



Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung

des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“
Berichtszeitraum 01.01.2012 – 31.12.2012

Alexander Leistner, Katja Schau, Susanne Johansson

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Alexander Leistner, Katja Schau,
Susanne Johansson

Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung

des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“
für den Berichtszeitraum 01.01.2012 – 31.12.2012

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

Der besondere Dank der Wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogrammes „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ gilt den befragten Modellprojekten und insbesondere denjenigen Projekten, die sich an der intensiven Begleitung beteiligten. Alle Befragten haben uns wertvolle Informationen, Einschätzungen und Perspektiven zur Verfügung gestellt und die Evaluation bereichert.

Unser besonderer Dank gebührt Lena Dreier, Franz Erhard und Anujah Fernando sowie Claudia Menge für die Mitwirkung bei der Datenaufbereitung, Manja Birke für das Lektorat des vorliegenden Berichts.

© 2013 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Internet: www.dji.de

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

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

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Das Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“	11
1.2	Fokus des Zwischenberichts	12
1.3	Aufbau des Zwischenberichts	12
1.4	Adressatinnen und Adressaten des Berichts	12
2	Die „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ als Bundesprogramm mit modellhaftem Charakter und darauf abgestimmtes methodisches Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung	15
2.1	Evaluationsdesign und -fragestellung	17
2.2	Methodisches Vorgehen	18
2.2.1	Evaluationsinstrument „Logisches Modell“	18
2.2.2	Quantitative und qualitative Erhebungen in den Jahren 2010 bis 2012	19
2.2.3	Auswertung der Daten	24
3	Der Programmbereich „islamistischer Extremismus“ – Darstellung der Evaluationsergebnisse	27
3.1	Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren	27
3.2	Eine Annäherung an eine Typologie pädagogischer Problemkonstruktionen	32
3.2.1	Übergreifende Charakteristika	32
3.2.2	Problembeschreibungen im Programmbereich „islamistischer Extremismus“	37
3.2.2.1	Wissensdefizite in Bezug auf das Problem „islamistischer Extremismus“	38
3.2.2.1.1	Wissensdefizite zu Erscheinungsformen und Ursachenkonstellationen von „islamistischem Extremismus“ sowie zu adäquaten Präventionsstrategien	38
3.2.2.1.2	Wissensdefizite bezogen auf Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ bei den Zielgruppen	41
3.2.2.2	Lebenswelten migrantischer (und nicht-migrantischer) Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft	43
3.2.2.3	Problemkonstellation in Bezug auf religiöse Organisationsstrukturen und Lebensführungen	47
3.2.2.3.1	Organisationen im religiösen Feld des Islam oder im kulturell-religiösen Feld von Menschen türkischer Herkunft	47
3.2.2.3.2	Lebenswelten muslimischer Jugendlicher	50
3.2.2.3.3	Das Verhältnis von christlicher Mehrheits- und muslimischer Minderheitsreligion	53
3.2.2.4	Sozialraumbezogene Problemkonstellationen	54

3.2.3	Zusammenfassung und kritische Diskussion	58
3.3	Umsetzung pädagogischer Problemlösungsprogramme (Zielgruppen, Ziele und Aktivitäten)	60
3.3.1	Wissensgenerierung und Aufklärungspädagogik	61
3.3.1.1	Wissensgenerierende Projekte	61
3.3.1.2	Aufklärungspädagogische Projekte	64
3.3.2	Kompetenzorientierte interkulturelle und interreligiöse Bildung	64
3.3.3	Präventionsansätze mit Bezug zu religiösen Organisationsstrukturen und religiöser Identitätsbildung	69
3.3.3.1	Organisationsentwicklung und -beratung	69
3.3.3.2	„Mit dem Islam gegen Islamismus“ – religionsbezogenes Empowerment von jungen Musliminnen und Muslimen	71
3.3.4	Sozialraumorientierte Präventionsstrategien	76
3.4	Umsetzungsstand und -erfahrungen	80
3.4.1	Allgemein übergreifende Herausforderungen	81
3.4.2	Themenspezifische Herausforderungen	84
3.5	Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse zum Programmbereich „islamistischer Extremismus“	87
3.5.1	Konfliktkonstellationen und Konfliktkommunikation in der Einwanderungsgesellschaft als Bezugsrahmen pädagogischer Praxis	87
3.5.2	Mahner, Kronzeugen, Dialogpartner und Fürsprecher – Interaktionsrollen in der Konfliktkonstellation der deutschen Einwanderungsgesellschaft	90
3.5.3	Fachliche Einordnung der Umsetzungsstrategien	92
3.5.3.1	Vernetzung	92
3.5.3.2	Aufklärungspädagogik	94
3.5.3.3	Empowerment	95
3.5.3.3.1	Beratung von Migrantenselbstorganisationen	95
3.5.3.3.2	Partizipationsorientierte Arbeit mit jungen Musliminnen und Muslimen	98
3.5.3.4	Wissensgenerierung	99
3.5.3.5	Interreligiöse Pädagogik	100
3.5.3.6	Sozialraumorientierte Projekte	102
4	Der Programmbereich „Linksextremismus“ – Darstellung der Evaluationsergebnisse	105
4.1	Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren	105
4.2	Eine Annäherung an eine Typologie pädagogischer Problemkonstruktionen	108
4.2.1	„Linksextremismus – die unterschätzte Gefahr“ – Projekte mit einer sedimentierten und fundamental-abstrakten Problemkonstruktion	109
4.2.1.1	„Die Unversöhnlichkeit von Demokratie und Extremismus“ – die Übernahme nachrichtendienstlicher Problemdefinitionen	109
4.2.1.2	„Wenn man diesen Konsens nicht hat, dann ist im Prinzip die Präventionsarbeit schon von vornherein delegitimiert“ – die	

	Legitimation und Differenzierung der Problemkategorie	
	„Linksextremismus“	111
4.2.2	Projekte mit einer „übersetzenden“ Problemaneignung	115
4.2.2.1	„Die Sinnverlorenheit der Gesellschaft“ – strukturbezogene Problemkonstruktionen	116
4.2.2.2	„Wenn Werte Amok laufen“ – Problemkonstruktion bezogen auf Gruppendynamiken	117
4.2.2.3	„Situierete Problematisierungen“ – zwischen Jugendkulturen, fragmentierten Ideologieversatzstücken und Wahrnehmungsbarrieren	119
4.2.3	Projekte mit suchenden und spezifizierenden Problematisierungen	120
4.2.3.1	Erfahrungsbasierte und erinnerungskulturelle Problemkonstruktion	120
4.2.3.2	„Für mich ist es nicht die Ideologie, sondern die Gewalt, die das Zentrale ist“ – Problemkonstruktion bezogen auf individuelle Gewalthandlungen	124
4.2.4	Zwischenfazit: „Linksextremismus“ als Problemkategorie – Schwierigkeiten und Herausforderungen ihrer pädagogischen Aneignung	126
4.3	Umsetzungen: Pädagogische Problemlösungsprogramme (Zielgruppen, Ziele, Aktivitäten) und deren fachliche Einordnung	127
4.3.1	„Linksextremismus – die unterschätzte Gefahr“ – pädagogische Aufklärung und wissenschaftliche Klärungen	128
4.3.1.1	„Aufklärung ist der beste Verfassungsschutz“ – Aufklärungspädagogiken mit einem abstrakt-unspezifischen Problembezug	128
4.3.1.2	Wissensgenerierende Projekte	130
4.3.2	Übersetzende Projekte – zwischen Demokratiepädagogik und szenenaher Sensibilisierung	133
4.3.2.1	Politische Bildung unter dem instrumentellen Einsatz von Kunst	134
4.3.2.2	Demokratiepädagogik mit einem kompetenzorientiert-indirekten Gegenstandsbezug	136
4.3.2.3	„Zugänge schaffen“ – Koordinierende Mittler- und Beratungsstrukturen in regionalen Zentren der linken Szene	138
4.3.3	Suchende Projekte – spezialisierte pädagogische Angebote	140
4.3.3.1	Kritisch beobachten und Alarmschlagen – „[S]ozusagen zu einem differenzierten Bild zu kommen“	141
4.3.3.2	Trainingsarbeit mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern	144
4.4	Umsetzungserfahrungen	148
4.4.1	Die aufklärenden Projekte	148
4.4.2	Die übersetzenden Projekte	149
4.4.2.1	Kunstpädagogische Projekte	149
4.4.2.2	Demokratiepädagogisches Projekt	151
4.4.2.3	Zugangerschließendes Projekt	152
4.4.3	Die suchenden Projekte	154
4.4.3.1	Antisemitismus: Bildungsarbeit und Selbstaufklärung	154
4.4.3.2	Trainingsarbeit mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern	156
4.5	Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse zum Programmbereich „Linksextremismus“	158

4.5.1	Fachliche Einordnung der Umsetzungsstrategien	158
4.5.1.1	„Aufklärung und Bildung“	159
4.5.1.2	„Wissensgenerierung“	161
4.5.1.3	„Demokratiepädagogik“	162
4.5.1.4	„Politische Bildung und kulturell-künstlerische Bildung“	164
4.5.1.5	„Thematische Spezialisierungen“ – ideologisierte Gewalt & israelbezogener Antisemitismus	166
4.5.1.5.1	Das Verhältnis von Ideologie und Gewalt	166
4.5.1.5.2	Israelbezogener Antisemitismus: Anleitung zur Selbstaufklärung	167
4.5.1.6	„Sozialräumliche und gegenstandssensible Beratungsstrukturen“	168
4.5.2	Vorläufige Einordnung der Projekttypen	169
	Abkürzungsverzeichnis	171
	Literaturverzeichnis	173
	Monitoring	179
	Leitfaden Interview	195

Abbildungsverzeichnis

Abbildung:	Interaktionsrollen in der Konfliktkonstellation	90
Abbildung:	Dimensionen der Problemkonstruktion (legitimationsbezogen) im Bereich „Linksextremismus“	115
Abbildung:	Dimensionen der Problemkonstruktion (strukturbezogen) im Bereich „Linksextremismus“	117
Abbildung:	Dimensionen der Problemkonstruktion (gruppenbezogen) im Bereich „Linksextremismus“	118
Abbildung:	Dimensionen der Problemkonstruktion (kommunikationsbezogen) im Bereich „Linksextremismus“	120
Abbildung:	Dimensionen der Problemkonstruktion (erfahrungsbasiert/erinnerungskulturell) im Bereich „Linksextremismus“	123
Abbildung:	Dimensionen der Problemkonstruktion (handlungsbezogen) im Bereich „Linksextremismus“	125
Abbildung:	Problembezogene Umsetzung (aufklärende Projekte) im Bereich „Linksextremismus“	128
Abbildung:	Problembezogene Umsetzung (strukturbezogen) im Bereich „Linksextremismus“	136
Abbildung:	Problembezogene Umsetzung (kompetenzbezogen) im Bereich „Linksextremismus“	137
Abbildung:	Problembezogene Umsetzung (kommunikationsbezogen) im Bereich „Linksextremismus“	139
Abbildung:	Problembezogene Umsetzung (erfahrungsbasiert/erinnerungskulturell) im Bereich „Linksextremismus“	142
Abbildung:	Problembezogene Umsetzung (handlungsbezogen) im Bereich „Linksextremismus“	147
Abbildung:	Systematik der rekonstruierten Projektlogiken	169

1 Einleitung

1.1 Das Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“

Im Sommer 2010 hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) die „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ für die Handlungsfelder „Prävention von ‚Linksextremismus‘ sowie ‚islamistischem Extremismus‘“ aufgelegt.

Ziel des bis zum Jahr 2014 laufenden Programms ist die Förderung und Weiterentwicklung von pädagogischer Praxis in den genannten Handlungsfeldern. Zugleich sollen die dafür notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen geschaffen werden (vgl. BMFSFJ 2011a). Das Bundesprogramm setzt vorrangig im Vorfeld der Entstehung bzw. Verfestigung entsprechender Orientierungen an und fokussiert aus diesem Grund auf die Jugendphase. Ziel ist u. a. die Förderung von individuellen Kompetenzen wie z. B. der Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen Positionen oder die Entwicklung von Kompetenzen zur gewaltfreien Konfliktlösung (BMFSFJ 2011a, S. 3).

Das Bundesprogramm weist für den Bereich der Modellprojektvorhaben eine Themenclusterstruktur auf, die sich an inhaltlich (weiter-)zuentwickelnden pädagogischen Ansätzen in Verbindung mit erwünschten Zielgruppen orientiert. Die Weiterentwicklung der Fachpraxis wird vonseiten der Programminitiatoren (insbesondere) im Hinblick auf die folgenden Bereiche bzw. Themencluster als notwendig und sinnvoll erachtet:

- I) Bildungsprojekte mit jungen Menschen,
- II) Sozialräumliche Ansätze,
- III) Arbeit mit sozialisationsrelevanten Akteuren (BMFSFJ 2011a, S. 8ff).

Hauptzielgruppe des Programms sind Jugendliche bzw. junge Erwachsene. Im Rahmen der Programmaktivitäten sollen junge Menschen, die in ihrer Ablehnung extremistischer Orientierungen gestärkt werden, angesprochen werden. Darüber hinaus ist als Ziel auch die Entwicklung von Angeboten formuliert, die sich an Jugendliche wenden, für die bestimmte Gefährdungskonstellationen angenommen werden oder die bereits extremistisch orientiert sind.

Des Weiteren sollen Akteure angesprochen werden, die als Sozialisationsinstanz relevant sind bzw. eine hohe Bedeutung für die Entwicklung und Umsetzung präventiver Arbeit haben: Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den Milieus sowie sozialräumliche Akteure, wie z. B. Mitarbeitende religiöser Zentren oder der Polizei (BMFSFJ 2011a, S. 7f.)

Mit dem Stand vom 29.06.2012 werden aktuell 20 Modellprojekte im Themenbereich „islamistischer Extremismus“, neun Modellprojekte im

Themenbereich „Linksextremismus“ und zwei themenübergreifende Modellprojekte gefördert (vgl. Deutscher Bundestag 2012).

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

1.2 Fokus des Zwischenberichts

Der vorliegende zweite Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ umfasst die Evaluationsergebnisse zu den Jahren 2010 bis 2012 der Programmumsetzung. Im Unterschied zum ersten Zwischenbericht steht nicht mehr die deskriptive Beschreibung der ersten Programmphase im Vordergrund des Interesses. Es wurde ein stärker analytisches Vorgehen gewählt, das auf die Handlungs- und Projektlogiken der geförderten Projekte fokussiert. In diesem Sinne gibt der Bericht weniger einen deskriptiven Überblick über Stand und Struktur des Bundesprogramms. Es werden stattdessen – entlang erster Typenbildungen – die impliziten Handlungslogiken der Projekte rekonstruiert und typologisiert.

1.3 Aufbau des Zwischenberichts

Im folgenden Kapitel 2 werden zunächst zentrale Charakteristika des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ vorgestellt, um von diesen in Kapitel 2.2 das methodische Vorgehen sowie die Erhebungs- und Auswertungsschritte abzuleiten. Hieran schließen sich die zentralen Ergebniskapitel 3 und 4 an, in denen die Evaluationsergebnisse zu den Programmbereichen „islamistischer Extremismus“ (Kapitel 3) und „Linksextremismus“ (Kapitel 4) vorgestellt werden. Im Fokus dieser Kapitel steht die Rekonstruktion der Handlungslogiken der Projekte: Ausgehend von den Phänomen- bzw. konkreten Problembeschreibungen der Projekte werden die seitens der Modellprojekte entwickelten pädagogischen Umsetzungsstrategien dargestellt und in einem abschließenden Abschnitt fachlich eingeordnet.

1.4 Adressatinnen und Adressaten des Berichts

Der vorliegende zweite Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung richtet sich zum einen an die politisch Verantwortlichen und die Programmakteure. Adressat ist zunächst das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), das das Programm auflegte, sowie die am BAFzA angesiedelte Regiestelle „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Der Bericht dient zum anderen der Weiterentwicklung der Forschung, der

Information der das Programm umsetzenden Modellprojekte sowie der interessierten Fach- und breiteren Öffentlichkeit, denen die Erkenntnisse der Wissenschaftlichen Begleitung zugänglich gemacht werden sollen.

2 Die „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ als Bundesprogramm mit modellhaftem Charakter und darauf abgestimmtes methodisches Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung

Bevor detailliert das methodische Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms vorgestellt wird, sollen im Folgenden zunächst die Charakteristika der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ als ein Programm mit stark modellhaften Komponenten herausgearbeitet und beschrieben werden, da diese einen Einfluss auf a) die leitende Fragestellung der Evaluation, b) das Evaluationsdesign und c) die Interpretation der Evaluationsergebnisse ausüben.

Der Charakter der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ als Bundesprogramm mit modellhaften Zügen impliziert, dass mit ihm ein bestimmter „Auftrag“ sowie spezifische Förder- und Erkenntnisinteressen verbunden sind (vgl. Haubrich 2006, S. 102f.). Im Sinne der Anregungsfunktion des Bundes verfolgen entsprechende Programme das Ziel, vor dem Hintergrund eines wahrgenommenen Defizits an vorhandenem, ausgereiftem und überprüfem Wissen über pädagogische Ansätze, erprobend „exemplarische Feldexperimente“ zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe im jeweilig fokussierten Themenbereich umzusetzen (vgl. ebd.; Klingelhöfer 2007, S. 33f.).¹ Dieser Auftrag spiegelt sich auch im Leitbild des Programms wider:

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

Als Programm mit modellhaftem Charakter verfügt die „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ über wenig operationalisierte Programmziele, sondern eröffnet bewusst einen breiten Experimentierraum für Konzept(weiter-)entwicklungen, -übertragungen und -erprobungen an heterogenen Standorten. Es handelt sich somit zugleich um ein sogenanntes „multizentrisches Programm“, das mit dem Ziel der Ermöglichung kontextspezifischer Umsetzungen und Erprobungen an verschiedenen Orten implementiert wird (Haubrich 2006, S. 104). Die Programmleitlinien orientieren den Experimentierraum zwar, indem sie zentrale Anhaltspunkte

¹ Die thematische Ausrichtung des Bundesprogramms basiert auf dem Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und FDP zur 17. Legislaturperiode, in dem die Bekämpfung *aller* Extremismen als Ziel festgehalten wurde (vgl. CDU/CSU/FDP 2009, S. 99f.).

bieten, mit welchen Zielgruppen, zu welchen Themen und in welchen (Sozial-) Räumen die Modellprojekte arbeiten sollten, die zielgruppen- und kontextadäquaten Erprobungen und Umsetzungen obliegen jedoch den geförderten Modellprojekten. Das Ziel ist, im Anschluss an das Programm einen verbesserten, differenzierten Erfahrungsschatz an Strategien, Konzepten und Methoden in den Handlungsfeldern des Programms zur Hand zu haben (vgl. Klingelhöfer 2007, S. 32).

