus“

		Absolut	In Prozent
Qualifizierung der Peers für die direkte Ansprache von Mitgliedern der direkten Zielgruppen	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	2	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	2	100 %
Qualifizierung der Peers für die Gruppenarbeit mit Mitgliedern der direkten Zielgruppen	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	2	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	2	100%
Befähigung der Peers, dauerhafte Strukturen aufzubauen, bspw. durch Vereinsgründungen oder Aufbau von Selbsthilfegruppen	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
Befähigung der Peers zum Aufbau eigener lokaler Netzwerke	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	1	100 %
	Eher gut	0	0 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
Vermittlung von Wissen und Handlungsoptionen (z.B. zu Radikalisierungsprozessen, Drogen, psychischen Krankheiten)	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Sehr gut	1	100 %
	Gesamt	1	100 %
Stärkung von Kompetenzen (z.B. Digital- und Medienkompetenz, Ambiguitätstoleranz)	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %
Aktivierung und Sensibilisierung (z.B. für	Sehr schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %

		Absolut	In Prozent
Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen der Mitglieder der direkten Zielgruppen, zu interkultureller Kompetenz	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	100 %
	Sehr gut	0	0 %
	Gesamt	1	100 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Linker Extremismus“, die Peers adressieren (n=2). Monitoring 2023.

Tabelle 22: Gesamtbewertung, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“

	Absolut	In Prozent
Schlecht	0	0 %
Eher schlecht	0	0 %
Teils, teils	0	0 %
Eher gut	0	0 %
Gut	4	100 %

Quelle: Angaben der Workshop-Teilnehmer*innen (n=4).

Tabelle 23: Beurteilung Impact, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“

		Absolut	In Prozent
Das im Workshop erworbene Wissen bzw. die Kompetenzen sind für meine berufliche Praxis von Nutzen.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	0	0 %
	Stimme voll und ganz zu	4	100 %
Um den Aufgabenstellungen, mit denen ich in meiner beruflichen Praxis konfrontiert bin, gerecht zu werden, brauche ich weitere professionelle Unterstützung (z.B. Fortbildung, Beratung)	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	2	50 %
	Stimme eher zu	1	25 %
	Stimme voll und ganz zu	1	25 %
Ich würde diesen Workshop anderen Fachkräften weiterempfehlen	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	0	0 %
	Stimme voll und ganz zu	4	100 %

Quelle: Angaben der Workshop-Teilnehmer*innen (n=4).

Tabelle 24: Beurteilung Rahmenbedingungen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“

		Absolut	In Prozent
Informationen zum Workshop im Vorfeld	Schlecht	0	0%
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	25 %
	Gut	3	75 %
Anmeldeverfahren	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	25 %
	Gut	3	75 %
Zeitlicher Umfang des Workshops	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	25 %
	Gut	3	75 %
Größe der Gruppe der Teilnehmenden	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	25 %
	Gut	3	75 %
Anforderungsniveau an die Teilnehmenden	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
Art der Online-Durchführung	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
Klarheit der Ziele des Workshops	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	1	25 %
	Gut	3	75 %
Inhaltliche Schwerpunktsetzung des Workshops	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %

		Absolut	In Prozent
	Eher gut	1	25 %
	Gut	3	75 %
Inhaltliche Aufbereitung des Themas	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
Zeiteinteilung im Workshop	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	3	75 %
	Gut	1	25 %

Quelle: Angaben der Workshop-Teilnehmer*innen (n=4).

Tabelle 25: Beurteilung Gelingensbedingungen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“

		Absolut	In Prozent
Die Inhalte des Workshops waren passend und praxisbezogen.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	2	50 %
	Stimme voll und ganz zu	2	50 %
Die angewendeten und erlernten Methoden waren passend und praxisbezogen.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	3	75 %
	Stimme voll und ganz zu	1	25 %
Es wurden ausreichend praxisbezogene Fallbeispiele besprochen.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	0	0 %
	Stimme voll und ganz zu	4	100 %
Es war ausreichend Zeit für kollegialen Austausch/Vernetzung vorhanden.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	2	50 %
	Stimme voll und ganz zu	2	50 %

		Absolut	In Prozent
Die Workshopleitung hat sich den Teilnehmenden gegenüber stets respektvoll, empathisch, transparent und authentisch verhalten.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	0	0 %
	Stimme voll und ganz zu	4	100 %
Die Workshopleitung agiert auf Augenhöhe, ist kooperierend und unterstützend.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	0	0 %
	Stimme voll und ganz zu	4	100 %

Quelle: Angaben der Workshop-Teilnehmer*innen (n=4).