Ein Spezifikum ist dabei, dass die Modellprojekte – wie auch im zitierten Programmleitbild thematisiert – nicht nur auf *wenig überprüfte Wissensbestände und Erfahrungen zu pädagogisch-präventiven Praxisansätzen*, sondern zudem auf *wenig sozialwissenschaftliche Kenntnisse zu Ursachen und Erscheinungsformen von islamistischen Tendenzen und Orientierungen* im Jugendalter bzw. – in besonderem Ausmaß – von *linksextremistischen Tendenzen und Orientierungen unter Jugendlichen* zurückgreifen können. Ein drittes Charakteristikum kommt hinzu: In Bezug auf die Phänomene „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“ ist nicht automatisch von einem *gesellschaftlich weitgehend geteilten Konsens der Notwendigkeit einer präventiven Bearbeitung dieser Themenfelder* auszugehen – dies gilt wiederum in besonderem Maße für den Programmbereich „Linksextremismus“.² Auch dieses Merkmal spiegelt sich im Programmleitbild wider:

„Ziel des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ ist es darüber hinaus, die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Linksextremismus und des islamistischen Extremismus anzuregen“ (BMFSFJ o. J.).

In Bezug auf die drei genannten Kontextfaktoren unterscheidet sich das Programm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ maßgeblich von dem aktuell in Umsetzung begriffenem Programm zur Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus („TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“), dessen Akteure zum einen auf detaillierte sozial- und politikwissenschaftliche Erkenntnisse zum Phänomen „Rechtsextremismus“, auf einen langjährig aufgebauten Erfahrungsschatz in der pädagogisch-präventiven Arbeit zum Themenbereich sowie auf einen gesellschaftlich weithin geteilten Konsens der Notwendigkeit der pädagogischen Prävention von Rechtsextremismus zurückgreifen können.³

Zusammenfassend gilt: Aufgrund der zum Teil unzureichenden Forschungslage und des Mangels an pädagogisch-präventiven Praxis-

2 So lautete eine Kritik, dass mit den „Extremismusbekämpfungsprogrammen“ [...] eine neue ‚Gefahrendiagnose‘ angeboten und implizit unterstellt [wird], dass alle drei Extremismen aktuell von gleichem Ausmaß, gleicher Bedeutung und Brisanz wären. Die Realität der Republik zeigt jedoch keine empirisch nachweisbaren Strömungen in der jungen Generation, die eine solche Veränderung der bisherigen Programme begründen könnten“ (Hafener 2009). Vgl. auch Kulturbüro Sachsen e.V. et al. 2010; Initiative gegen jeden Extremismusbegriff 2009.

3 Das bedeutet nicht, dass nicht auch im Rahmen der Rechtsextremismusprävention konstant auf neue Herausforderungen (z. B. Weiterentwicklungen rechter Szenen, neue rechtsextreme Erscheinungsformen, veränderte Zielgruppenstrukturen und -bedarfe) reagiert werden muss.

erfahrungen können die Modellprojekte in den Programmbereichen „islamistischer Extremismus“ und insbesondere „Linksextremismus“ weder auf elaborierte und wissenschaftlich abgesicherte Problemdefinitionen noch auf „überprüfte pädagogische Ansätze und Methoden“⁴ zurückgreifen: Es fehlen erprobte Wegekarten für ein noch weitgehend unerschlossenes Terrain, das – bei ggf. wahrgenommenem fehlenden gesellschaftlichen Konsens zur Notwendigkeit präventiver Arbeit oder aber im Kontext von Befürchtungen, Zielgruppen zu stigmatisieren – auch als „unsicher“ wahrgenommen werden kann.

In diesem wenig erschlossenen Feld der Präventionsarbeit kommt der Wissenschaftlichen Begleitung zunächst und vor allem die Aufgabe der konzeptionellen Klärung zu. Bildlich gesprochen: Die Wissenschaftliche Begleitung interessiert sich dafür, wie sich die Modellprojekte in den vergleichsweise neuen Themen- und Praxisfeldern „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“ orientieren, wie sie „islamistischen Extremismus“ und/oder „Linksextremismus“ (insbesondere in ihren jugendrelevanten bzw. jugendspezifischen Erscheinungsformen) definieren und welche (Teil-) Phänomene sie – in Abhängigkeit von ihrem Trägerprofil, den Trägererfahrungen sowie dem lokalen oder regionalen Kontext – konkret als pädagogisch bearbeitbar und bearbeitungswürdig ansehen. Sie möchte weiterhin untersuchen, welche Zielgruppen die Modellprojekte aus ihrer entsprechenden Analyse ableiten und welche pädagogischen Strategien und Methoden sie für die Bearbeitung des konstatierten Problems auswählen. In einem dritten Schritt interessiert sich die Wissenschaftliche Begleitung für die konkreten Umsetzungs- und Lernerfahrungen, die die Projekte im Zugang auf ihre Zielgruppe und in der pädagogischen Arbeit mit derselben machen und bereitet diese für die Programminitiatoren und die Fachöffentlichkeit auf.

Das Design und das konkrete methodische Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung wird im folgenden Abschnitt detailliert vorgestellt.

2.1 Evaluationsdesign und -fragestellung

Wie im Kapitel 1 skizziert, handelt es sich bei den Themenfeldern, die im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ bearbeitet werden, weitgehend um „Neuland“.

Vor diesem Hintergrund obliegt es der Wissenschaftlichen Begleitung in dem noch vergleichsweise offenen Feld, auf der Basis der bewilligten Projekte, die Wissens- und Erfahrungsgrundlage des Programms zu verbessern, es zu optimieren sowie mögliche Ansatzpunkte für seine Feinsteuerung und Weiterentwicklung zu benennen. Der Wissenschaftlichen Begleitung kommt dabei zunächst vorrangig die Aufgabe zu, den Prozess mit Beiträgen zur konzeptionellen Klärung (insbesondere zur Frage, wie die

4 Diese Aussage gilt nicht für Maßnahmen fördernden bzw. universell-präventiven Charakters, die z. B. demokratiefördernd oder menschenrechtsbildend ausgerichtet sind und bereits vielfach umgesetzt sowie z. T. evaluiert sind.

Projekte auf die Phänomene „islamistischer Extremismus“ und „Links-extremismus“ Bezug nehmen und welche pädagogischen Strategien sie hieraus ableiten) zu unterstützen. Im Anschluss an eine Unterscheidung von Formen der Evaluation durch John M. Owen und Patricia J. Rogers liegt es dabei nahe, die Wissenschaftliche Begleitung in einer ersten Phase (Jahre 2010 und 2011) als eine Form der „klärenden Evaluation“ (*clarificative evaluation*) zu konzeptualisieren (vgl. Owen/Rogers 1999, S. 42ff.).⁵ Ergänzend zur „klärenden Evaluation“ wird in einer zweiten Phase der Evaluation (Jahre 2012 bis 2014) von der WB der Typus der „interaktiven Evaluation“ angewandt (ebd., S. 44ff., 220ff.). Geprüft wird, inwiefern die Programmumsetzung zur Erreichung der Programmziele führt, wo Verbesserungsbedarf besteht und wie dieser Bedarf am besten befriedigt werden kann.

In beiden Phasen ist die Evaluation als formative Evaluation⁶ angelegt. Die Wissenschaftliche Begleitung arbeitet auf Grundlage der DeGEval-Standards für Evaluation.⁷

2.2 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden das zugrunde gelegte Evaluationsinstrument der Wissenschaftlichen Begleitung, das „Logische Modell“ (Kapitel 2.2.1) sowie die Erhebungs- und Auswertungsschritte näher beschrieben (Kapitel 2.2.2 und 2.2.3).

2.2.1 Evaluationsinstrument „Logisches Modell“

Durch das eingesetzte Evaluationsinstrument „Logisches Modell“ werden die Erhebungen und Auswertungen der Wissenschaftlichen Begleitung wesentlich strukturiert. Logische Modelle bieten eine analytische Heuristik an, die es erlauben, die „implizite Handlungslogik“ von Projekten zu rekonstruieren und zu visualisieren. Sie stellen einfach strukturierte „Abbilder“ der Projektlogik dar (vgl. Klingelhöfer 2007, S. 37). Diese Abbilder der Projektlogik basieren auf der Annahme, dass Projekte – ausgehend von der eigenen Problemaneignung und der problemorientierten Fokussierung

5 Diese Form der Evaluation konzentriert sich auf die Klärung der Programm- und Projektlogik(-en), d. h. der internen Strukturen, Prozesse und Ziele des Programms und der geförderten Projekte. Anwendung findet diese Form der Evaluation, wenn Programme und/oder Projekte als noch in der Entwicklung befindlich beschrieben werden können.

6 „Formative Evaluation“ hat die Verbesserung der Projekt- und Programmpraxis zum Ziel. Über die evaluatorischen Interventionen soll die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung der Projekte bzw. des Programms erhöht werden (vgl. Univation Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH 2011).

7 Vgl. DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. 2011.

auf bestimmte Zielgruppen – eigene Problemlösungsprogramme ableiten.⁸ Auf der Grundlage bestimmter Rahmenbedingungen (z. B. politischer Kontext) und träger- und projektspezifischer Ressourcen (z. B. finanzielle und personelle Ressourcen) sowie auf der Grundlage geplanter Projektaktivitäten werden von den Modellprojekten bestimmte Zielsetzungen⁹ bei den angestrebten Zielgruppen verfolgt (vgl. Haubrich/Lüders 2007, S. 143f.). Erst die Rekonstruktion dieser handlungsleitenden Annahmen ermöglicht auch ihre Überprüfung (z. B. „Erreiche ich mit meinen Ressourcen und Aktivitäten die angestrebte Zielgruppe?“, „Ist meine Zielsetzung kongruent mit meiner Kontext- und Problemanalyse?“) (vgl. Fuhrmann/Johansson/Schau 2012, S. 13f.).

2.2.2 Quantitative und qualitative Erhebungen in den Jahren 2010 bis 2012

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung werden sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungen umgesetzt. In der Strukturierung der Leitfäden und der Fragebogen-Items orientiert sich die Wissenschaftliche Begleitung an dem zugrunde gelegten Evaluationsinstrument „Logisches Modell“ (vgl. 2.2.1). Insofern wurden Daten zu den Bereichen „Ausgangsbedingungen“ (Ressourcen, Trägerstruktur, Kontexte, Problembeschreibung, Merkmale der Zielgruppe/-n), „Aktivitäten“, dazugehörige „Leistungen“ (d. h., Projektprodukte wie z. B. erstellte Materialkoffer, aber auch erreichte Teilnehmende und deren Zusammensetzungen) sowie Zielsetzungen erhoben. Ein Teil der Datenerhebungen wurde als Vollerhebung, ein anderer als Teilerhebung in qualitativen Samples durchgeführt.

Die **Vollerhebungen** dienen dazu, einen Gesamtüberblick über die im Rahmen des Programms geförderten Modellprojekte, ihren Umsetzungsstand sowie die Umsetzungserfahrungen zu gewinnen. Zu den durchgeführten Vollerhebungen zählen:

- I) Monitoring-Erhebung (1. und 2. Welle): Erhebung von Projekt- und Strukturdaten,
- II) Face-to-Face- und Telefoninterviews (1. und 2. Welle): Erhebung von Umsetzungsstand und Umsetzungserfahrungen,
- III) Gruppendiskussionen im Rahmen der durchgeführten Workshops mit den Modellprojekten.¹⁰

8 Unter „Programm“ wird an dieser Stelle verstanden, „dass auf der Grundlage ausgewiesener Ressourcen eine geplante Intervention umgesetzt wird, um bestimmte Ziele zu erreichen“ (Haubrich 2006, S. 3877). Mit „Programm“ können somit sowohl komplexe „Interventionsprogramme mit einer Vielzahl von lokalen Projekten“ oder aber „ein spezifisches Projekt“ bzw. eine „Trainingseinheit“ bezeichnet sein (ebd.).

9 Die Maßnahmen zielen dabei in der Regel auf die Veränderung oder Stabilisierung der Einstellungs- und Handlungsmuster der angestrebten Zielgruppen ab.

10 Die Wissenschaftliche Begleitung ordnet die Gruppendiskussionen im Rahmen der Workshops designbedingt den Vollerhebungen zu, weist aber darauf hin, dass nicht – wie geplant – alle Modellprojekte bei den Workshops anwesend sein konnten.

Ein jährliches **Monitoring (I)** wird bei allen geförderten Modellprojekten durchgeführt, indem – in Orientierung am Aufbau Logischer Modelle – relevante Strukturdaten u. a. zum Projektträger und Projektteam, zur zugrunde gelegten Problemanalyse, zu den geplanten und umgesetzten Projektaktivitäten, zum Projekttyp und umgesetzten methodischen Ansatz, zu angestrebten und erreichten Zielgruppen sowie zu förderlichen und hinderlichen Einflussfaktoren erhoben werden.

Das Monitoring wird als Vollerhebung und online umgesetzt. Es basiert auf einem teilstandardisierten Fragebogen (siehe Anhang). Die erste Welle des Monitorings wurde im Zeitraum Juli bis September 2011 durchgeführt. Der Rücklauf für die im Jahr 2011 durchgeführten Projekte betrug 100%.¹¹ Die zweite Welle wurde im darauf folgenden Jahr von August bis Oktober umgesetzt, wobei der Rücklauf der 2012 geförderten noch laufenden Projekte bei 100% lag.¹²

Im Zentrum der **Face-to-Face- bzw. Telefoninterviews (II)** steht die Erhebung von Informationen zum Umsetzungsstand und zu bisherigen Projekterfahrungen sowie im Bedarfsfall die Klärung spezifischer Fragen (u. a. zu noch fehlenden Projektinformationen). Die **erste Welle der Interviews**¹³ wurde im Winter 2010/2011 (07.12.2010 bis 04.04.2011) durchgeführt; die Gespräche weisen eine Dauer von 20 bis 60 Minuten auf.

Für die **zweite Welle der Telefoninterviews** wurde eine Auswahl vorgenommen, die dazu diente, einen auf das Jahr 2011 bezogenen, aktuellen Einblick in die Projektarbeit unter fachlichen Kriterien ausgewählter Projekte zu gewinnen. Insgesamt wurden acht Telefoninterviews im Zeitraum 26.09.2011 bis 13.10.2011 durchgeführt. Die Dauer der Interviews betrug 10 bis 70 Minuten. Die Interviews wurden aufgenommen und vollständig transkribiert.

Im Rahmen der zwei, jeweils zweitägig durchgeführten **Workshops zum Fachaustausch** der Modellprojekte in den Themenbereichen „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“ wurden Gruppendiskussionen zu den folgenden Themenbereichen durchgeführt:

- Problemanalyse und Phänomenbeschreibung; adäquate Bezeichnung der Phänomene,
- Zielgruppen und Zielgruppenerreichung,
- Präventionstypus und Gegenstandsbezug der eigenen Arbeit.

Die Diskussionen wurden aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert.

Der Fachaustausch zum Themenbereich „Linksextremismus“ fand vom 07. bis 08.06.2011 in Berlin-Schwanenwerder, der Workshop zum Programmbereich „islamistischer Extremismus“ vom 27. bis 28.06.2011 in Berlin-Schmöckwitz statt. Die Teilnehmerzahlen lagen bei 13 Projektmit-

11 Der Rücklauf für Projekte, die ausschließlich im Jahr 2010 durchgeführt worden sind (N=3) und im Rahmen des Monitorings 2011 erfasst werden sollten, betrug 33,3%.

12 Von den Projekten, die zum Zeitpunkt der Erhebung bereits ihre Projektaktivitäten abgeschlossen hatten (N=6) betrug der Rücklauf 66,6%.

13 Mit einigen Projekten wurden im Rahmen der ersten Welle zwei Interviews geführt, um z. B. den Stand nach zwischenzeitlich erfolgten Konzeptüberarbeitungen zu erfassen.

arbeitenden aus neun Projekten („Linksextremismus“) bzw. bei 25 Mitarbeitenden aus insgesamt 15 Modellprojekten („islamistischer Extremismus“).

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

- I) Workshops zur Erstellung und Aktualisierung Logischer Modelle mit Projekten eines qualitativen Samples, das *jahresübergreifend* begleitet wird (Sample I),
- II) Face-to-Face-Interviews mit Projekten eines zur Beantwortung spezifischer Fragestellungen *jahresbezogen* gebildeten qualitativen Samples¹⁴ (Sample II),
- III) Beobachtungen von pädagogischen Maßnahmen des zur fachlichen Kontrastierung gebildeten qualitativen Samples (Sample II).

Im Sinne einer **konstanten, jahresübergreifenden Begleitung von Modellprojekten** wurde ein **qualitatives Sample (I)** gebildet. Auf einem ein- bis zweitägigen Projektworkshop wurden einmal im Jahr die Umsetzenden der ausgewählten Projekte hinsichtlich der Projektkonzeption, der Umsetzungen und der Umsteuerungen befragt. Ziel der jahresübergreifenden Begleitung ist es, auf der Basis von Logischen Modellen die implizite Handlungslogik zu rekonstruieren und für den weiteren Verlauf der Evaluation einer Überprüfung zugänglich zu machen.

Für das qualitative jahresübergreifende Sample wurden im Jahr 2011 sieben Modellprojekte ausgewählt. Drei der sieben Modellprojekte lassen sich dem Themenbereich „Linksextremismus“, vier ausgewählte Modellprojekte dem Themenbereich „islamistischer Extremismus“ zuordnen. Bei der Auswahl des qualitativen Samples wurden die folgenden Kriterien zugrunde gelegt:

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Anzahl geförderter Modellprojekte in den beiden Programmbereichen „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“,
- Berücksichtigung des Präventionstypus und des Gegenstandsbezugs,¹⁵
- Berücksichtigung unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen,

14 Das jahresbezogene Sample wird gebildet, um im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung (z. B. im Rahmen des Monitorings, der Workshops und/oder der Begleitung auf Grundlage Logischer Modelle) auftretende fachliche Fragestellungen auf der Basis eines erweiterten Samples vertiefender bzw. kontrastierend untersuchen zu können.

15 Im Hinblick auf den Präventionstypus und den Gegenstandsbezug der geförderten Modellvorhaben legte die Wissenschaftliche Begleitung der Sampleauswahl eine im Jahr 2011 selbst entwickelte Heuristik zugrunde. Diese vorläufige Matrix sollte die erste Einordnung und Auswahl der Projekte erleichtern. Sie diene somit in einer frühen Phase des Forschungsprozesses als Hilfsmittel, das im Fortgang der Auswertung nun durch empirisch basierte Typologien abgelöst wird.

- Berücksichtigung der Laufzeit der Modellprojektvorhaben (Mindestlaufzeit: 1 Jahr).

Im Rahmen der Sampleauswahl wurden ausschließlich Projekte ausgewählt, die mindestens in einem Bereich des Gegenstandsbezugs (Zielgruppenorientierung oder Themenorientierung) eine Fokussierung auf „islamistischen Extremismus“ bzw. „Linksextremismus“ aufwiesen (vgl. Fuhrmann 2012, S. 16). Projekte mit „allgemeinem“, d. h. weitem Zielgruppenbezug (z. B. „interessierte Öffentlichkeit“, „Schüler/innen“) und zugleich allgemeiner Themenorientierung (z. B. „Demokratie“) wurden somit nicht berücksichtigt. Hintergrund dieses Auswahlkriteriums war das Ziel, dem Anliegen des Programms Rechnung zu tragen, detaillierte Erkenntnisse zu erprobten gegenstands- bzw. zielgruppenspezifischen Präventionsstrategien zu erlangen und somit zu einem Wissenszuwachs beizutragen.

Die **intensive Begleitung** wurde im Jahr 2011 über die **Durchführung von einzelprojektbezogenen Workshops** umgesetzt, in deren Rahmen die Erstellung eines Logischen Modells begleitet wurde. Die Workshops fanden im Regelfall vor Ort am Sitz des Trägers statt¹⁶ und waren jeweils zweitägig angelegt. In der Regel waren mehrere Modellprojektmitarbeitende an der Erstellung der Logischen Modelle beteiligt, in zwei Fällen (z. B. bei Projekten mit einer Personalstelle) nahm eine Mitarbeiterin bzw. ein Mitarbeiter am Workshop teil.

Die Entwicklung der projektbezogenen Logischen Modelle wurde jeweils durch Inputs der Wissenschaftlichen Begleitung, durch Gruppen- bzw. Einzelinterviews, Gruppendiskussionen, Brainstormings und Gruppenarbeiten (z. B. an Arbeitsblättern) unterstützt. Im Anschluss an den Workshop übernahm die Wissenschaftliche Begleitung auf Grundlage der Gesprächsmitschnitte und ergänzenden Projektdokumente den Prozess der Visualisierung durch die Anfertigung eines ersten „Logisches Modell“-Entwurfs. Dieser wurde den Modellprojekten einzelprojektbezogen zur Validierung zur Verfügung gestellt. In diesem Zusammenhang wurde ein Projekt auch um Vervollständigung noch fehlender Informationen gebeten.

Im Jahr 2011 konnten mit sechs Projekten Workshops durchgeführt werden. Ein 2011 noch ausstehender Workshop wurde Anfang 2012 nachgeholt. Zusätzlich wurden 2012 fünf Projekte wiederholt für eintägige Workshops besucht.¹⁷ Insgesamt liegen der Wissenschaftlichen Begleitung aktuell von fünf Projekten jeweils zwei Logische Modelle und von zwei Projekten je ein Logisches Modell als Datenbasis für die vorliegende Auswertung vor.

Zusätzlich wurde in Ergänzung zu diesem konstanten qualitativen Sample eine weitere Auswahl von Projekten getroffen, die im Rahmen von **Face-to-Face-Interviews (II)** und – sofern im Hinblick auf die Ressourcen der Projekte und der Wissenschaftlichen Begleitung möglich –

¹⁶ Bei einem Modellprojekt fand der Workshop auf Wunsch des Projekts im DJI in Halle statt.

¹⁷ Aufgrund von Ressourcenengpässen innerhalb der Wissenschaftlichen Begleitung wurde in Absprache mit dem Auftraggeber 2012 ein Projekt dem zweiten, „temporären“ Sample zugeordnet.

mit einer teilnehmenden **Beobachtung (III)** in die Analyse einbezogen wurde. Für dieses zusätzliche Sample wurden im Jahr 2012 unter fachlichen Kriterien sechs Modellprojekte ausgewählt, die bewusst eine Ergänzung zum ersten qualitativen Sample darstellen und einer vertiefenden bzw. kontrastierenden Analyse von Fragestellungen der Wissenschaftlichen Begleitung dienen.¹⁸ Zwei der sechs Modellprojekte werden im Programmbereich „Linksextremismus“ und vier im Themenbereich „islamistischer Extremismus“ gefördert.

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

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Anzahl geförderter Modellprojekte in den beiden Programmbereichen „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“,
- Berücksichtigung unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen,
- Berücksichtigung unterschiedlicher Strategien der Erreichung spezifischer Zielgruppen,
- Berücksichtigung der Bearbeitung spezifischer gegenstandsbezogener Fragestellungen,
- Berücksichtigung unterschiedlicher Trägerprofile (u. a. Einbezug von Migrantenselbstorganisationen).

Die Datenerhebung erfolgte mehrstufig: Zunächst wurde ein **leitfadengestütztes Interview**¹⁹ (II) mit Projektmitarbeitenden zur Projektentwicklung durchgeführt. Dieses fokussierte im ersten Teil auf das Gesamtprojekt und im zweiten Teil wurden konkretisierende inhaltlich bzw. methodisch spezifisch interessierende Einzelmaßnahmen bzw. Projektmodule erfragt. Auch in diesem Fall orientierte sich der Aufbau des Leitfadens an der Struktur Logischer Modelle. Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen wurde darauf geachtet, dass die Befragten über einen ausreichenden Überblick, zum einen über das Gesamtprojekt und zum anderen über die spezifisch interessierenden Projektmodule, verfügten. Bei drei Projekten konnten zusätzlich ein bis zwei leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Fachkräften (z. B. Teamenden) bzw. Kooperationspartnern des Projekts geführt werden, die der reflektierenden Einordnung der beobachteten pädagogischen Situation, der Erhebung weiterer Details zu spezifischen Projektmodulen und/oder dem Einbezug semiexterner Perspektiven (beispielsweise von Kooperationspartnern oder Projektbegleitenden) dienen. Die insgesamt neun **Interviews** wurden im August und September 2012 durchgeführt und haben eine Gesprächslänge von 45 Minuten bis zu 193 Minuten. Die Interviews fanden in der Regel in den Räumlichkeiten der Projekte oder am Ort der beobachteten Veranstaltung statt.

In drei Fällen konnten Mitarbeitende der WB zudem eine pädagogische Maßnahme **teilnehmend beobachten bzw. Mitschnitte von Ver-**

18 Zu diesen Fragestellungen gehörte u. a. die Frage, wie sich unterschiedliche Trägerprofile auf den Zugang zu verschiedenen Zielgruppen auswirken.

19 Vgl. Leitfaden im Anhang.

anstaltungen (III) auswerten. Der Fokus der Projektbeobachtung lag auf der pädagogischen Umsetzung einzelner Veranstaltungen, der pädagogischen Interaktion zwischen den Teilnehmenden und Pädagoginnen sowie Pädagogen und der thematischen Dynamik der Veranstaltung. Der ursprünglich angestrebte Ablauf und Umfang der Erhebungen (Leitfadeninterview zum Gesamtprojekt, teilnehmende Beobachtung einer Einzelmaßnahme, Leitfadeninterview mit Durchführenden der beobachteten Einzelmaßnahme) konnte teilweise aufgrund von Sommerpausen der Projekte im Zeitraum Anfang bis Ende August sowie der kurzfristigen Absage einiger zur Beobachtung vorgesehener Projekt-Einzelmaßnahmen²⁰ nicht vollständig eingehalten werden. Die zwei teilnehmenden Projektbeobachtungen fanden im August 2012 statt und hatten eine Dauer von bis zu 270 Minuten.

2.2.3 Auswertung der Daten

Die der Wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung stehenden quantitativen Monitoringdaten wurden in SPSS eingelesen und deskriptiv aufbereitet. Die vollständig transkribierten qualitativen Daten wurden – im Unterschied zur inhaltsanalytischen Auswertung im Jahr 2011 – in Arbeitsgruppen von mindestens drei Forscherinnen und Forschern sequenziell interpretiert und rekonstruktiv ausgewertet.

Zu den Grundsätzen rekonstruktiver Verfahrensweisen in der qualitativen Sozialforschung gehört die Verwendung offener, nicht-standardisierter Erhebungsverfahren, die Orientierung an einer rekonstruktiven Methodologie sowie eine gegenstandsbezogene Theoriebildung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010). Als Daten standen der Wissenschaftlichen Begleitung teilstandardisierte Interviews mit Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern sowie die Dokumentation der Gespräche zwischen der Wissenschaftlichen Begleitung und Projektmitarbeitenden zur Verfügung, anhand deren die intensiver begleiteten Projekte entlang den Dimensionen des Logischen Modells gemeinsam beschrieben wurden.

Damit entsprechen die vorliegenden Daten nicht im gleichen Maß dem Gebot der Offenheit. Gleichwohl gibt es immer auch längere Passagen und selbstläufige Diskussionen in den Interviews, in denen die Interviewpartner/innen Raum und Gelegenheit haben, die ihrer Arbeit zugrunde liegenden Annahmen, Relevanzen und Konstruktion zu entfalten.

Das Stichwort „Konstruktion“ führt zu den methodologischen Grundannahmen. Es folgt dem Verständnis Alfred Schütz' (1971), wonach alle Handlungen in ein bestimmtes Hintergrundwissen oder bestimmte Orientierungen eingebettet sind, also auch, dass das professionelle Handeln etwa von Pädagoginnen und Pädagogen von Konstruktionen und Interpretationen geleitet ist. Anders als quantitative Verfahren, die durch spezifischen Methodenpurismus versuchen, einen „objektiven“ unverfälschten

²⁰ Zwei zur Beobachtung vorgesehene Seminarreihen an Schulen wurden aufgrund der Erkrankung der Klassenlehrerin abgesagt.

Zugang zu sozialen Phänomenen zu bekommen, wird hier betont, dass wir es immer schon mit „interpretiertem Reden über etwas“ zu tun haben. Die Mitarbeitenden in den Projekten arbeiten alle zum Thema „Linksextremismus“ oder „islamistischer Extremismus“. Allerdings nehmen sie damit nicht auf etwas „objektiv“ in der Gesellschaft Vorfindbares Bezug (so es das überhaupt gibt), zu dem sich jeder gleichermaßen verhalten kann, sondern auf etwas, über das jeweils in der Gesellschaft, wie in den Projekten selbst, unterschiedliche Vorstellungen existieren: je nach den eigenen Erfahrungen, dem Wissen, den Werturteilen und einem professionellen Selbstverständnis. Wenn nach der Handlungslogik von Projekten gefragt wird, dann geht es genau um solche Konstruktionen: Wie definieren und konstruieren die Umsetzenden den Gegenstand aus ihrer Sicht und welche unterschiedlichen pädagogischen Ansätze leiten sie daraus ab? Es geht also darum, entsprechende, die Projektarbeit „steuernde“ Logiken zu rekonstruieren. Man wird den spezifischen Zugang und die Praxis der Projekte nicht verstehen, ohne diese vielfach impliziten und unausgesprochenen Logiken zu kennen. Entsprechende Handlungslogiken lassen sich aber nicht aus den Projektdaten oder Konzeptpapieren einfach ablesen, sondern aus den Reden der Umsetzenden über ihre Arbeit (Interviews) und der konkreten Umsetzungspraxis (Beobachtungen).

Die Darstellung in den anschließenden Ergebnisteilen (Kapitel 3, 4) erfolgt in anonymisierter und im Regelfall aggregierter Form²¹ und zeichnet typische Problemdefinitionen und Problemlösungsstrategien der Projekte in den beiden Handlungsfeldern des Programms nach. Da sich die Phänomene „Linksextremismus“ und „islamistischer Extremismus“ inhaltlich und zielgruppenbezogen unterscheiden, werden die Programmbereiche im Folgenden getrennt vorgestellt (Kapitel 3 fokussiert auf die Modellprojekte im Programmbereich „islamistischem Extremismus“, Kapitel 4 umfasst die Ergebnisse zu den Modellprojekten, die im Programmbereich „Linksextremismus“ gefördert werden). Im Unterschied zum Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Jahres 2011 wurden Projekte, die beide Programmbereiche bearbeiten, nicht separat in einem eigenständigen Kapitel beschrieben, sondern den Ergebniskapiteln zu „islamistischem Extremismus“ und „Linksextremismus“ zugeordnet.²²

21 Da einzelne Subtypen nur durch ein Projekt gebildet werden, muss an diesen Stellen auf anonymisierte Einzelprojektbeschreibungen rekuriert werden.

22 Der Grund hierfür ist, dass sich die vorgenommene inhaltliche Trennung auf Grundlage der Problembeschreibung der Projekte im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung als vergleichsweise artifiziell erwies. Die Mehrheit der Projekte, die beide Themenbereiche bearbeiten, beziehen sich in ihrer Problembeschreibung auf eine übergreifende Extremismustheorie und unterscheiden konzeptionell bedingt kaum zwischen unterschiedlichen „Extremismusformen“. In diesem Vorgehen unterscheiden sich die Projekte nicht von einzelnen Projekttypen, die sowohl im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ als auch im Bereich „Linksextremismus“ verortet sind.

3 Der Programmbereich „islamistischer Extremismus“ – Darstellung der Evaluationsergebnisse

Im folgenden Kapitel wird unter Rückbezug auf die in Abschnitt 2 beschriebenen Charakteristika des Programms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ zunächst beleuchtet, welche spezifischen Ausgangsbedingungen für die Modellprojekte im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ konstitutiv sind (Abschnitt 3.1).

Auf Grundlage der Rekonstruktion der spezifischen Ausgangsbedingungen im fokussierten Programmbereich werden in der Folge die Problemdefinitionen und -analysen (Abschnitt 3.2) sowie die daraus abgeleiteten pädagogischen Problemlösungsstrategien der Modellprojekte beschrieben und typisierend eingeordnet (Abschnitt 3.3). In Abschnitt 3.4 werden Umsetzungsstand und -erfahrungen der Modellprojekte erläutert. Abschließend erfolgt eine fachliche Verortung der Ansätze und eine Diskussion erster Lernerfahrungen der Projekte (vgl. Kapitel 3.5).

3.1 Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren

Die mit dem Bundesprogramm aufgegriffene Problemkategorie „islamistischer Extremismus“²³ schließt – über die Bezugnahme auf Definitionen des Verfassungsschutzes in der Programmleitlinie (vgl. BMFSFJ 2011a, S. 3) – zunächst an verfassungsschützerische und sicherheitspolitische Diskurse sowie Befunde zu islamistischen Bedrohungen an. Die sicherheitspolitische Beobachtung islamistischer Szenen und Akteure in Deutschland setzte in den 1990er Jahren ein und gewann mit den Terroranschlägen von Islamisten in den USA am 11.09.2001 an Relevanz und Brisanz. Nach der Bundestagswahl 2005 erschien erstmalig auch ein eigenständiges Kapitel zu „Islamismus“ im Verfassungsschutzbericht des Bundes (vgl. Bundesministerium des Innern 2006). Aktuell ordnet das Bundesamt für Verfassungsschutz „Islamismus und islamistischen Terrorismus“ als „herausragende [...] Bedrohung auch für die Innere Sicherheit Deutsch-

23 In der Bezeichnung wird – ebenso wie im Begriff „Linksextremismus“ – auf ein übergreifendes Extremismuskonzept rekurriert. Welche Personen(-gruppen) als „islamistisch“ eingestuft werden, wird mittels einer übergreifenden „Extremismus“-Definition und ausschließlich über das Verhältnis zur Verfassung definiert (vgl. Glaser 2012, S. 5). Als extremistisch einzustufen sind demnach „Bestrebungen, die gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung, den Bestand und die Sicherheit des Bundes oder eines Landes gerichtet sind oder eine ungesetzliche Beeinträchtigung der Amtsführung der Verfassungsorgane“ verfolgen. Bezogen auf islamistische Gruppierungen wird die extremistische Gefahr in der Ablehnung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, dem Versuch der Abschaffung des demokratischen Systems – zur gleichzeitigen Errichtung eines islamischen Gottesstaates – sowie terroristischen Aktivitäten gesehen.

lands“ ein.²⁴ Jährlich werden in den Verfassungsschutzberichten verschiedene als islamistisch eingestufte Gruppierungen und ihre Entwicklungen beschrieben.²⁵ Insofern ist die Problemkategorie in verfassungsschützerischen und sicherheitspolitischen Diskursen bereits etabliert. Da mit der diesbezüglichen Definition und Problembeschreibung jedoch nur punktuell Entstehungshintergründe und gesellschaftliche Zusammenhänge in den Blick genommen werden,²⁶ ist sie als Ausgangspunkt für pädagogische Präventionsarbeit mit jungen Menschen nur begrenzt geeignet, da diese für eine zielgerichtete Gestaltung von Angeboten darauf angewiesen ist, gesellschaftliche Ursachen und Zusammenhänge, individuelle bzw. gegebenenfalls gruppenspezifische Hintergründe sowie Attraktivitäten, die von islamistischen Positionen und Gruppierungen ausgehen, in den Blick zu nehmen (vgl. Glaser 2012, S. 9). Für die im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ geförderten pädagogischen Praxisprojekte wird sie daher – so die Vermutung – zwar definitorisch orientierend und informierend, jedoch i. d. R. wenig praxisleitend sein können.