Tabelle 26: Beurteilung Seminarleitung, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“

		Absolut	In Prozent
Fachkompetenz/Berufserfahrung	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
Theorieanteil/Hintergrundwissen	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
Strukturiertes Vorgehen/roter Faden	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
Geschlechtersensibilität	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %

		Absolut	In Prozent
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
Rassismussensibilität	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
Moderation/Förderung der Mitarbeit aller Teilnehmenden	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
Eingehen auf Fragen und Wünsche der Teilnehmenden	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %

Quelle: Angaben der Workshop-Teilnehmer*innen (n=4).

Tabelle 27: Beurteilung Wissen und Kompetenzen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“, Mittelwerte

	Mittelwert
Kenntnisse über Diskriminierung im Gaming-Kontext	9
Wissen über Symbole, Erkennungszeichen und Narrative extrem rechter bzw. demokratie- und menschenfeindlicher Akteur*innen im Gaming-Kontext	8
Kenntnisse zur Erkennung von Rekrutierungsversuchen und rechtsextremen Inhalten im Gaming-Kontext	8
Wissen über präventive Bildungs- und Informationsangebote im Gaming-Kontext	7
Kenntnis über Anlaufstellen und Verweisstrukturen	7
Handlungsoptionen im Kontakt mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen	9
Handlungsoptionen im Umgang mit extrem rechten bzw. demokratie- und menschenfeindlichen Inhalten	9
Kenntnisse über alternative (z.B. demokratiefördernde, diskriminierungssensible) Angebote im Gaming-Kontext	10
Kompetenzen zur Durchführung von eigenen (Bildungs-)angeboten mit Bezug zum Gaming-Kontext	9

Quelle: Angaben der Workshop-Teilnehmer*innen (n=4). Mittelwerte auf einer Skala von 1=sehr niedrig bis 10=sehr hoch.

Tabelle 28: Beurteilung Sozio-Emotionale Kompetenzen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“

		Absolut	In Prozent
Ich habe meine eigenen Vorannahmen und Vorurteile hinterfragt.	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	2	50 %
	Gut	2	50 %
Ich habe meine eigene pädagogische Haltung reflektiert und gestärkt.	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	4	100 %
Ich habe mich in andere Personen / Gruppen hineinversetzt und konnte ihre Position(en) nachvollziehen.	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	1	25 %
	Eher gut	0	0 %
	Gut	3	75 %
Ich konnte mich mit anderen Fachkräften aus meinem Arbeitsfeld / Sozialraum vernetzen.	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	1	25 %
	Eher gut	1	25 %
	Gut	2	50 %
Ich fühle mich durch den Austausch mit Kolleg*innen handlungssicher und gestärkt.	Schlecht	0	0 %
	Eher schlecht	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Eher gut	2	50 %
	Gut	2	50 %

Quelle: Angaben der Workshop-Teilnehmer*innen (n=4).

Tabelle 29: Beurteilung Verhaltensänderungen, Workshop, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Rechtsextremismus“

		Absolut	In Prozent
In der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen kann ich zukünftig einen angemessenen Sprachgebrauch in Bezug auf den Gaming-Kontext finden.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	3	75 %
	Stimme voll und ganz zu	1	25 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
	Keine Relevanz für meine eigene Arbeit	0	0 %

		Absolut	In Prozent
In der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen kann ich zukünftig Verweise auf den Gaming-Kontext besser einordnen und auf diese angemessen reagieren.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	2	50 %
	Stimme voll und ganz zu	1	25 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
	Keine Relevanz für meine eigene Arbeit	1	25 %
Ich habe eigene Vorurteile und Stereotype reflektiert und werde eine Reproduktion dieser vermeiden.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	0	0 %
	Stimme voll und ganz zu	2	50 %
	Kann ich nicht beurteilen	2	50 %
	Keine Relevanz für meine eigene Arbeit	0	0 %
Ich habe mich mit Geschlechterrollen- und erwartungen im Gaming-Kontext auseinandergesetzt und werde meine eignen Annahmen reflektieren und ggf. verändern.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	1	25 %
	Stimme voll und ganz zu	2	50 %
	Kann ich nicht beurteilen	1	25 %
	Keine Relevanz für meine eigene Arbeit	0	0 %
Ich werde Bezüge zur Gaming-Kultur zukünftig in meiner beruflichen Praxis verwenden.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	2	50 %
	Stimme voll und ganz zu	2	50 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
	Keine Relevanz für meine eigene Arbeit	0	0 %
Ich werde Gaming-Formate zukünftig in meine pädagogische Praxis einbinden.	Stimme überhaupt nicht zu	0	0 %
	Stimme eher nicht zu	0	0 %
	Teils, teils	0	0 %
	Stimme eher zu	1	25 %
	Stimme voll und ganz zu	3	75 %
	Kann ich nicht beurteilen	0	0 %
	Keine Relevanz für meine eigene Arbeit	0	0 %

Quelle: Angaben der Workshop-Teilnehmer*innen (n=4).

Tabelle 30: Beurteilung Rahmenbedingungen, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Wahl des Tagungsortes	10	5,0	0,00
Zeitlicher Umfang der Weiterbildungsmaßnahme	10	4,8	0,42
Gesamtstruktur/Design der Weiterbildungsmaßnahme	9	4,8	0,44
Größe der Gruppe der Teilnehmenden	10	4,5	0,85
Anforderungsniveau an die Teilnehmenden	10	4,5	0,53
Inhaltliche Zeiteinteilung in der Weiterbildung	10	4,5	0,71
Anmeldeverfahren	9	4,4	1,13
Inhaltliche Schwerpunktsetzung der Weiterbildung	10	4,1	0,57
Passung der Inhalte auf eigenen Tätigkeitsbereich	10	4,1	0,88
Beitrag zur Wissens- und Kompetenzerweiterung	10	4,0	0,82
Praxisbezug der Inhalte	10	3,9	0,99
Informationen zur Weiterbildung im Vorfeld	10	3,9	0,57
Klarheit der Ziele der Weiterbildung	10	3,9	0,74
Inhaltliche Aufbereitung des Themas	10	3,9	0,32
Beitrag zum Erlangen von Handlungsoptionen (z.B. Kommunikationsfähigkeiten, Präventionsideen) und Handlungssicherheit	10	3,6	0,84

Quelle: Angaben der Fortbildungs-Teilnehmer*innen (n=10). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 31: Beurteilung Methodische Aspekte, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Beteiligung der anderen Teilnehmenden	10	4,8	0,42
Arbeitsklima	10	4,8	0,63
Arbeitstempo	10	4,8	0,63
Zeit zum Üben und Reflektieren	10	4,3	0,82
Eingesetzte didaktische Verfahren/Methoden	10	4,1	0,74

Quelle: Angaben der Fortbildungs-Teilnehmer*innen (n=10). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 32: Beurteilung Seminarleitung, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Moderation/Förderung der Mitarbeit aller Teilnehmenden	10	4,9	0,32
Eingehen auf Fragen und Wünsche der Teilnehmenden	10	4,8	0,42
Diskriminierungssensibilität	9	4,8	0,44
Fachkompetenz/Berufserfahrung	10	4,7	0,48
Beratung/Betreuung der Teilnehmenden	9	4,6	0,53
Strukturiertes Vorgehen/roter Faden	10	4,4	0,70
Theorieanteil/Hintergrundwissen	10	4,1	0,88
Förderung der Vernetzungsmöglichkeiten der Teilnehmenden	10	3,7	0,95