Die **wissenschaftliche Auseinandersetzung** mit der Problematik „islamistischer Extremismus“/„Islamismus“ begann mit der Studie „Verlockender Fundamentalismus“ von Wilhelm Heitmeyer 1997. Die Forschenden stellten in ihrer empirischen Untersuchung fest, dass bei vielen der befragten türkischen Jugendlichen ein „islamzentrierte[r] Überlegenheitsanspruch und religiös fundierte [...] Gewaltbereitschaft“ in erheblichem Ausmaß vorliege.²⁷ Nach dieser Studie, die in methodischer Hinsicht vielfach kritisiert wurde,²⁸ erfolgte in Deutschland vergleichsweise wenig empirische Forschung zu diesem Themenfeld, mit dem Ergebnis, dass bis heute zu islamischem Radikalismus und insbesondere zu Prozessen islamischer Radikalisierung im Jugendalter wenig empirisch basiertes

24 Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2012a.

25 Bezogen auf die potenzielle Resonanz islamistischer Organisationen werden aktuell 38.080 (2011) Anhänger/innen genannt, wobei die türkische Organisation Milli Görüş mit 31.000 Mitgliedern den Hauptanteil ausmacht. Die Zahl islamistischer Terroristinnen und Terroristen in Deutschland, die paramilitärische Ausbildungen absolviert haben, schätzen die Sicherheitsbehörden auf 255 Personen (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2012b).

26 In dem Verfassungsschutzbericht 2011 wird jedoch sowohl auf Anziehungskräfte von „Rückkehrer aus Jihad-Gebieten“ als auch auf mögliche Einflüsse, die von den politischen Umbrüchen, z. B. auf der Arabischen Halbinsel und in Nordafrika ausgehen, verwiesen (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2012b, S. 222, 225f.)

27 Als wichtigste individuelle, soziale und politische Ursachen für Radikalisierungsprozesse wurden konkrete Diskriminierungserfahrungen im privaten Bereich, die verweigerte Anerkennung der Muslime durch die Mehrheitsgesellschaft, die erlebte fremdenfeindliche Gewalt und der Rückzug in die eigenen ethnischen Gruppen mit der Betonung religiöser und nationaler Identität herausgearbeitet.

28 Vgl. Schiffauer 1999.

sozialwissenschaftliches Wissen existiert.²⁹ Untersuchungen von biografischen Verläufen von Terroristinnen und Terroristen geben zwar einen Einblick in Radikalisierungsdynamiken, doch ist der Ausschnitt – Radikalisierung zur islamistischen Gewalttat – sehr spezifisch und eine Übertragung auf Radikalisierungsprozesse, die zu Gewalt ablehnenden islamistischen Positionen führen, nicht ohne Weiteres sinnvoll oder adäquat (vgl. Abdel-Samad 2005). Insbesondere die Attraktivitätsmomente von islamischer Radikalität für Jugendliche sind in der bisherigen Forschung unterbeleuchtet. Im Gegensatz dazu ist die Forschung zur Integration von Musliminnen und Muslimen recht vielschichtig (vgl. Brettfeld 2007; Gesemann 2006).

Die **pädagogische Praxis** im Themenfeld konzentrierte sich in den vergangenen Jahrzehnten analog vorrangig auf integrative Ansätze (z. B. interkulturelle Öffnung der Regeldienste), Migrationssozialarbeit, interkulturelles und interreligiöses sowie Diversity-Lernen. Erst innerhalb der letzten Jahre wurde die Forderung lauter, u. a. in Angeboten der politischen und politisch-historischen Bildung, der Demokratie- und Menschenrechtsbildung sowie Ansätzen der Antisemitismusprävention, verstärkt die Perspektiven und Ausgangssituation von Migrantinnen und Migranten zu berücksichtigen bzw. gezielt zielgruppenadäquate Zugangsstrategien und pädagogische Ansätze für diese zu erproben (vgl. u. a. die Leitlinien zu den Programmen „VIELFALT TUT GUT“, Modellprojekt-Themenschwerpunkte „Antisemitismus bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten“, „Umgang mit interethnischen Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft“) sowie „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“; (BMFSFJ 2007, 2011b). Erste diesbezügliche Praxisansätze und Lernerfahrungen liegen inzwischen vor (vgl. Universität Bielefeld/proVAL 2011; Internationale Akademie für innovative Pädagogik 2011; Bischoff et al. 2011).

In zahlreichen **gesellschaftlichen Diskursen** zum „Islam in Deutschland“ werden wahrgenommene Demokratiedistanzen und „Integrationsproblematiken“ von Musliminnen und Muslimen in Deutschland intensiv problematisiert. Zugrunde liegen meist Annahmen, dass es große kulturelle Unterschiede zwischen mehrheitsgesellschaftlichen Akteuren und muslimischen Minderheiten gebe, insbesondere bezogen auf das Frauenbild und auf die gewünschte Gesellschaftsordnung (vgl. Zick/Küpper/Hövermann 2011). Sichtbare kulturelle oder religiöse Symbole und Praktiken werden dabei teilweise explizit als Abgrenzung von der deutschen Gesellschaft verstanden und häufig – getragen von Über-

29 Hervorzuheben in diesem Kontext ist die ethnologische Arbeit von Werner Schiffauer, der die generationellen Entwicklungen in der Bewegung Milli Görüş nachzeichnet. Von der in der ersten Generation noch formulierten Forderung eines islamischen Staates habe sich die junge Generation entfernt, was – so Werner Schiffauer – die Bejahung des säkularen Rechtsstaates unter ihnen deutlich zeige (siehe Schiffauer 2010).

fremdungsangst – negativ bewertet (vgl. Hüttermann 2007).³⁰

Die gesellschaftliche Debatte hat sich insbesondere vor dem Hintergrund der Terroranschläge vom 11.09.2001 verändert und eine wahrgenommene Bedrohungslage prägt bis heute gesellschaftliche Bilder. Aktuelle Studien belegen, dass islamkritische (d. h. selbstreflexive, legitime religionskritische), aber auch dezidiert islamfeindliche (d. h. kulturalistisch-rassistische) Einstellungen in der Bevölkerung weit verbreitet sind (zur – nicht immer trennscharf vorzunehmenden – Unterscheidung von „Islamkritik“ und „Islamfeindlichkeit“, vgl. Decker/Kiess/Brähler 2012, S. 87).

So stimmten in einer Untersuchung in Deutschland etwa 28% der Befragten der Aussage zu, dass „viele Muslime [...] islamistische Terroristen als Helden [betrachten]“ (vgl. Zick/Küpper/Hövermann 2011, S. 70) und setzen sie hierbei mit einem muslimischen Selbstverständnis und Bekenntnis die Legitimation gewaltförmiger, terroristischer Aktivitäten gleich. Eine weitere Facette dieser mehrheitsgesellschaftlichen Diskussion um die „Integration von Musliminnen und Muslimen“ und „religiöse *Diversity*“ sind die teilweise undifferenzierten, vorurteilsgetragenen Einstellungen von nichtmuslimischen Akteuren gegenüber den muslimischen Minderheiten. Laut einer Studie des Forscherteams um Oliver Decker stimmen in der deutschen Bevölkerung etwa 58% der Aussage zu, dass „für Muslime in Deutschland [...] die Religionsausübung erheblich eingeschränkt werden [sollte]“. ³¹ In der aktuellen Studie von 2012 stimmten 57% der Befragten der Aussage eher oder ganz zu: „Muslime und ihre Religion sind so verschieden von uns, dass es blauäugig wäre, einen gleichen Zugang zu allen gesellschaftlichen Positionen zu fordern.“³² Angeregt und kanalisiert werden diese gesellschaftlichen Diskussionen um die Integrationsbereitschaft auch durch die **medialen Berichterstattungen**, die sich auf die Darstellung von tatsächlichen oder vermeintlichen Konflikten zwischen nichtmuslimischen und muslimischen Akteuren konzentrieren (vgl. Frindte/Boehnke/Wagner 2011, S. 561f.).

Die beschriebenen gesellschaftlichen Problemwahrnehmungen und -beschreibungen sind unter den muslimischen Minderheiten teilweise umstritten. Einige Musliminnen und Muslime – beispielsweise der Zentralrat

30 Dies ließ sich im Jahr 2012 sehr gut in der intensiven Diskussion um die Bewertung der Koranverteilungsaktion salafistischer Gruppierungen beobachten. Im Spannungsfeld zwischen religiöser Freiheit einerseits (Minderheitenschutz) und der Forderung nach gesellschaftlicher Integration andererseits, interpretierte ein Teil deutungsmächtiger Akteure die Koranverteilung als ein Akt der religiösen Provokation (vgl. DIE WELT 2012).

31 Vgl. Decker 2010.

Im europäischen Vergleich sind islamfeindliche Einstellungen in Deutschland stark ausgeprägt und höchst signifikant, ähnlich wie in Italien, Ungarn und Polen (vgl. Zick/Küpper/Hövermann 2011).

32 Vgl. Decker 2010, S. 134. Voneinander zu unterscheiden sind (legitime) Islamkritik, die auf sachlichen Argumenten beruht und Islamfeindlichkeit, die von Vorurteilen getragen und rassistisch geäußert wird (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2012). Die Schwierigkeit besteht in der Praxis meist darin, dass auf der einen Seite islamfeindliche Positionen als sachliche Kritik dargestellt und auf der anderen Seite wiederum legitime Islamkritik teilweise als islamfeindlich wahrgenommen wird.

der Muslime – thematisieren intensiv die Gefahr der Vorverurteilung aller Musliminnen und Muslime, erkennen aber zugleich die eigene Verantwortung in der Bearbeitung des Problems „islamistischer Extremismus“ an.³³ Die Deutsche Islamkonferenz hat sich ebenfalls des Problemfelds angenommen, als Ziel die Bearbeitung von antidemokratischen Tendenzen formuliert und eine eigene Problembezeichnung vorgestellt: „religiös begründeter Extremismus unter Muslimen“. Zugleich wird vor einer Diskriminierung und Stigmatisierung von Musliminnen und Muslimen gewarnt.

Zusammenfassend kann (auch in Gegenüberstellung zum Programmbereich „Linksextremismus“, in dem die Ausgangsbedingungen nochmals anders gelagert sind (vgl. Abschnitt 4.1.)) festhalten werden, dass:

- a) sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zu Ursachen und Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ vorliegen, diese aber vorrangig auf den Bereich „islamistischer Terrorismus“ fokussiert sind und insbesondere in Bezug auf jugendspezifische Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ und spezifische Attraktivitätsmomente für Jugendliche noch ein Defizit an Forschung besteht,
- b) differenzierte sozialwissenschaftliche Forschung zu dem Themenbereich „Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft“ bzw. „Integration (von Musliminnen und Muslimen)“ zur Verfügung steht und
- c) der gesellschaftliche Diskurs von einer weitgehenden Akzeptanz einer präventiven Arbeit bzgl. „islamistischen Extremismus“ geprägt ist. Zugleich bewegen sich die Modellprojekte in einem gesellschaftlichen Kontext, in dem islamfeindliche Einstellungen und Positionen weit verbreitet sind. Diese werden in den Fachdiskursen als *ein* befördernder Faktor von Radikalisierung diskutiert.

Die im Rahmen des Programmbereichs „islamistischer Extremismus“ geförderten Modellprojekte bewegen sich in dem beschriebenen Kontext, der u. a. von weiterhin bestehenden Ungleichzeitigkeiten zwischen der Wissensgenerierung über das Phänomen und speziell dessen jugendspezifischer und -relevanter Erscheinungsformen einerseits und der Forderung nach einer Entwicklung modellhafter Präventionskonzepte andererseits geprägt ist. Dieser Hintergrund ist bedeutsam für die Einordnung und die Interpretation der Art und Weise, wie die Projekte das konkrete Problem, auf das sie pädagogisch reagieren möchten, ihre konkrete Zielgruppe sowie ihre pädagogische „Problemlösungsstrategie“ ableiten und definieren.

In den folgenden Ergebniskapiteln wird auf der Basis des empirischen Materials der Wissenschaftlichen Begleitung analysiert, welche „typischen“ Gruppen von Problembeschreibungen und -analysen sowie pädagogischen Umsetzungsstrategien sich im bisherigen Programmverlauf ausgebildet haben. Dabei werden auch erste Lernerfahrungen diskutiert, die mit spezifischen, seitens der Modellprojekte vorgenommenen Problemkonstruktionen und entwickelten pädagogischen Strategien verbunden sind.

33 Vgl. Süddeutsche.de 2011.

3.2 Eine Annäherung an eine Typologie pädagogischer Problemkonstruktionen

In diesem Kapitel werden die Beschreibungen und Analysen des zu bearbeitenden gesellschaftlichen oder lokalen Problems und die Aneignung³⁴ des Programmgegenstandes durch die Projekte herausgearbeitet. Dabei stellt sich die Frage, wie die Projekte in ihrer Problembeschreibung auf den Präventionsgegenstand des Bundesprogramms „islamistischer Extremismus“ Bezug nehmen, wie sie diesen in den Ausprägungen und Ursachen fassen und für die eigene pädagogische Praxis erschließen und übersetzen.

3.2.1 Übergreifende Charakteristika

Vor einer ersten typologisierenden Annäherung an die Problembeschreibungen der Modellprojekte im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ werden im Folgenden zunächst einige **übergreifende diesbezügliche Charakteristika** vorgestellt.

So kann zunächst konstatiert werden, dass nur einige wenige Projekte explizit und detailliert **Bezug zu den (jugendphasenspezifischen bzw. -relevanten) Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“** genommen und diese konkret beschrieben haben. Aus diesem Grund wurde von einer typisierenden Einordnung der Modellprojekte ausschließlich entlang des Bezugs zum Programmgegenstand abgesehen. Im Sinne der Rekonstruktion der Eigenlogik der geförderten Modellprojekte orientiert sich die Typenbildung an den jeweils projektspezifischen Problembeschreibungen. In Bezug auf diese ist zentral, dass die Modellprojekte ihr pädagogisches Handeln – im Rahmen des Präventionsprogramms gegen „islamistischen Extremismus“ – in unterschiedlicher Weise an die **Konflikthaftigkeit und Komplexität der deutschen pluralisierten Einwanderungsgesellschaften** rückbinden und hiermit zunächst Teilbereiche des gesellschaftlichen Kontexts von „islamistischem Extremismus“ thematisieren und problematisieren. Die Projekte greifen in den Interviews und in den Antragskonzepten auf gesellschaftliche Deutungsmuster und übergreifende Diskurse um Integration zurück. Dies ist ein zentrales Indiz dafür, dass die pädagogische Praxis eingebettet ist in teilweise langwährende öffentliche wie fachöffentliche Debatten zur Frage der Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland und des Integrationsstatus von

34 Mit „Aneignung“ ist der Prozess gemeint, der beschreibt, wie sich Modellprojekte das Thema „islamistischer Extremismus“ erschließen und sich in ihrer Arbeit zu eigen machen.

Musliminnen und Muslimen³⁵ und sich thematische Selbstverständlichkeiten herausgebildet haben.

Die Problemaneignung der Modellprojekte unterscheidet sich damit stark von den Projekten im Programmbereich „Linksextremismus“ (vgl. 4.1). Das ungesicherte Wissen über den Programmgegenstand „Linksextremismus“ und die öffentlichen Akzeptanzprobleme führten dort dazu, dass die Projekte sich intensiv damit auseinandersetzen (mussten), wie „Linksextremismus“ sozialwissenschaftlich definiert werden kann und mehr noch, was ihn bedingt und befördert (vgl. 4.1 und 4.2).

Im Bereich des „islamistischen Extremismus“ besteht darüber bei den Modellprojekten und der Fachwissenschaft zumindest vordergründig ein stärkerer Konsens. Nichtsdestotrotz fallen die Wissensstände zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ bei den Modellprojekten weit auseinander: Einige Umsetzende in den Modellprojekten treiben als feldkundige Expertinnen und Experten die Fachdebatte zu islamischer Radikalisierung voran, publizieren z. B. zu Erscheinungsformen und Ursachenkonstellationen von islamischer Radikalisierung im Jugendalter. Andere Modellprojekte verfügten zu Beginn der Projektumsetzung über wenig differenziertes Wissen zu islamischer Radikalisierung, wiesen aber eine große Sensibilität für Konfliktkonstellationen in der Einwanderungsgesellschaft auf.³⁶ Die unterschiedlichen Profile und Wissensbestände der Modellprojekte hinsichtlich des Präventionsgegenstandes des Bundesprogramms „islamistischer Extremismus“ spiegeln sich auch in der unterschiedlich programmgegenstandsfokussierten Beschreibung des wahrgenommenen Problems und den teilweise losen Bezügen zum Programmgegenstand wider. Dennoch besteht bei nahezu allen Projekten (vgl. Fuhrmann/Johansson/Schau 2012) ein Minimalkonsens über die **komplexe gesellschaftliche Ursachenkonstellation**, von der mehr oder weniger explizit angenommen wird, dass sie „islamistischen Extremismus“ bei Jugendlichen befördert. Die Rekonstruktion der Projektselbstdarstellungen in Antragskonzepten oder Interviews macht einen im Kern relativ einfachen Grundmechanismus eines Wechselspiels von Ausgrenzung (seitens der Mehrheitsgesellschaft) und Abgrenzung (seitens muslimischer Minder-

35 Beispielhaft für Kontroversen in der Wissenschaft sei die „Lebenswelten“-Studie von Wolfgang Frindte (vgl. Frindte/Boehnke/Wagner 2011) genannt, in der vor allem die Identifikation von Musliminnen und Muslimen mit Deutschland gemessen und als Indikator für Radikalität bzw. Integriertheit genommen wird. Die Stellungnahme von Naika Foroutan (2012) zu dieser Studie fasst den darüber hinausgehenden, komplexen Stand der Integrationsforschung zusammen, der außer der identifikatorischen auch die strukturelle, soziale und kulturelle Integration untersucht. Sie konstatiert mit dem Verweis auf entsprechende Forschung einen „nachweisbaren Anstieg“ von Integration auf den drei letzteren Ebenen in den vergangenen Jahren (ebd., S. 3). In der Literatur wird außerdem ein Zusammenhang von Islamfeindlichkeit/Diskriminierung und Desintegration formuliert (vgl. Brettfeld 2007, S. 236–242; Murshed/Pavan 2010).