Quelle: Angaben der Fortbildungs-Teilnehmer*innen (n=10). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 33: Beurteilung Gelingensbedingungen, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Die Zusammenarbeit mit den Seminarleitern war vertrauensvoll und belastbar.	10	5,0	0,00
Die Seminarleitern haben sich den Teilnehmenden gegenüber stets respektvoll, empathisch, transparent und authentisch verhalten.	10	5,0	0,00
Die Seminarleiter agieren auf Augenhöhe, sind kooperierend und unterstützend.	10	5,0	0,00
Die Struktur der Weiterbildung, Tagesablauf und Zeitplan wurden klar kommuniziert.	10	4,9	0,32
Der Zeitrahmen der Weiterbildung war angemessen.	10	4,6	0,70
Die Inhalte der Weiterbildung waren passend und praxisbezogen.	10	4,3	0,48
Die angewendeten und erlernten Methoden waren passend und praxisbezogen.	10	4,3	0,82
Es war ausreichend Zeit für kollegialen Austausch/Vernetzung.	10	4,2	0,63
Es wurden genügend praxisbezogene Fallbeispiele besprochen.	10	3,7	1,06

Quelle: Angaben der Fortbildungs-Teilnehmer*innen (n=10). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 34: Beurteilung Einstellungsänderungen, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Ich habe meine eigene pädagogische Haltung reflektiert und gestärkt.	10	4,4	0,70
Ich habe meinen Blick auf Radikalität reflektiert.	10	4,3	0,95
Ich habe mich in andere Personen / Gruppen hineinversetzt und konnte ihre Position(en) nachvollziehen.	10	4,1	0,74
Ich habe meine eigenen Vorannahmen und Vorurteile hinterfragt.	10	3,9	1,37
Ich bin in meinem Demokratieverständnis gestärkt worden.	10	3,7	1,16
Ich fühle mich durch den Austausch mit Kolleg*innen handlungssicher und gestärkt.	10	3,7	1,06
Ich konnte meine Ambiguitätstoleranz erweitern.	10	3,5	1,18
Ich konnte mich mit anderen Fachkräften aus meinem Arbeitsfeld/Sozialraum vernetzen.	9	3,4	1,13
Ich konnte mein Empathievermögen verbessern.	10	3,2	0,92

Quelle: Angaben der Fortbildungs-Teilnehmer*innen (n=10). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 35: Beurteilung Wissen und Kompetenzen, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Wissen über Radikalisierung im Jugendalter	9	7,1	2,62
Wissen über Radikalisierungsanzeichen	9	7,1	2,80
Kenntnisse über demokratie- und menschenfeindliche Narrative und Akteur*innen	9	6,9	2,57
Digital- und Medienkompetenz	9	6,9	1,96
Wissen im Bereich Diskriminierungssensibles Arbeiten	9	6,8	2,05
Wissen über Bildungs- und Informationsangebote mit Bezug zu Radikalisierungsprävention	9	6,3	2,24
Durchführung von eigenen (Bildungs-)angeboten	9	6,1	2,67
Handlungsoptionen im Kontakt mit radikalisierten Personen bzw. demokratie- und menschenfeindlichen Inhalten	9	6,1	1,96
Kenntnis über Anlaufstellen und Verweisstrukturen	9	5,7	3,04

Quelle: Angaben der Fortbildungs-Teilnehmer*innen (n=10). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 36: Gesamtbewertung, Fortbildung, Einblick in die Praxis 1 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Ich würde diese Weiterbildung anderen Fachkräften weiterempfehlen.	10	4,7	0,48
Das in der Weiterbildung erworbene Wissen bzw. die Kompetenzen sind für meine berufliche Praxis von Nutzen.	10	4,3	0,67
Um den Aufgabenstellungen, mit denen ich als Fachkraft in der Jugendarbeit konfrontiert bin, gerecht zu werden, brauche ich weitere professionelle Unterstützung.	10	4,0	0,82
Ich habe eigene Vorurteile und Ungleichwertigkeitsvorstellungen reflektiert und werde eine Reproduktion dieser vermeiden.	10	3,7	1,25
Ich werde professionell und pädagogisch angemessen auf politisch/religiös begründete Radikalisierung reagieren und diese bearbeiten können.	10	3,5	0,97
In der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen kann ich zukünftig einen angemessenen Sprachgebrauch finden.	10	3,4	1,07

Quelle: Angaben der Fortbildungs-Teilnehmer*innen (n=10). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 37: Beurteilung Rahmenbedingungen, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Gesamtstruktur/Design der Jugendbildungswoche	9	4,8	0,44
Zeitlicher Umfang der Jugendbildungswoche	9	4,8	0,67
Größe der Gruppe	9	4,8	0,44
Beitrag zur meiner Wissens- und Kompetenzerweiterung	9	4,6	0,73
Informationen zur Jugendbildungswoche im Vorfeld	9	4,3	0,50
Inhaltliche Zeiteinteilung in der Jugendbildungswoche	9	4,3	0,71
Inhaltliche Schwerpunktsetzung der Jugendbildungswoche	9	4,3	0,71
Inhaltliche Aufbereitung der Themen	9	4,3	0,87
Klarheit der Ziele der Jugendbildungswoche	9	3,9	0,78
Beitrag zum Erlangen von Handlungsoptionen	9	3,9	0,78
Wahl des Ortes, an dem die Jugendbildungswoche stattgefunden hat	9	3,8	1,20

Quelle: Angaben der Teilnehmer*innen der Peer-Qualifikation (n=9). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 38: Beurteilung Seminarleitung, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Rassismussensibilität	9	4,9	0,33
Geschlechtersensibilität	9	4,8	0,44
Fachkompetenz/Berufserfahrung	9	4,7	0,71
Moderation/Förderung der Mitarbeit aller Teilnehmenden	9	4,7	0,50
Strukturiertes Vorgehen/roter Faden	9	4,6	0,53
Theorieanteil/Hintergrundwissen	9	4,6	0,73

Quelle: Angaben der Teilnehmer*innen der Peer-Qualifikation (n=9). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 39: Beurteilung Kommunikation und Beziehungsgestaltung, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Die Struktur der Jugendbildungswoche, Tagesablauf und Zeitplan wurden klar kommuniziert.	9	4,9	0,33
Die Projektmitarbeitenden haben sich mir gegenüber stets respektvoll, transparent und authentisch verhalten.	9	4,9	0,33
Die Projektmitarbeitenden waren mir gegenüber wertschätzend und empathisch.	9	4,9	0,33
Die Projektmitarbeitenden waren ansprechbar und sind auf meine Bedarfe/Wünsche eingegangen.	9	4,9	0,33
Die vermittelten Inhalte waren gut verständlich und ich konnte den Gesprächen/Diskussionen gut folgen.	9	4,8	0,44
Ich habe zu den Projektmitarbeitenden Vertrauen.	9	4,8	0,44
Die Inhalte der Jugendbildungswoche waren interessant und für mich relevant.	9	4,7	0,50
Es wurden genügend Beispiele besprochen.	9	4,7	0,50
Die angewendeten (und erlernten) Methoden waren hilfreich und angemessen.	9	4,6	0,53
Unter den Teilnehmenden herrschte ein vertrauensvolles Arbeitsklima.	9	4,6	0,73
Es war ausreichend Zeit mit anderen Teilnehmenden ins Gespräch zu kommen.	9	4,4	0,73
Es war ausreichend Zeit vorhanden besprochene Inhalte zu reflektieren.	9	4,4	1,01
Ich hatte die Möglichkeit an der Gestaltung der Jugendbildungswoche mitzuwirken.	9	4,3	1,32

Quelle: Angaben der Teilnehmer*innen der Peer-Qualifikation (n=9). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 40: Beurteilung Sozial-emotionale Kompetenzen, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Ich bin in meinem Demokratieverständnis gestärkt worden.	9	4,7	0,71
Ich habe meine eigenen Vorannahmen und Vorurteile hinterfragt.	9	4,3	0,87
Ich habe mich in andere Personen / Gruppen hineinversetzt und konnte ihre Position(en) nachvollziehen.	9	4,2	0,83
Ich konnte meine Ambiguitätstoleranz ² erweitern.	9	4,2	0,97
Ich habe meine eigene Identität reflektiert.	9	4,1	1,05
Ich konnte mein Empathievermögen ¹ verbessern.	9	3,7	1,00