36 Einige Projekte formulieren in diesem Zusammenhang, dass es in der sozialwissenschaftlichen empirischen Forschung bisher zu wenig spezifisches Wissen über konkrete Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ bzw. zum Einfluss salafitischer Gruppen auf Jugendliche gibt.

heiten) sichtbar.³⁷ Dieser geteilte Minimalkonsens darüber, wie Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft entstehen bzw. sich entäußern, ist nicht in allen Fällen gleichzusetzen mit einem differenzierten Wissen zu oder ausgeprägtem Spezialwissen über konkrete Erscheinungsformen oder Ursachen von islamischer Radikalisierung.³⁸ Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Problemanalysen vieler Modellprojekte nicht ausschließlich auf die Situation muslimischer Minderheiten fokussieren, sondern den Blick unter dem Fokus „Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft“ auf migrantische bzw. „migrantische und muslimische“ Minderheiten erweitern. Dabei bleibt – im Kontext von Ursachenbeschreibungen von „islamistischem Extremismus“ – teilweise ungeklärt, in welchem Bezug Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrung nicht-muslimischer Personen mit Migrationshintergrund zu einer Gefährdungslage im Hinblick auf islamische Radikalisierung stehen.

Dem von den meisten Projekten geteilten Konsens über das Phänomen „islamistischer Extremismus“ liegt die Annahme zugrunde, dass ein Aspekt „islamistischen Extremismus“ die starke Polarisierung zwischen einer demokratisch verfassten und pluralen Gesellschaft und sich davon abgrenzenden, teilweise abschottenden ethnisch-kulturellen oder religiösen Gruppen, Gemeinschaften und Individuen ist. Ein Großteil führt Abgrenzungsprozesse muslimischer *Communities* und/oder Jugendlicher auch auf Ausgrenzungserfahrungen durch die Mehrheitsgesellschaft zurück. Exemplarisch wird dieses angenommene, komplexe Zusammenspiel an der Problembeschreibung eines Projekts sichtbar:

„Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der öffentlichen Debatten über den Islam suchen viele muslimische Jugendliche nach Information und Wissen über ihren Glauben – unabhängig davon, ob sie überhaupt religiös sind oder nicht. Viele suchen auch nach Identität und Anerkennung, weil sie sich in Deutschland nicht zugehörig fühlen. Antworten darauf finden sie aber oft weder in der Familie noch beim Imam oder in der Schule. Und wenn sie dann im Internet nach Islam suchen, stoßen sie ganz schnell auf die Seiten der radikalen Salafisten mit ihren Angeboten, die Stärke, Gemeinschaft und Orientierung versprechen“ (Projekt Bk 2012 ziv, S. 2).

In den Projektbeschreibungen finden sich verschiedene Spielarten dieses wahrgenommenen Grundmechanismus von Ausgrenzung und Abgrenzung. In der Analyse der Wissenschaftlichen Begleitung wird deutlich, dass sich die Projekte in ihrer Arbeit zumeist auf Teilaspekte dieser Ursachenkonstellation konzentrieren (müssen). Einige wenige entwickeln eine integrierte, verschiedene Faktoren einbeziehende Ursachen- bzw. Problem-

37 Die spezifische Konstellation bei Konvertiten zum islamischen Glauben, in Bezug auf die in der Fachdiskussion teilweise eine spezifisch gelagerte Gefährdung im Hinblick auf Radikalisierung angenommen wird (vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales NRW o. J.), bleibt in den Problemanalysen der meisten Modellprojekte unbeleuchtet.

38 Die Bedeutung von Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen ist in mehreren Studien als ein zentraler Faktor im Ursachengefüge von Radikalisierungsprozessen herausgearbeitet worden (vgl. Waldmann/Imbusch 2009; Abdel-Samad 2005). Jedoch ist anzunehmen, dass bei Radikalisierungsprozessen jeweils mehrere Faktoren zusammenwirken (müssen).

beschreibung.

In dem Datenmaterial werden die zentralen, angenommenen Einflussgrößen sichtbar, auf die sich die Projekte – wie zu zeigen sein wird – unterschiedlich intensiv bei der Problembeschreibung konzentrieren. Zunächst fokussieren sie auf der einen Seite einen a) ausgrenzenden diskriminierenden Diskurs bzw. diskriminierende Akteure der Mehrheitsgesellschaft, mithin das Phänomen Islamfeindlichkeit. Auf der anderen Seite richten sie ihren Blick auf b) orientierungssuchende migrantische bzw. muslimische Jugendliche – wobei die Orientierungssuche im Einzelnen noch weiter differenziert wird: Einige Projekte charakterisieren sie als b1) typisch für die Adoleszenz, typisch, aber besonders problematisch bzw. komplex, für migrantische Jugendliche, die in verschiedenen kulturellen Bezügen oder durch eine Migrationsgeschichte geprägt aufwachsen; b2) als besonders problematisch bei bildungsfernen und/oder männlichen Jugendlichen.

Die Wechselwirkung von Diskriminierung und Orientierungs- bzw. Identitätssuche wird problematisch, wenn c) sozialisationsrelevante Akteure wie Eltern, religiöse Autoritäten und Pädagoginnen bzw. Pädagogen aus verschiedenen Gründen überfordert sind und ihr korrigierender Einfluss begrenzt ist und d) „islamistische“ oder „extremistische“ Gruppen und Akteure ihrerseits problematisch-vereindeutigende Deutungsangebote, mit deren Hilfe sie die Ausgrenzungserfahrungen instrumentalisieren oder Räume schaffen, die die Abwesenheit der sozialisationsrelevanten Akteure vor Ort kompensieren.

Wie zu zeigen sein wird, lassen sich die Projekte danach unterscheiden, auf welche dieser konkreten Facetten der angenommenen Ursachenkonstellation sie sich konzentrieren und wie ausdifferenziert und konkret sie diese beschreiben werden (vgl. Kapitel 3.2).

Neben den thematischen Schwerpunktsetzungen unterscheiden sich die Muster der Problemaneignung – wie einleitend bereits beschrieben – **im Grad der Konkretisierung des Bezuges zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“**. So liegen zum einen explizite Bezüge vor. Die entsprechenden Projekte beziehen sich in der Problembeschreibung direkt auf das Phänomen „islamistischer Extremismus“ und stellen dezidiert Bezüge zu Erscheinungsformen dieses Problems bzw. von Teildimensionen (z. B. Antisemitismus) und/oder zu phänomenbezogenen Ursachendimensionen dar. Neben Projekten, die das zu bearbeitende Problem auf einer übergreifenden, teilweise abstrakten Ebene beschreiben (wie beispielsweise der Ebene „politischer Extremismus“ oder „ideologische Dimensionen von „islamistischem Extremismus“), finden sich in dieser Gruppe auch Projekte wieder, die das Phänomen „islamistischer Extremismus“ jugendbezogen konkretisieren und die Attraktivitätsmomente für junge Menschen herausarbeiten. Das Spektrum reicht entsprechend von eher abstrakten Problembeschreibungen wie jener: „Extremismus ist eine Herausforderung für die freiheitliche Demokratie [...] es fehlt an Kenntnissen über die Ideologie und die Erscheinungsformen des Islamismus“ (Projekt Ad 2011 ik1, S. 1); bis hin zur erfahrungsbasierten Beschreibung

von möglichen Vorfeldern des Phänomens im Jugendalter. Exemplarisch wird z. B. ein

„Bedeutungszuwachs der muslimischen Religion im Leben migrantischer Jugendlicher sowie die verstärkte Einflussnahme tatsächlicher oder vermeintlicher religiöser Autoritäten auf deren Lebensgewohnheiten und Einstellungen“ (Projekt Be 2010 pk1, S. 2)³⁹

ausgemacht, wobei vonseiten der Wissenschaftlichen Begleitung darauf aufmerksam gemacht werden soll, dass ein Bedeutungszuwachs der muslimischen Religion nicht zwangsläufig einen Bedeutungszuwachs islamistischer Angebote und Deutungsmuster nach sich zieht oder mit diesem einhergeht (Differenzierung zwischen „Islam“ und „Islamismus“). Einige Projekte konkretisieren das Problem und situieren es im Alltag Jugendlicher, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Schüler und Schülerinnen mit sehr starken Bezügen zu islamistischen Ideologien sind zwar numerisch in einer starken Minderheit, dominieren aber in der Regel religiöse Diskurse unter den Jugendlichen, da sie häufig als ‚Experten‘ für Religionsfragen gelten“ (ebd.).

Darüber hinaus stellen einige Projekte explizit einen Bezug zu (einzelnen) **Ursachendimensionen von Radikalisierungsprozessen** her und erreichen darüber eine Rückbindung der Problembeschreibung an den Programmgegenstand. Diese Form der differenzierten Ursachenbeschreibung setzt ein vertieftes Wissen zum Phänomen „islamistischer Extremismus“ und ggf. zu dessen spezifischen Ausdrucksformen und Attraktivitätsmomenten im Jugendalter voraus und/oder Wissen über die ursächlichen Mechanismen bei islamischer Radikalisierung.

Daneben gibt es auch Projekte mit einem stärker impliziten Bezug auf das Phänomen „islamistischer Extremismus“: Sie nähern sich den Ursachenbeschreibungen über den Kontext „Leben in der Einwanderungsgesellschaft“. Als ursächlich werden wahrgenommene Entwicklungen, etwa das Verhältnis und die Dynamiken von Mehrheit und Minderheit in der Einwanderungsgesellschaft herausgestellt, ohne den Zusammenhang zum Programmgegenstand spezifischer zu explizieren. Entweder sind hier Selbstverständlichkeiten in der Bezugnahme auf den Programmgegenstand wirksam, die vermeintlich nicht plausibilisiert werden müssen (wie etwa der radikalisierungsfördernde Einfluss von Vorurteilen gegenüber dem Islam auf Musliminnen und Muslime), oder aber die Projekte verstehen sich als

39 Auffällig an dem Zitat ist, dass von einem „Bedeutungszuwachs der muslimischen Religion im Leben migrantischer Jugendlicher“ (d. h. auch nicht-muslimischer junger Menschen) die Rede ist. Ob an dieser Stelle „muslimisch“ und „migrantisch“ synonym gebraucht wird oder davon ausgegangen wird, dass islamische bzw. islamistische Angebote bei *Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt* auf Interesse stoßen, ist an dieser Stelle nicht aufklärbar.

universell-präventiv⁴⁰ bzw. konzentrieren sich allgemein auf zu fördernde⁴¹ Aspekte (z. B. Demokratieverziehung).

3.2.2 Problembeschreibungen im Programmbereich „islamistischer Extremismus“

Bezogen auf den Grundmechanismus von Ab- und Ausgrenzung lassen sich vier typische Problemaneignungen unterscheiden. Die typologische Annäherung basiert dabei auf den projekteigenen Grundannahmen oder Ausgangspunkten zum bearbeiteten Problem sowie auf den durch die Wissenschaftliche Begleitung vorgenommenen typisierenden Zuspitzungen der vorliegenden Problembeschreibungen.

Eine erste Gruppe von Modellprojekten bearbeitet **Wissensdefizite**, die in Bezug auf das Phänomen „islamistischer Extremismus“ bzw. zu dessen Teildimensionen und Erscheinungsformen festgestellt werden. Ein Teil dieser Projekte problematisiert fehlende Erkenntnisse zu „islamistischen Extremismus“ und „islamischer Radikalisierung“ in der Wissenschaft oder fehlendes Wissen über konkrete Teilaspekte (z. B. die Bedeutung des Internets). Sie agieren vorrangig wissensgenerierend. Davon zu unterscheiden sind Projekte, die fehlendes Wissen bei Jugendlichen sowie Praktikerinnen und Praktikern konstatieren und sich als wissensvermittelnde, z. T. aufklärungspädagogische Projekte verstehen. Die entsprechenden Projekte setzen stärker explizit an den Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ an als an den angenommenen Ursachenkonstellationen.

Eine zweite Gruppe von Projekten fokussiert sich in der Problembeschreibung auf **Lebenswelten Jugendlicher** in der **Einwanderungsgesellschaft**. Es wird an dem Zusammenleben von Jugendlichen mit unterschiedlichen Hintergründen (muslimisch, migrantisch, nicht-migrantisch) und an Konflikten im Miteinander (z. B. im schulischen Alltag) angesetzt.

Eine dritte Gruppe von Projekten problematisiert – zumeist ebenfalls vor dem Hintergrund „Einwanderungsgesellschaft“ – verschiedene **Strukturen und Prozesse im religiösen Feld des Islam**, was einer spezifischeren Zuspitzung des zweiten Typus von Projekten auf religiöse Themen gleichkommt. Die Untertypen konkretisieren wiederum, auf welche Akteure des religiösen Feldes sich die Projekte vorrangig beziehen: auf religiöse Organisationen und Autoritäten, auf die Lebenswelten muslimischer Jugendlicher und auf das Verhältnis von Mehrheits- und Minderheitsreligion.

40 Universelle Präventionsangebote adressieren ein breites Spektrum von Zielgruppen (die „Normalbevölkerung“), die mehr oder weniger gefährdete auch „risikoarme“ Personengruppen umfasst (vgl. Johansson 2012).

41 In einem engen Präventionsverständnis wird analytisch Förderung von Prävention abgegrenzt. Während fördernde Maßnahmen grundsätzlich universell-angelegt sind, entsprechend alle Bevölkerungsgruppen adressieren und allgemein auf die Verbesserung von Bewältigungsressourcen und -strategien abzielen, wird mittels präventiver Maßnahmen an der Reduktion von konkreten Belastungen oder an der Vermeidung bzw. Abmilderung von individuellen und/oder gesellschaftlichen Risiken gearbeitet (ebd.).

Eine vierte Gruppe von Projekten knüpft an verschiedenen, **stadtteilbezogenen und sozialräumlichen Problemlagen** an, die sich nicht ausschließlich auf „islamistischen Extremismus“ beziehen.

Im Folgenden werden die genannten Typen näher beschrieben, wobei die den entsprechenden Projekttypen gemeinsamen Grundannahmen aber auch projektspezifische Konkretisierungen des zu bearbeitenden Problems, verdeutlicht werden. Zugleich werden die Bezüge der Problembeschreibungen zum Programmgegenstand, ggf. deren Konkretion der Erscheinungsformen und Ursachen detailliert.

Mit der vorläufigen Typisierung nimmt die Wissenschaftliche Begleitung eine idealtypische Systematisierung des heterogenen Feldes der Modellprojekte vor. Die Typenbildung und Zuordnung erfolgte auf Grundlage der vonseiten der Projekte identifizierten „Hauptproblemlagen“. Für einige Projekte mit sehr komplexen und ausdifferenzierten Problembeschreibungen ist entsprechend kennzeichnend, dass sie – zumindest in Teilaspekten – auch anderen Typen zugeordnet werden können.

Im Hinblick auf die Darstellung der vier Projekttypen muss betont werden, dass sie vonseiten der Wissenschaftlichen Begleitung unterschiedlich intensiv untersucht wurden (vgl. 2.2.2). Für die Analyse einiger Projekte konnte lediglich auf die Daten des Monitorings, auf Telefoninterviews sowie vorliegende Projektmaterialien bzw. -produkte zurückgegriffen werden. Gemessen am Anspruch rekonstruktiver Forschung begrenzt das die Aussagekraft der Beobachtungen und unterstreicht die **Vorläufigkeit der dargestellten Ergebnisse**.

Um die Eigenlogik der Projekte adäquat wiederzugeben, werden in den folgenden Kapiteln (ab 3.2.2.1 bis 3.5), die von den Projekten verwendeten Phänomenbezeichnungen – auch wenn sie von der Bezeichnung des Präventionsgegenstandes des Bundesprogramms „islamistischer Extremismus“ abweichen – übernommen.

3.2.2.1 Wissensdefizite in Bezug auf das Problem „islamistischer Extremismus“

Der Projekttypus Wissensdefizite in Bezug auf das Problem „islamistischer Extremismus“ weist zwei Subtypen auf: a) Projekte, die fehlende oder defizitäre Wissensbestände zu „islamistischem Extremismus“ sowie zu geeigneten Präventionsstrategien konstatieren sowie b) Projekte, die zu erhebende Wissensdefizite bei heterogenen Zielgruppen problematisieren.

3.2.2.1.1 Wissensdefizite zu Erscheinungsformen und Ursachenkonstellationen von „islamistischem Extremismus“ sowie zu adäquaten Präventionsstrategien

Projekte dieses Subtyps formulieren – auch vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen bisherigen Aktivitäten – spezifische Wissensdefizite über „Islamismus“ bzw. „islamistischen Terrorismus“ und leiten daraus die Aufgabe der Wissensgenerierung ab. Das Spektrum der Projekte reicht hier von medienpädagogischen Trägern über Sicherheitsbehörden bis zu politischen

Stiftungen, was zu markanten Unterschieden in der Problembeschreibung führt.

Ein Träger, der sich auf das Internet als zentrales Medium für Propaganda und Vernetzung von Akteuren des politischen Extremismus spezialisiert hat, thematisiert spezifisch Aspekte des Jugendschutzes. Ein Charakteristikum des Projekts ist es, dass es – programmereichsübergreifend – jugendgefährdende, islamistische und linksextremistische Internetseiten in den Blick nimmt.⁴² Für beide Themenbereiche geht das Projekt zunächst von Beobachtungen durch Verfassungsschutzbehörden aus, die eine Zunahme extremistischer Webangebote attestieren, entwickelt jedoch eine spezifische Jugendschutzperspektive. Eigene vorläufige punktuelle Trägererfahrungen deuten auf eine Jugendschutzrelevanz von „Islamismus im Internet“ hin.