Quelle: Angaben der Teilnehmer*innen der Peer-Qualifikation (n=9). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 41: Beurteilung Wissen und Kompetenzen, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Ich bin für demokratiefeindliche und linksextreme Inhalte sensibilisiert.	9	4,6	0,53
Ich habe Kommunikationsstrategien im Kontakt mit demokratie- und menschenfeindlichen Inhalten gelernt.	9	4,6	0,53
Ich habe Kenntnisse über historische Erscheinungsformen von Demokratiefeindlichkeit und Extremismus erlangt.	9	4,6	0,73
Ich habe Handlungsoptionen im Kontakt mit demokratie- und menschenfeindlichen Inhalten gelernt.	9	4,4	0,88
Ich habe meine Kenntnisse über die DDR erweitert.	9	4,4	0,73
Ich habe mein Wissen über Symbole, Parolen und Narrative demokratiefeindlicher und linksextremer Akteur*innen erweitert.	9	4,2	1,30
Ich bin in der Lage linksextreme Rekrutierungsversuche zu erkennen.	9	4,0	1,32
Ich habe Kenntnisse über Alternativen zu Angeboten demokratiefeindlicher Akteur*innen erlangt.	9	3,7	1,41
Ich kenne Anlaufstellen, an die ich mich mit bestimmten Problemlagen wenden kann.	9	3,4	1,33

Quelle: Angaben der Teilnehmer*innen der Peer-Qualifikation (n=9). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 42: Beurteilung Einstellungs- und Verhaltensänderungen, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Ich akzeptiere Gleichheit, Vielfalt, Menschenrechte als handlungsleitende Grundwerte.	9	5,0	0,00
Ich werde zukünftig Angebote von demokratiefeindlichen Akteur*innen als solche erkennen und werde mich stattdessen bei alternativen Angeboten beteiligen.	9	4,7	0,50
Im Gespräch oder der Diskussion mit anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen kann ich zukünftig einen angemessenen Sprachgebrauch finden.	9	4,6	0,53
Ich werde mich gesellschaftlich und politisch gegen demokratie- und menschenfeindliche Inhalte engagieren.	9	4,6	0,73
Ich bin zukünftig in der Lage unterschiedliche Perspektiven und Meinungen anzunehmen und werde meine eignen Annahmen reflektieren und ggf. verändern.	9	4,4	0,73
Ich habe eigene Vorurteile und Ungleichwertigkeitsvorstellungen reflektiert und werde eine Reproduktion dieser vermeiden.	9	4,3	0,87
Ich kann demokratiefeindlichen und linksextremistischen Ideologien erkennen und werde mich zukünftig von diesen distanzieren.	9	4,0	1,32

Quelle: Angaben der Teilnehmer*innen der Peer-Qualifikation (n=9). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 43: Gesamtbewertung, Peer-Qualifikation, Einblick in die Praxis 2 im Themenfeld „Linker Extremismus“

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Ich würde diese Jugendbildungswoche anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen weiterempfehlen.	9	4,9	0,33
Das in der Jugendbildungswoche erworbene Wissen bzw. die Kompetenzen sind für mich von Nutzen.	9	4,7	0,50
Um demokratie- und menschenfeindlichen Aussagen und Inhalten in meinem Umfeld adäquat begegnen zu können, wünsche ich mir weitere Unterstützung/Angebote.	9	4,4	1,01

Quelle: Angaben der Teilnehmer*innen der Peer-Qualifikation (n=9). Mittelwerte auf einer Skala von 1=schlecht bis 5=gut.

Tabelle 44: Tätigkeitsbereiche der Zielgruppe (angehender) pädagogischer Fachkräfte im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“

	Absolut	In Prozent
Schulen	7	100 %
Kindertageseinrichtungen	1	14 %
(Mobile) Beratungsstellen	3	43 %
Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe	5	71 %
Pflegeeinrichtungen	1	14 %
Streetwork	4	57 %
Sonstige	1	14 %

Quelle: Angaben der Projektmitarbeitenden im Themenfeld „Phänomenübergreifende Prävention“, die (angehende) pädagogische Fachkräfte adressieren (n=7). Monitoring 2023.