„Das Team dokumentierte daraufhin vor allem Gewaltvideos, die propagandistisch inszenierte Hinrichtungen von Menschen zeigen. In den meisten Fällen waren diese islamistischen Angebote verwoben mit rassistischen, antisemitischen und demokratiefeindlichen Ressentiments. Die Parolen richteten sich gegen Juden sowie Europa und die USA bzw. deren Ordnungen“ (Projekt BI 2011 a1, S. 7).

Das Projekt bezieht sich in seiner Beschreibung des problematischen Phänomens somit auf jugendschutzrelevante Internetangebote, die islamistisch orientiertes Gewalthandeln zeigen bzw. propagandieren sowie rassistisch, demokratiefeindlich, antisemitisch und antiamerikanisch geprägt sind. Inwieweit das Projekt „Islamismus“ analytisch – ähnlich der wissenschaftlichen Definitionen eines Gesamtsyndroms Rechtsextremismus (vgl. Stöss 2010, S. 58) – als ein Zusammenspiel von (ideologischer) Gewalt und u. a. den genannten Einstellungen betrachtet, wird in den vorliegenden Dokumenten nicht ersichtlich. Das Projekt weist jedoch auf deutliche Schnittmengen und Querverweise zwischen rechtsextremen und „islamistischen“ Webangeboten und geteilte „antisemitische und antidemokratische Ideen sowie stark antiamerikanische bzw. antiwestliche Ressentiments“ hin (vgl. Projekt BI 2011 a1, S. 7).

Im Zentrum des Problems, auf welches das Projekt reagieren will, steht hier ein jugendschutzrelevantes Wissensdefizit: Es sei bisher nicht hinreichend bekannt, „welche Gefährdungen von deutschsprachigen islamistischen Angeboten im Internet speziell für Jugendliche ausgehen und welches geeignete Gegenstrategien sind.“

Ein weiterer Träger fokussiert „Islamismus“ im Kontext von muslimischen Jugendszenen und attestiert, dass über diese Jugendszenen in Deutschland wenig bekannt ist. Nach Ansicht des Projekts mangelt es an

42 Es wird von der Wissenschaftlichen Begleitung im Bereich „islamistischer Extremismus“ aufgeführt, da die Projekterfahrung zeigt, das „Linksextremismus im Internet [...] keine große Jugendschutzrelevanz“ hat. Mit Blick auf linksextremistische Internetangebote bemerkt das Projekt: „Von ca. 500 erfassten Web- und Web 2.0-Angeboten waren lediglich 20 jugendgefährdend“ (Projekt AI 2012 m1, S. 6). Bei den untersuchten Angeboten bilden sie mit 4% eine Minderheit.

empirisch fundiertem Wissen zu muslimischen Lebenswelten, den Orientierungspunkten von jungen Musliminnen und Muslimen und v. a.

„wann und unter welchen Bedingungen eine religiöse Prägung der jungen Menschen umschlägt in eine politische Haltung, in die Ablehnung gegenüber dem demokratischen Rechtsstaat, seinen Institutionen und Regeln, und womöglich gar in Gewaltbereitschaft oder Gewaltanwendung mündet“ (Projekt Bd 2011 pp1, S. 6).

Entsprechend bestehe ein Wissensdefizit hinsichtlich der Ursachen für islamische Radikalisierung und entsprechenden Affinitäten bei Jugendlichen für islamistisches Gedankengut. Das Modellprojekt grenzt sich im Rahmen seiner Problembeschreibung explizit von einer rein sicherheitspolitischen Sichtweise ab: Eine reine „Recht- und Ordnung-Sicht der Dinge“ sei wenig hilfreich – eine solche „einseitige Sicht“ gelte es mit dem Projekt zu „konterkarieren“ (vgl. Projekt Bd 2011 iv1, Z. 546–551).⁴³ Zwar betrachte man „islamistische Tendenz[en] [...] natürlich auch als Problem“ (ebd., Z. 554), diese müsse man aber als „in einem Spannungsfeld“ (ebd., Z. 556) von Ausgrenzung und Abgrenzung eingebettet betrachten.⁴⁴

Ein weiteres Projekt beschreibt das zu bearbeitende Problem aus sicherheitspolitischer Perspektive und in einem engen Sinne als Gefährdung durch „islamistischen Terrorismus“. Dementsprechend fokussiert es auf gewaltbezogene Radikalisierungsprozesse junger Menschen. Dabei wird vom Projekt hervorgehoben, dass sich die Ausprägung des Problems „islamistischer Terrorismus“ im europäischen Vergleich stark unterscheidet und insbesondere in Deutschland ein Wissensdefizit zu adäquaten Präventionsstrategien besteht.

„Wir können in Deutschland noch nicht bedingt, auf, sage ich mal, auf eine lange Tradition an Programmen zurückblicken, das ist was, was zum Beispiel im gemeinsamen Terror-Abwehrzentrum erst entwickelt wird und von daher wollten wir schon gucken, wie machen es andere, die länger und auch direkter an dem Problem schon arbeiten“ (Projekt Bc 2011 iv1, Z. 129–133).

Im Gegensatz zu konjunkturellen Aufmerksamkeitsschwankungen in der öffentlichen Wahrnehmung stellt „islamistischer Terrorismus“ für dieses

43 Diese differenzierte Problemsicht ist insofern interessant, als der Träger auch im Programmbereich „Linksextremismus“ agiert und dort eine sicherheitspolitische Sichtweise vertritt. Das Projekt im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ ist beim Träger im Arbeitsbereich „Zuwanderung und Integration“ angesiedelt und wird umgesetzt von Mitarbeitenden mit einem religionswissenschaftlichen Hintergrund.

44 In der erstellten Projektpublikation fokussiert das Projekt in der Beschreibung der Ursachen für islamische Radikalisierung auf jugendtypische Anfälligkeiten für extremistisches Gedankengut (Projekt Bd 2011 pp1, S. 12). Islamistische Deutungsangebote, die bestehende Meinungen religiös bzw. politisch instrumentalisieren, verführten ggf. die muslimischen Jugendlichen (ebd.). Begünstigend für diese Anfälligkeit für simplifizierende, islamistische Deutungen wirken einerseits eine fehlende soziale Integration und entsprechende Ausgrenzungserfahrungen als Musliminnen und Muslime. Andererseits verstärkt der direkte Kontakt zu „islamistischen“ Deutungsangeboten die Bereitschaft, sich islamistischen Gruppierungen anzuschließen. Im Hintergrund steht also ebenfalls eine Abschottungstheorie, die als Reaktion auf Ausgrenzungserfahrungen gedacht wird.

Projekt „ein kontinuierliches Problem [dar], aber auch ein Problem, was in den Jahren angestiegen ist“ (ebd., Z. 250–251). Ausgehend von dieser zweifachen Problematisierung (langjährig, zunehmend) geht es dem Projekt vorrangig darum, präventionsbezogenes Wissen zu generieren.

3.2.2.1.2 Wissensdefizite bezogen auf Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ bei den Zielgruppen

Projekte dieses Typs konstatieren ein phänomenbezogenes Defizit an Wissen bei ihren jeweiligen Zielgruppen. Im Gegensatz zur ersten Untergruppe von Projekten sehen sie sich selbst (bereits bei Projektbeginn) als Wissende, die ihre Expertise weitergeben. Sie nähern sich weniger fragend oder forschend an den Gegenstand „islamistischer Extremismus“, sondern zielen in ihrer pädagogischen Praxis auf die Vermittlung von Wissen zu den Erscheinungsformen und Ursachen von „islamistischem Extremismus“ ab.

Für Träger dieses Projekttyps ist charakteristisch, dass sie die Problemkategorie „islamistischer Extremismus“ als akzeptierte Unterscheidungskategorie des Verfassungsschutzes übernehmen und in der Problembeschreibung (wie in der Umsetzung) kaum zwischen Rechts- und Linksextremismus differenzieren. Entsprechend arbeitet ein Modellprojekt programmbereichsübergreifend gleichermaßen zu Rechts-, Links- und islamistischen Extremismus (vgl. ausführliche Darstellung in Kapitel 4.2.1.1).

Im Kern ist die Problemwahrnehmung von einer Dichotomie zwischen Demokratie vs. Gegner der Demokratie geprägt und die gefährdete freiheitlich demokratische Grundordnung (fdGO) der Bezugspunkt der Problemdefinition. Sie gelte es vor Angriffen zu schützen – und dieses Ziel möchte man mit der eigenen Arbeit erreichen. Diese Problemsicht reproduziert sich im Vorgehen des Trägers, indem er nicht zwischen verschiedenen Extremismusformen unterscheidet, beziehungsweise alle zugleich und gleichermaßen ansprechen möchte und entsprechend phänomenübergreifende Angebote entwickelt. Hierin zeigt sich wiederholt ein Bild von „Extremismus“, der zwar verschiedene Facetten hat, sich aber in einem antidemokratischen und antimehrheitlichen Kern gleicht. Die Gesellschaft wird als von mehreren Seiten bedroht gesehen, was sich in der inhaltlichen Ausgestaltung der Präventionsformate widerspiegelt.

Ein weiteres Projekt, dessen Träger in der thematisch breit aufgefächerten lokalen Erwachsenen- und Weiterbildung agiert, verortet das Problem des politischen Extremismus allgemein in lokale jugendliche Lebenswelten.

„Junge Menschen [...] machen in ihrer Lebenswelt vielfach Erfahrungen mit Extremismus, auch wenn sie sich das in den jeweiligen Situationen nicht immer bewusst machen“ (Projekt Bm 2010 a1, S. 1). Das zentrale Bezugsproblem des Projektes ist demnach die Existenz verschiedener Extremismusangebote bei gleichzeitiger Unwissenheit der Jugendlichen über deren spezifische Erscheinungs- und Ausdrucksformen. Wie das erste Projekt ist somit fehlendes Wissen der jugendlichen Zielgruppe über verschiedene

Formen des Extremismus das zentrale Problem, auf das das Projekt reagieren will.

Ein Modellprojekt dieses Typus stellt einen expliziten Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ her. Zentraler Bezugspunkt sind religiöse oder politische Gruppen und Strömungen im religiös-kulturellen Feld türkischstämmiger Menschen. Der konkrete Ansatzpunkt unterscheidet sich stark von der Problemkonstruktion anderer Projekte: Wo die einen im Wechselspiel von Ausgrenzung und Abgrenzung zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft, vor allem die Gefahr der Selbststigmatisierung ausgegrenzter Jugendlicher starkmachen, liegt die Perspektive dieses Projekts auf einer fehlenden mehrheitsgesellschaftlichen Sensibilität und einer falschen Zurückhaltung gegenüber „Ideologien und Aktivitäten islamistischer, rechtsextremistischer und ultranationalistischer Gruppen, die unter Jugendlichen aus Zuwandererfamilien um Zustimmung werben bzw. Zustimmung erhalten“ (Projekt Bn 2011 pp 1, S. 2). Aus dieser Problembeschreibung wird ein Sensibilisierungs- und Aufklärungsauftrag abgeleitet. Der Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ wird dabei um weitere problematische Phänomene wie Rechtsextremismus und Ultranationalismus⁴⁵ ergänzt. Das Projekt bezieht sich bei seiner Problembeschreibung auf die politikwissenschaftliche Extremismustheorie und benennt Demokratiefeindlichkeit (in Form von Islamismus/Rechtsextremismus/Ultranationalismus) unter türkischstämmigen Jugendlichen als gemeinsamen Kern der verschiedenen Phänomene. Das Projekt konkretisiert die Ausprägung demokratiefeindlicher Tendenzen: Vor allem in Stadtteilen mit hohem Migrantinnen- und Migrantenanteil seien solche Einstellungen als eine Art Distanz-Ideologie anzutreffen. Formen einer Re-Islamisierung und eines „ethnischen Rechtsextremismus“ trafen unter Jugendlichen auf Resonanz und würden dadurch verstärkt, dass islamistische bzw. nationalistische Dachverbände eine „Selbstethnisierung“ propagierten. Bei der Ursachenzuschreibung⁴⁶ greift auch dieses Projekt zentral auf den Zusammenhang von Aus- und Abgrenzung zurück. Vor allem Desintegrationserfahrungen türkischstämmiger Jugendlicher befördern die Selbststigmatisierung und ethnische Nischenbildung. In diesem Kontext ist es

„ein ganz wichtiger Erkenntnisgewinn, dass insbesondere die Angebots-
experten sagen, viele Jugendliche männlichen Geschlechts benutzen
islamistische Äußerungen, rassistische Äußerungen, auch antisemitische, wenn

45 Mit Ultranationalismus bezeichnet man türkisch-rechtsextreme Strömungen, die türkisch-völkische, rassistische und fremdenfeindliche Weltbilder vertreten. Insbesondere die Abwertung ethnischer und religiöser Minderheiten in der Türkei (bzw. stellvertretenden in Deutschland) wie beispielsweise die Kurden und Aleviten gehen mit dieser nationalistischen Weltanschauung einher (vgl. Dantschke 2012).

46 Die Besonderheit des Problematisierungsprozesses des Projekts besteht darin, dass nach der anfänglich eher allgemeinen Problembeschreibung in einem zweiten Schritt eine Bedarfs- und Bestandsanalyse durchgeführt wurde, die mittels Experteninterviews umgesetzt wurde. Dadurch konkretisierten sich in dem Projekt die Erkenntnisse sowohl über Erscheinungsformen als auch über mögliche Ursachen.

man aber eine Gegenfrage stellt, wissen sie überhaupt gar nicht, worum es da überhaupt geht und welche historische Einordnung solche Begriffe überhaupt haben. Und dann natürlich auch eben diese staatlichen Kürzungen im Jugendbereich. Weil gerade diese staatlichen Kürzungen im Jugendbereich viele Organisationen, die eben diese Jugendlichen auch radikalieren, wollen mit entsprechenden Angeboten dann fangen. Und dann auch noch mal diese immer sich wiederholenden, wiederkehrenden Ausgrenzungserlebnisse, Diskriminierungserfahrung, weil sie eben auch nicht wirklich aufgefangen werden, können mit konkreten Angeboten natürlich dazu führen, dass man sich in diesen Radikalisierungsprozess auch begibt. Also das sind so die wichtigsten Auswertungsergebnisse“ (Projekt Bn 2010 iv 1, Z. 267–277).

Die besondere Sensibilität für diese verschiedenen problematischen Prozesse mag in der Geschichte und im Selbstverständnis des Trägers⁴⁷ gründen. Es handelt sich um die deutschlandweite Dachorganisation einer politisch-ethnisch-kulturellen Minderheit, die in den Herkunftsregionen als Minderheit in der nationalistischen Türkei Ausgrenzungserfahrungen ausgesetzt war und infolge der Migration nun auch in der Aufnahmegesellschaft als Fremde wahrgenommen werden. Entsprechend erfahren die Mitglieder eine Marginalisierungserfahrung gleich in zweifacher Hinsicht: innerhalb der deutsch-christlichen Mehrheitsgesellschaft sowie und der türkisch-sunnitischen Minderheit (vgl. einführend Sökefeld 2008).

3.2.2.2 Lebenswelten migrantischer (und nicht-migrantischer) Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft

Projekte dieses Typs konzentrieren sich in ihrer Problemanalyse und -beschreibung auf Lebenswelten junger Menschen in der Einwanderungsgesellschaft. Den Projekten ist gemein, dass sie die bundesdeutsche Einwanderungsgesellschaft als kulturell plural und latent konfliktreich charakterisieren.

Der Kontext „Lebenswelten Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft“ spielt auch bei anderen Projekten, insbesondere des Subtypus „Lebenswelten muslimischer Jugendlicher“ (vgl. 3.2.2.3.2) eine Rolle, doch wird sie dort konkretisiert auf Aspekte im religiösen Feld (muslimische Religiosität, islamische Organisationsstrukturen). Das heißt, für den hier beschriebenen Typus ist eine inhaltlich weite Problembeschreibung von Identitätsbildungsprozessen im Jugendalter und von jugendphasenspezifischen Orientierungssuchen in einer wertpluralen Umgebung kennzeichnend. Die Erweiterung des Fokus von „muslimischen Jugendlichen“ auf „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ bringt – und dies ist kritisch hervorzuheben – bei manchen Projekten mit sich, dass der Bezug zum

47 Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung reproduzieren sich im Selbstverständnis die Grenzziehungen zwischen dem eher religiös-liberalen Verständnis des Trägers und einem sunnitischen Islam als Mehrheitsreligion in der Türkei und als größte islamische Gemeinschaft in Deutschland.

Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ nicht mehr kohärent hergestellt wird bzw. herstellbar ist.

In den entsprechenden durch die Modellprojekte vorgenommenen Problembeschreibungen wird deutlich, dass die fokussierten Orientierungsprobleme als jugendphasenspezifisch eingeordnet werden, also ebenso bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auftreten.⁴⁸ Die Identitätsentwicklungsprozesse bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund können – so die Annahme – jedoch aufgrund der verschiedenen kulturellen Rollenerwartungen komplexer und diffiziler verlaufen (Projekt Ba 2010 a1, S. 4).⁴⁹ Ein Projekt beschreibt die kulturellen Mehrfachbezüge exemplarisch an Familienrollen: In den Herkunftsfamilien herrschen – so das Projekt – häufig traditionelle, autoritäre Familienrollen, die entlang klassischer Rollenbilder verlaufen und repressive Maßnahmen gegen einzelne Familienmitglieder (Mädchen, Töchter) erlauben. Dem gegenüber würden in der deutschen Aufnahmegesellschaft partnerschaftliche Geschlechterreflektierte Beziehungsvorstellungen weite Verbreitung finden, die keine repressiven Maßnahmen erlauben. Aus diesen nebeneinanderstehenden Wertunterschieden ergeben sich für die Jugendlichen spezifische „Orientierungsprobleme“ (Projekt Ba 2010 a1, S. 4).

Eine besondere Arena der Aushandlung über verschiedene Lebensentwürfe stellt für ein anderes Projekt die Schule dar. In diesem Begegnungsraum von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund werden tagtäglich Normen und Werte des Miteinanders verhandelt (Projekt Bg 2010 a1, S. 4). Das heißt, die Schule stellt in diesem Sinne einen Raum zum Entwickeln und Etablieren reflektierter, heterogener, vielschichtiger Lebensentwürfe dar, für den aber auch die Anforderung des Aushandelns und des Aushaltens andersartiger Lebensentwürfe konstitutiv ist. Die erforderliche wertbezogene Toleranzfähigkeit sei bei den Jugendlichen teilweise nicht genügend ausgeprägt bzw. müsste gezielt unterstützt werden.

Die hier genannten Projekte sprechen in diesem Zusammenhang konkretisierend von „Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte“, wobei häufig implizit bleibt, für welche Personengruppen seitens der Projekte eine „islamistische Gefährdung“ angenommen wird: muslimische oder insgesamt „migrantische“ Jugendliche. Teilweise werden auf der Ebene des zu bearbeitenden Phänomens „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ und „Antisemitismus“ benannt, ohne dass expliziert wird, in welcher Form sie mit Islamismus in Bezug stehen und ob es sich dabei wahrgenommene Teildimensionen von „Islamismus“ handelt.

Ein Projekt dieses Typus kontextualisiert sein pädagogisches Vorgehen vor dem Hintergrund salafistischer Erscheinungsformen (spezifisch der

48 Bemerkenswerterweise stellt kein Projekt dieses Typs einen expliziten Bezug zwischen Orientierungssuchen mehrheitsdeutscher Jugendlicher, Konversion zu Islam und die Hinwendung zu islamistischen Angeboten her. Der Fokus der Projekte liegt auf Identitätsbildungsprozessen bei migrantischen Jugendlichen.

49 Kritisch anzumerken ist, dass die Annahme, Identitätsbildungsprozesse verliefen bei Jugendlichen per se komplexer oder „schwieriger“, eine Pauschalierung bzw. Stigmatisierung beinhalten kann.

Manifestationen des politischen Salafismus).⁵⁰ Für diese rigide Glaubensgemeinschaft charakteristisch sind soziale und symbolische Abgrenzungsbestrebungen der Mitglieder von ihrem als „ungläubig“ charakterisierten Umfeld (Familienangehörige und Freunde). Da das Projekt derzeit kaum Chancen sieht, Ansätze der selektiven und indizierten Prävention mit gefährdeten oder bereits salafistisch orientierten Jugendlichen umzusetzen (Schwierigkeiten des Zugangs, fehlende Wirkmächtigkeit von „Gegen-narrativen“ gegen die psychischen Gewinne der Selbsterhöhung, Zugehörigkeit und Eindeutigkeit, die durch salafistische Ideologien angeboten werden können), stellt es – in einem universell präventiv angelegten Projektkontext – die Förderung von Kompetenzen der Dialog- und Toleranzfähigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund der pädagogischen Bearbeitung, um letztendlich zu einem kritischen Umgang mit Eindeutigkeitsangeboten zu befähigen. Dabei konkretisiert das Projekt eine besonders gefährdete Zielgruppe: Insbesondere junge bildungsferne Männer, die z. T. in der Familie Vernachlässigung erlebten und u. a. im Bildungssystem Desintegrations- und Versagenserfahrungen machten, erlebten die Eindeutigkeits-, Zugehörigkeits- und Selbsterhöhungsangebote des politischen Salafismus als attraktiv.

Zusammenfassend kann für dieses Projekt gesagt werden, dass die spezifische Attraktivität von Islamismus auf zwei Ebenen verortet wird. Die Vereinfachungen der Orientierung aufgrund der dichotomen Weltsicht macht sie ideologisch attraktiv und die Vergemeinschaftung in exklusiven Gruppen, die sich selbst erhöhen und von anderen religiösen Orientierungen rigide abgrenzen, kennzeichnet die soziale Attraktivität.

Im Gegensatz dazu beschreibt ein anderes Projekt die Attraktivität von Islamismus über das Charisma islamistischer Prediger, die von „Leerstellen“ in Bezug auf alternative, jugendgerechte religiöse Angebote profitieren:

„Warum lockt gerade diese kompromisslose Form des Islam die Jugend in Scharen? Die einfachste Antwort auf die Frage lautet: Abdul Adhim. Er und einige andere charismatische Selfmade-Prediger bieten das an, was im Moment in Deutschland Mangelware ist: islamische Glaubenskunde in deutscher Sprache. Fundiert, verständlich und noch einmal zum Nachhören als Video im Internet. Quasi konkurrenzlos können sie ihre Lehre verbreiten“ (Projekt Bg 2010 pp1, S. 15).

Vor dem Hintergrund einer konstatierten Jugendnähe klassischer Moscheenangebote und Predigten ausschließlich in türkischer oder arabischer Sprache, wird das Charisma und die sprachliche Verständlichkeit der islamistischen Autoritäten als besonders attraktiv für muslimische

50 Salafismus ist eine radikale Reformbewegung im Islam, die sich auf einen engen Personenkreis um den Prophet Mohammed, auf die sogenannten „rechtschaffenen Altvorderen“ (al-salaf al salih) bezieht und zeitgemäße Islaminterpretationen ablehnt. „Beim Salafismus handelt es sich um eine Spielart des Islamismus“ (Dantschke 2011, S. 6), der in seinem Islamverständnis und Weltbild auf einer starken Dichotomie von „gut“ und „böse“, „richtig“ und „falsch“ beruht.

Jugendliche beschrieben. Herunter gebrochen auf den schulischen Kontext wird dieses Argument fortgesetzt. Insbesondere islamistisch geschulte Jugendliche entwickelten aufgrund der Abwesenheit attraktiver Gegenangebote eine problematische Dominanz und Deutungsmacht in (schulischen) Auseinandersetzungen zu ethischem bzw. religiösem Handeln. Das Projekt problematisiert den potenziell großen Resonanzraum dieser bereits radikalisierten Jugendlichen und macht damit auf Radikalisierungsgefahren durch Peers aufmerksam. Diese Wirkungsmacht erhalten die radikalisierten Jugendlichen umso mehr, als dass die pädagogischen Fachkräfte zu wenig thematisch geschult – in Bezug auf Strömungen im Islam oder Islamismus, entsprechenden Internetangeboten und jugendkulturelle Ausdrucksformen von Islam und Islamismus – seien (Projekt Bg 2011 iv1, Z. 442–443) und in problematischen und konflikthaften Diskussionen kaum intervenieren können. In Verbindung mit der regional heterogen ausgeprägten Präsenz von Musliminnen und Muslimen in Deutschland ergeben sich aus dieser Annahme regional differente Anfälligkeiten der Jugendlichen für islamistische Ideologien und eine regionale Ausdifferenzierung des Problems „Islamismus“.⁵¹ Insbesondere dann, wenn Jugendliche „andere von der Richtigkeit der islamischen Vorstellungen zu überzeugen“ (Projekt Bg 2010 pp1, S. 22) versuchten und

„wenn Nichtmuslime und Muslime, die nicht den eigenen [islamistischen, Anm. der WB] Vorstellungen entsprechend leben, als ‚unmoralisch‘, ‚dekadent‘ und ‚ungläubig‘ abgestempelt werden“ (ebd., S. 22),

wird es aus Projektsicht problematisch. Demnach konkretisiert das Projekt die problematische Erscheinungsform von Islamismus auf eine ideologiebedingte, abwertende Abgrenzung von anderen muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen.

Einen weiteren Bezug zum Programmgegenstand „islamistischen Extremismus“ stellt das Projekt über die Kommunikation über das „Streithema ‚Islam und Islamismus““ (Projekt Bg 2011 iv1, Z. 186) her: Die öffentliche Debatte, wie sie in den letzten Jahren auch im politischen Raum über den Islam und den Islamismus geführt wird, „ist ja eine Erwachsenen-Diskussion, [...] [die] sehr selten an den Lebenserfahrungen von Jugendlichen ansetzt“ (ebd., Z. 186–189). Ausgehend von dieser Charakterisierung der öffentlichen Debatte leitet das Projekt die pädagogischen Anforderungen ab, auf abstrakte Problembeschreibungen zu verzichten und durch die Einbindung von Jugendlichen zu einer differenzierteren, lebensweltnahen Sichtweise auf das problematisierte Phänomen zu gelangen. Das Ziel des Projekts ist in diesem Sinne die Entwicklung von einem abstrakten hin zu einem lebensweltlichen Verständnis der jugendrelevanten Erscheinungsformen des Phänomens „Islamismus“.

51 Vernachlässigt werden in dieser Argumentation – wie bei zahlreichen anderen Projekten auch – Radikalisierungsprozesse von herkunftsdeutschen Konvertitinnen und Konvertiten.

3.2.2.3 Problemkonstellation in Bezug auf religiöse Organisationsstrukturen und Lebensführungen

Für Projekte dieses Typs ist das religiöse Feld des Islam in Deutschland der Hauptbezugspunkt, von dem her sie ihre Problembeschreibungen entwickeln. Das heißt nicht, dass sie automatisch selbst religiöse Akteure sein müssen, und es meint auch nicht, dass für andere Projekttypen religiöse Zusammenhänge irrelevant wären. Ausgehend von dem idealtypischen Grundmechanismus von „Aus- und Abgrenzung“ ist für diese Zielgruppe kennzeichnend, dass sie die projektspezifischen Problemkonstruktionen auf eine Dimension bzw. einen Einfluss- bzw. Risikofaktor hin zuspitzen: Sie verorten die wahrgenommenen Probleme auf der Ebene religiöser Organisationen und den Einflüssen extremistischer Gruppen in diesem Feld (vgl. Kapitel 3.2.2.3.1), sie konzentrieren sich stärker auf die Sinn- und Orientierungssuche **muslimischer** Jugendlicher bzw. auf problematisch verlaufende religiöse Orientierung und Identitätsfindung (3.2.2.3.2) oder die Projekte nehmen das Verhältnis von christlicher Mehrheits- und muslimischer Minderheitsreligion in den Blick (3.2.2.3.3). Eine relevante Hintergrundfolie ist ebenfalls der Kontext „Einwanderungsgesellschaft“, spezifisch die Marginalisierung und Interaktionsdynamik als kulturell-religiöse Minderheit, jedoch findet hier im Gegensatz zu dem vorherigen Typ eine Fokussierung auf religiöse Aspekte statt. Wie zu zeigen sein wird, nehmen die Projekte dabei unterschiedlich stark und explizit auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ Bezug.

3.2.2.3.1 Organisationen im religiösen Feld des Islam oder im kulturell-religiösen Feld von Menschen türkischer Herkunft

Die hier beschriebenen Projekte sind zum großen Teil – und das ist eine Besonderheit pädagogischer Praxis – selbst Akteure im religiösen Feld des Islam oder im kulturell-religiösen Feld von Menschen türkischer Herkunft.

Gemeinsam ist ihnen zunächst, dass sie Strukturdefizite von Migrantenselbstorganisationen oder religiösen Organisationen als Ausgangspunkt ihrer Problembeschreibung nehmen. Diese Strukturdefizite werden deswegen als problematisch beschrieben, da die verschiedenen Organisationen (z. B. säkulare Migrantenselbstorganisationen, Dachverband islamischer Moscheevereine und Moscheevereine vor Ort) in Konkurrenz zu anderen religiösen Organisationen, oder allgemeiner zu religiösen Deutungsangeboten stehen, die dichotome Weltansichten, eine rigide Religiosität und demokratiedistante bzw. demokratiefeindliche Einstellungen vertreten.

Die Grundstruktur der Problemkonstruktion lässt sich wie folgt beschreiben: Es gibt religiöse bzw. migrantische, auch säkulare Organisationen mit Strukturdefiziten. Es gibt zudem attraktive Konkurrenzangebote von religiösen Organisationen, die als problematisch beschrieben werden und deren Attraktivität wird in einen Zusammenhang mit Ausgrenzungs- und Abgrenzungsmechanismen der deutschen Einwanderungsgesellschaft gebracht.

Entlang dieser Grundstruktur lassen sich die Besonderheiten der jeweiligen Projekte aufzeigen. Zunächst zur Frage nach dem Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“: Dieser wird von einigen Projekten nur implizit hergestellt. Ausgehend von der beschriebenen Situation nennen zwei Projekte ganz allgemein und eher unspezifisch „fundamentalistische, extremistische religiöse Organisationen“, „radikalere Interpretationen des Islam“ oder Internetangebote als demokratiedistante „Konkurrenten“. Auffällig ist, dass diese zwei Projekte die Phänomene nicht als „Islamismus“ oder „islamistischen Extremismus“ charakterisieren und generell nicht weiter ausführen, welche Organisationen z. B. genau gemeint sind. Teilweise werden Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Antisemitismus als problematisches Phänomen genannt, ohne dass allerdings erklärt würde, inwieweit es sich um Ausdrucksformen von „islamistischem Extremismus“ handelt. Das mag teilweise an der Trägerstruktur (kommunaler Träger der Jugendarbeit) und entsprechend fehlenden Feldkenntnissen liegen. Teilweise verwundert es, da es sich um etablierte Akteure des religiösen Feldes handelt. Im Gegensatz zu diesen eher diffusen Bezügen der Projekte zum Programmgegenstand benennt das dritte Projekt, islamistische Moscheen – insbesondere die Milli Görüş-Gemeinden – im lokalen Raum.

Die spezifische Attraktivität islamistischer Angebote wird von allen Projekten organisations-, ideologie- und ausgrenzungsbezogen erklärt. Auf der Ebene der Organisationen wird festgestellt, dass die genannten extremistischen Organisationen von ihrem Selbstverständnis her sehr missionarisch agierten und für Jugendliche attraktive und niedrigschwellige Angebote machten (Kampfsportgruppen, Fußball etc.). Auf der Ebene der Ideologie werden vor allem Eindeutigkeitsangebote als attraktiv für Jugendliche beschrieben.

„Diese religiösen Organisationen arbeiten sehr stark mit diesem Wir-Gefühl, ja! Aber die machen aus dem Wir-Gefühl ein ‚Wir gegen sie [Angehörige der Mehrheitsgesellschaft]“ (Projekt Bi 2012 iv1, Z. 382-383).

Als problematisch werden somit Abgrenzungsprozesse beschrieben, in deren Folge eine dichotome Wahrnehmung von Mehr- und Minderheit steht. Diese Abgrenzungsangebote sind aber deshalb für migrantische Jugendliche interessant, weil sie an deren Ausgrenzungserfahrungen anschließen und diese sinnhaft deuten. Diese Interpretation wird von allen Projekten geteilt. Sie sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass Desintegrationserfahrungen die Abgrenzung, Re-Islamisierung und ethnische Nischenbildung fördern. Teilweise hat die Herleitung einen unspezifischen Gegenstandsbezug, etwa wenn ein Projekt auf Studien zum Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher und einer allgemeinen (nicht ideologisch motivierten) Gewaltbereitschaft verweist.

Zugleich wird von einigen Projekten verdeutlicht, dass nicht alle *Ingroup*-Bildungsprozesse von migrantischen bzw. muslimischen Jugendlichen einen problematischen Charakter aufweisen (müssen): Für ein Projektkonzept

„sind sozusagen zwei Erkenntnisse, sage ich jetzt mal, leitend gewesen. Die eine Erkenntnis ist, dass eben also gerade Jugendliche mit Migrationshinter-

grund sich sehr stark über so ein Wir-Gefühl, also ‚Wir als nicht-deutsche Jugendliche‘, ja, aber nicht, also das darf man nicht verwechseln mit ‚Wir als Nicht-Teil dieser Gesellschaft‘, sondern einfach als Jugendliche, die eben mit schwarzen Haaren, ja, mit phänotypisch nicht-deutsche Jugendliche, die die entsprechenden Erfahrungen, auch Diskriminierungserfahrungen, in ihrem Leben einfach gemacht haben. Ja, das ist ein, ein sagen wir einmal, eine andere Ebene des einander Verstehens gibt, einfach aufgrund dieser gemeinsamen Erfahrungen. So! Das ist ein ähnliches, ich sage mal es ist ja so, dass bürgerschaftliches Engagement insgesamt oft aus einem Wir-Gefühl heraus entsteht. ‚Wir als Fußballer‘, ‚Wir als Freiwillige Feuerwehr‘, ja, ‚Wir als Kaninchenzüchterverein‘, ich meine, das sind blöde Vergleiche, aber ich sag das deswegen, weil der Eindruck in der Mehrheitsgesellschaft und auch seitens der Fördermittelgeber ist oft eine Skepsis dagegen. So, oh Gott, Parallelgesellschaft, ja, ‚Die wollen nur mit sich, die wollen nicht ganz‘, und das ist ein richtiges Missverständnis, weil genau das Gegenteil der Fall ist“ (Projekt Bi 2012 iv1, Z. 43-58).

Das Projekt beschreibt zunächst den identitätsstabilisierenden Einfluss von In-Group-Bildungen. Die Jugendlichen erfahren und definieren sich als „nicht-deutsch“, ohne dass daraus schon zwangsläufig Abgrenzung und Gegnerschaft resultieren würden. Im Gegenteil, das Projekt erkennt darin ein zu stärkendes und letztlich bürgerschaftliches Vergemeinschaftspotenzial. Es betont und problematisiert aber, dass solche interessengeleiteten Vergemeinschaftungen von Jugendlichen (über kulturelle Herkunft und geteilte Hobbys) unter dem Verdacht von Abgrenzung, Abschottung und der Bildung von Parallelgesellschaften stehen. Im Hintergrund stehen vermutlich die Erfahrungen der öffentlichen Wahrnehmung der Arbeit des Projektträgers als Dachverband solcher Kulturvereine.

Diese öffentliche Wahrnehmung des Islam als homogen und latent problematisch reproduziert sich paradoxerweise an vielen Stellen des Interviews mit dem dezidiert nicht religiösen Projektträger. Obwohl säkular, müssen sie an vielen Stellen des Interviews die eigene Scharnierfunktion zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migranten-*Communities* gegenüber diesem angenommen Angrenzungsverdacht rechtfertigen und herausstellen: Wir genießen Vertrauen, wir sind demokratisch, unsere Jugendarbeit bedient das Wir-Gefühl der Jugendlichen, fördert aber keine Abgrenzungs- oder gar Abschottungstendenzen.