Kurzprofil

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) ist ein unabhängiges Praxisforschungs- und Beratungsinstitut, spezialisiert auf sozial- und gesellschaftspolitische Handlungsfelder. Das Institut wurde im Jahr 1974 vom Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) gegründet und ist seit 1991 als rechtlich selbständiger gemeinnütziger Verein organisiert. Das ISS hat zum Ziel, relevante Lösungsansätze für eine soziale, gerechte und demokratische Gesellschaft zu entwickeln.

Wir transferieren wissenschaftlich fundierte Informationen in praxisrelevantes Wissen.

FORSCHEN

Praxisforschung: Wir führen wissenschaftliche Begleitungen und Evaluationen von Programmen und Maßnahmen u. a. in den Bereichen Aktives Altern, Armut, Demokratieförderung, Einsamkeit, Gleichstellung, Inklusion oder auch Jugend- und Familienhilfe durch. Wir identifizieren gesellschaftlich relevante Fragestellungen und schaffen wissenschaftlich fundierte Datengrundlagen zur Generierung von Handlungsoptionen und -strategien. Zusätzlich erforschen wir die Lebenssituationen spezifischer Zielgruppen, um Benachteiligungen und Ressourcen sichtbar zu machen.

BERATEN

Politikberatung: Basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beraten wir (fach-)politische Entscheidungsträger*innen und Mitarbeitende in Behörden auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene bei der Gestaltung sozialer Politik und entsprechender Programme sowie Maßnahmen. Wir legen Wert auf Abwägung zwischen Notwendigem und Machbarem, stehen für Standards ein und sind verlässliche Partner in der Zusammenführung von Perspektiven.

Weiterbildung und Organisationsentwicklung: Wir sind bestrebt, die Qualität sozialer Dienstleistungen stetig weiterzuentwickeln und bieten hierzu qualifizierende Fort- und Weiterbildungen für (leitende) Fachkräfte der Sozialen Arbeit an. In der Organisationsentwicklung von Fachabteilungen der Sozialverwaltung richten wir den Blick auf Arbeitsorganisation, Leitungshandeln, Teambildung und aktuelle Herausforderungen wie den Fachkräftemangel.

GESTALTEN

Transfer: Wir legen großen Wert darauf, die Ergebnisse unserer Arbeit zugänglich zu machen, um zur Handlungsmotivation beizutragen. Wir veröffentlichen daher Evaluationsberichte, Expertisen, Handreichungen und Fachartikel. Zudem engagieren wir uns in Redaktionen von Fachzeitschriften und nehmen aktiv an Tagungen und Konferenzen teil. Unser Ziel ist es, der (Fach-)Öffentlichkeit Einblicke in aktuelle gesellschaftliche und fachpolitische Entwicklungen zu vermitteln.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Am Puls der Zeit verfolgen wir aufmerksam die neuesten Entwicklungen in den sozialpolitischen Diskussionen und pflegen sowohl innerhalb des ISS als auch extern einen regen Wissensaustausch mit u.a. Fachgremien und Praxisorganisationen, Europäischen Institutionen, Ministerien, NGOs sowie Universitäten. Dadurch stellen wir sicher, dass wir auftragsunabhängig wissen, was sozialpolitisch diskutiert wird.

Internationale Aktivitäten: Wir erweitern unseren Blick über nationale Grenzen hinaus und bleiben über europäische Impulse auf dem aktuellen Stand. Durch unsere Einbindung in europäische Projekte und das fortlaufende Monitoring relevanter Themen und globaler sozialer Herausforderungen durch die Beobachtungsstelle für gesellschaftspolitische Entwicklungen in Europa fördern wir den transnationalen Austausch von Wissen.



Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Hauptsitz

Zeilweg 42 — 60439 Frankfurt a. M.

Postanschrift

Postfach 50 01 51 — 60391 Frankfurt a. M.

E-Mail info@iss-ffm.de

Telefon 069 95789-0

Standort Berlin

Lahnstraße 19 — 12055 Berlin

Telefon 030 6167179-0

www.iss-ffm.de