Alle Projekte, die das durch sie bearbeitete Problem vor allem auch als wahrgenommenen organisationsbezogenen Attraktivitätsunterschied zwischen demokratischen und demokratiedistanten Organisationen definieren, konkretisieren es noch weiter als Problem fehlender Strukturen der Jugendarbeit in den jeweiligen Organisationen, seien sie säkular, religiös oder die lokalen Moscheegemeinden.⁵² Ein Projekt beschreibt diese auch vor dem Hintergrund von teilweise virulenten Generationskonflikten in den

52 Auch wenn die Problematisierung der Projekte die strukturellen Schwächen der religiösen Migrantenselbstorganisationen benennt, wird zumeist keine explizite Abgrenzung zur Situation von säkularen Migrantenselbstorganisationen vorgenommen.

religiösen Vereinen und erzählt u. a. von der mangelnden Unterstützung der Jugendlichen bei der Umsetzung eigener Projekte:

„Es gab Jugendliche, die das auch einmal geäußert haben, dass sie Schwierigkeiten haben, dass sie oftmals nur auf einen Vorstand, der aus neun oder zehn Personen besteht, dass sie vielleicht eine Person haben, die hinter dem, was die Jugendlichen wollen, steht, ja und der sie da in den Bereichen auch unterstützt“ (Projekt Br 2011 iv, Z. 190–194).

3.2.2.3.2 Lebenswelten muslimischer Jugendlicher

Projekte dieses Subtypus fokussieren in ihren Problembeschreibungen auf Erfahrungsräume muslimischer Jugendlicher. Die religiöse Zugehörigkeit zur Minderheitenreligion des Islam in Deutschland wird von den Projekten dieses Typus als konstitutiv für die (teilweise sehr komplex verlaufenden) Identitätsbildungsprozesse der Jugendlichen betrachtet. Als Musliminnen und Muslime werden sie von der Mehrheitsgesellschaft häufig als kulturell Fremde und/oder potenzielle Gefahr für die Sicherheit gelabelt. Entsprechend bewegen sie sich im Spannungsfeld von diskriminierender Ausgrenzung und zugleich sozialer oder symbolischer Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft. Zusätzlich wirken islamistische Angebote über rigide Prediger und deren Internetangebot in die Lebenswelten hinein. In der Fokussierung auf einzelne Elemente dieser Grundkonstellation bzw. Konzentration auf die komplexen Ursachenzusammenhänge liegen die Unterschiede der im Folgenden beschriebenen Projekte.

Ein diesem Subtypus zuzuordnendes Projekt, das auf die Lebenswelten muslimischer Jugendlicher fokussiert, problematisiert vorrangig diskriminierende Diskurse über Musliminnen und Muslime in der Öffentlichkeit, d. h. die muslim- und islambezogenen Ausgrenzungspraxen in mehrheitsgesellschaftlichen Debatten. Insbesondere „Islamismus“ werde in der Öffentlichkeit dramatisiert und oft finde eine unzulässige Gleichsetzung von Islam und Islamismus statt (Differenzierungsdefizit). Das Problem „Islamismus“, das als solches nicht negiert wird, besteht im Projektverständnis in geringerem Ausmaß als in der Öffentlichkeit und vom Verfassungsschutz angenommen. Bezogen auf die Mitglieder von Milli Görüş wird explizit die Frage gestellt, ob es sinnvoll ist, diese ausschließlich aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur (vom Verfassungsschutz als islamistisch eingestuften) Gemeinde, pauschal als islamistisch zu beschreiben. Die individuellen Einstellungen zur Demokratie wären für eine eindeutige Zuordnung notwendig. Interessant ist an dieser Stelle, dass das Projekt eine Pauschalierung bzw. Stigmatisierung antizipiert, die der Verfassungsschutz in der Realität nicht vornimmt – er verweist im Gegensatz dazu darauf, dass „nicht alle Mitglieder/Anhänger der IGMG (Islamische Gemeinschaft Milli Görüş) islamistische Ziele verfolgen oder unterstützen“ (Bundesamt für Verfassungsschutz 2012b, S. 290). Während das Phänomen Islamismus in seinen Erscheinungsformen nicht weiter beschrieben und explizit problematisiert wird, nennt das Projekt antisemitische, verschwörungstheoretische, Andersartigkeit abwertende, gewaltbejahende Einstellungen

bei jungen Menschen als Handlungsbedarf (vgl. Projekt Bf 2011 iv1, Z. 197–202).

Wie bereits benannt, konzentriert sich das Projekt in seiner Problem-
beschreibung zugleich auf Diskriminierungserfahrungen von Musliminnen
und Muslimen als Ursache von antisemitischen, verschwörungstheoretischen
und gewaltbejahenden Orientierungen bei jungen Musliminnen und Muslimen.
Diese zunächst eindimensional ausgerichtete Ursachenbeschreibung geht u. U.
auf das Trägerprofil und -selbstverständnis zurück: Der Träger ist langjährig
in der Antidiskriminierungsarbeit tätig und konzentrierte sich bisher auf
Ausgrenzungsmechanismen der Mehrheitsgesellschaft. Die mehrheitsgesellschaftlichen
Ausgrenzungspraxen wirken aus Sicht des Projekts grundsätzlich radikalierungsfördernd,
wobei die tatsächliche extremistische Ausprägung von der individuellen
Bewältigungsfähigkeit von Diskriminierungserfahrungen, der Resilienz der
muslimischen Jugendlichen abhängig sei (vgl. Projekt Bf 2011 iv1, Z. 45).
Als weiteren Aspekt problematisiert das Projekt die mangelnde Sichtbarkeit
muslimischer Positionen in medialen, öffentlichen und politischen Debatten
(vgl. Projekt Bf 2012 iv2, Z. 748): Diese Unterrepräsentanz muslimischer
Stimmen in der Öffentlichkeit leiste wiederum zu einer verzerrenden
Einseitigkeit des öffentlichen Diskurses Vorschub.

Ein weiteres Projekt fokussiert in seiner Problembeschreibung insbesondere
auf religiös begründete Gewaltbereitschaft, wobei andere islamistische
Formen der Abwertung nicht explizit problematisiert werden. Entsprechend
liegt hier eine Fokussierung des Problems „Islamismus“ auf handlungsbezogene
Ausdrucksform, konkret auf gewaltförmige Handlungen vor. In der
Ursachenbeschreibung sowie der Ableitung des konkreten Teilproblems,
das das Projekt pädagogisch bearbeiten möchte, werden jugendspezifische
Orientierungsprobleme in einer wertpluralen Umgebung fokussiert, die sich
insbesondere bei männlichen muslimischen Jugendlichen verschärften. Analog
zu einem Projekt, das eine spezifische Gefährdungslage bei jungen
migrantischen Männern (vgl. Kapitel 3.2.3) sieht, wird hier somit eine
geschlechtsbezogene Spezifizierung in Bezug auf das problematisierte
Phänomen „islamistische Gewalt“ vorgenommen. Neben mangelnden
jugendgerechten und Orientierung, Selbstwertgefühl und alternative
Perspektiven fördernden Freizeitangeboten, werden kulturell differente
und das Individuum ggf. überfordernde Rollenerwartungen als Radikalisierung
potenziell befördernde Faktoren genannt. Worin sich die Gefährdung bei
den Jungen und Mädchen konkret unterscheidet, wird von dem Projekt
nicht ausgeführt. Attraktivitätsmomente islamistischer Ideologien
lägen – insbesondere für junge muslimische Männer mit Orientierungsproblemen
– in der islamistischen Ablehnung hybrider Identitäten und die
Engführung auf eine religiös-extremistische Identität. In diesem Sinne
böten islamistische Orientierungen die Möglichkeit der entlastenden
Komplexitätsreduktion.

In ähnlicher Weise fokussiert ein weiteres Projekt Gewalt bzw. Gewaltbereitschaft
unter muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie religiös
begründete Abgrenzungsprozesse von Jugendlichen als

hervorzuhebende und zu bearbeitende Phänomene. Die religiöse Rigidität der Jugendlichen führt zu (massivem) zwischenmenschlichem Druck, bezogen auf das vermeintlich richtige religiöse Leben.⁵³ „Also das ist so eine Einschränkung von Wahlmöglichkeiten und eine erzwungene Unfreiheit im zwischenmenschlichen Bereich“ (Projekt Bb 2011 iv1, Z. 244). In einer exemplarischen Erzählung zur Radikalisierung einer lokalen Jugendgruppe wurde thematisiert, dass die Mädchen zeitgleich zum Radikalisierungsprozess die Gruppe verließen. Trotz dieser (lokalen) Beobachtung wird die Problematisierung nicht auf muslimische Jungen zugespielt.

In Bezug auf die Ursachen von Islamismus benennt das Projekt (ebd., Z. 248) existierende Akzeptanzprobleme und vielfach erlebte Diskriminierungserfahrungen seitens der kulturellen und religiösen Minderheiten in Interaktionen zwischen Mehrheiten und Minderheiten (ebd., Z. 67). Die Stigmatisierung führe teilweise zu einer Selbstabgrenzung und Akzeptanz der Stigmatisierung. Gleichzeitig wiesen bei der jugendtypischen Suche nach „Gemeinschaft, Orientierung, Wahrheit“ (ebd., Z. 98f.) die klassischen Sozialisationsinstanzen wie Eltern und Lehrer/innen, aber auch die Imame, eine mangelnde Orientierungs- und Antwortkompetenz auf. Insbesondere die Lehrer/innen werden als Akteure beschrieben, die die Jugendlichen in ihrer Religiosität „nicht abholen“ könnten oder wollten. Meist fehle ihnen das theologische und historische Wissen zum Islam und die Bereitschaft, sich mit diesen religiösen Themen auseinanderzusetzen. Islamistische Prediger besäßen innerhalb dieser Konstellation eine Sog-Wirkung, da sie genau das böten, wonach die jugendliche Sinnsuche trachte: Gemeinschaft. Die (exklusive) Vergemeinschaftung innerhalb islamistischer Gruppen stelle ein zentrales soziales Attraktivitätsmoment der Bewegungen dar. In dem Feld der religiösen Aushandlungen, in denen demokratische sozialisationsrelevante Akteure vielfach keine Orientierung böten, bestehe das Potenzial, dass vehement vorgetragene und eindeutige Angebote „rigider Prediger“ des Islam (ebd., Z. 144), die religiöse Normen als streng und unveränderlich auslegten, deutungsmächtig würden. Neben der gewachsenen Deutungsmacht von rigiden Predigern wird durch das Projekt eine Transformation islamistischer Szenen im Sinne höherer Gewaltakzeptanz und -bereitschaft festgestellt: „Es findet eine gravierende Radikalisierung hin zur Gewalt im Internet statt“ (ebd., Z. 165f).⁵⁴ Damit

53 Am Beispiel der Norm des Kopftuchtragens macht das Projekt den Übergang von religiös konservativ zu islamistisch deutlich: „Also es ist nicht islamistisch ein Kopftuch zu tragen, es ist auch nicht islamistisch zu meinen, dass die Religion es Frauen und Mädchen vorschreibt, ein Kopftuch zu tragen, aber es ist dann islamistisch, wenn ich, es ist auch noch nicht islamistisch, wenn ich andere von meiner Meinung, dass es nämlich eine Vorschrift ist, zu überzeugen. Aber wenn ich anderen versuche aufzuzwingen, durch irgendeine Form von Druck auch immer, dann fängt Islamismus an“ (Projekt Bb 2011 iv1, Z. 566–572).

54 Die Repräsentation und Dissemination **islamistischer, gewaltbereiter Positionen im Internet** spielt eine zentrale Rolle im Radikalisierungsmodell des Projekts. Allerdings greift das Projekt selber diese Problematik nicht auf, sondern schließt konzeptionell an ein Vorgängerprojekt an, indem Filme und entsprechend pädagogische und themenbezogene Begleithefte zu Islamismus und Salafismus, zur Scharia und Menschenrechten, zu religiös begründeten Antisemitismus und zum Nahostkonflikt erstellt wurden.

wird zusätzlich auf die durch das Internet globale Verfügbarkeit von Ideologien und die partielle Loslösung von Radikalisierungsprozessen von lokalen Strukturen verwiesen.

Ein viertes dem Typus „Lebenswelten muslimischer Jugendlicher“ zuzuordnendes Projekt problematisiert auf einer strukturellen Ebene zum einen die Passivität der muslimischen, nicht-islamistischen Kräfte innerhalb des Islams, die aufgrund ihrer mangelnden (öffentlichen) Präsenz den Raum für dominante, islamistische Deutungsmuster gäben. Diese strukturelle Unterrepräsentanz nicht-islamistischer muslimischer Kräfte wird – anders als in der Problematisierung des ersten Projekts dieses Typs, die einen Bezug zum mehrheitsgesellschaftlichen Diskurs herstellen – hier zugespitzt auf die Präsenz in innerreligiösen Aushandlungen. Die Diskurspassivität von muslimischen Akteuren wird auch im Kontext eines kultivierten Opfermythos gesehen, in dem Einstellungen wie „Christen, Juden, Deutsche und Westen und alle sind gegen uns. [Musliminnen und Muslime, Anmerkung WB]“ (Projekt Be 2012 iv6, Z. 24–25) verinnerlicht wurden. Im Unterschied zu vielen Projekten wird hier auf einer sehr allgemeinen Ebene auch die Bedeutungszunahme von Religion an sich problematisiert: Religion wird in dieser Logik als etwas latent Riskantes beschrieben, wobei allerdings implizit vor allem vom Islam die Rede ist. Konkret sei in der Lebenswelt der (muslimischen) Jugendlichen eine Bedeutungszunahme von religiösen Argumenten in der Lebensführung sowie eine zunehmend religiöse Normierung zu beobachten (vgl. Projekt Be 2012 iv6, Z. 17).

3.2.2.3.3 Das Verhältnis von christlicher Mehrheits- und muslimischer Minderheitsreligion

Der Träger eines Modellprojekts, dessen Ausgangspunkt das interreligiöse Miteinander von christlichen und muslimischen Organisationen ist, ist eine Dachorganisation der konfessionellen Jugendarbeit, die sowohl christliche Jugendwerke, Strukturen der freikirchlichen wie der landeskirchlichen Jugendarbeit einschließt. Es handelt sich somit um einen wirkmächtigen Verband, in dem ein großer Teil der konfessionellen Jugendarbeit der Mehrheitsreligion zusammengefasst ist. Als Dachverband hat der Träger Erfahrung in der Umsetzung von Kooperationsprojekten und im Coaching von migrantischen oder muslimischen Vereinen sowie Organisationen der Jugendarbeit.

Der Träger nimmt explizit, aber unspezifisch auf den Programmgegenstand Bezug: Als zu bearbeitendes Problem werden Isolationstendenzen und ein defizitäres Kultur- und Demokratieverständnis von islamischen Glaubensgemeinschaften benannt, die den Nährboden für die Herausbildung islamistischer Tendenzen bereiten könnten. Die Problemanalyse wird eher abstrakt von der Ebene des Umgangs religiöser Akteure miteinander abgeleitet und das Projekt benennt mangelnde interreligiöse Begegnungsmöglichkeiten als zu bearbeitendes Problem. Grundsätzlich sei für junge Christinnen und Christen und junge Musliminnen und Muslime charakteristisch, dass sie sich in Bezug auf Herkunft, Sprache, Religion und Lebensweise unterschieden. Doch in der Begegnung mit dem „Anderen“,

dem Austausch unterschiedlicher Perspektiven kann im Sinne des Projekts der Abbau von Vorurteilen ermöglicht werden, kann ein wertschätzender Umgang mit Unterschieden verinnerlicht werden (vgl. Projekt Bo 2011 iv1, Z. 448–449). Als zu bearbeitende Probleme werden von dem Projekt verschiedene Vorurteile bei christlichen und muslimischen Jugendlichen genannt: So stelle beispielsweise Islamfeindlichkeit bei den christlichen Jugendlichen ein Problem dar, bei (v. a. migrantischen und/oder muslimischen) Jugendlichen wiederum sei häufig Antisemitismus das zentrale Problem.

3.2.2.4 Sozialraumbezogene Problemkonstellationen

Projekte dieses Typus verfügen in der Regel über eine differenzierte Problembeschreibung und benennen verschiedene, lokal verortete soziale Phänomene (hohe Arbeitslosigkeit, hoher Migrantinnen- bzw. Migrantenanteil und hohe Abwanderungsrate). Die Bezugnahme auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ variiert bei den Modellprojekten dieses Typus: So nimmt ein Projekt in seiner Problembeschreibung explizit Bezug zum Problem „islamistischen Extremismus“ und beschreibt dessen szenenahe, lokale Erscheinungsformen, während andere Projekte eher unspezifischere soziale Problemlagen im Stadtteil benennen und implizit Bezüge zu Ursachenkonstellationen von islamischer Radikalisierung herstellen (Ausgrenzungserfahrungen, Arbeitslosigkeit etc.).

Das Projekt mit explizitem Bezug auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ übernimmt die verfassungsschützerische Unterscheidung zwischen legalistischen und gewaltbefürwortenden Organisationen, charakterisiert Grundlagen eines islamistischen Weltbildes und konkretisiert es als einen gegen die Demokratie gerichteten Ordnungsentwurf, dem eine Instrumentalisierung von Religion zugrunde liegt. Das Projekt inkludiert neben Islamismus auch Ultrationalismus⁵⁵ in seine Problembeschreibung, achtet aber darauf, die Phänomene „Islamismus“ und „Ultrationalismus“ differenziert und getrennt voneinander zu betrachten. Es konstatiert nur eine geringe Schnittmenge zwischen den Phänomenen aus: Es gäbe eine religiöse Abspaltung ultrationalistischer Strömungen, die Alperen-Bewegung, die in ihrer Bedeutung jedoch eher marginal ist. Das Projekt beschreibt darüber hinaus Wechselwirkungen im Hinblick auf die Phänomene. Ultrationalistische Akteure (mit Ausnahme der religiösen Abspaltungen) könnten sich erst durch die gesellschaftliche Diskussion über die Rolle des Islam in Deutschland etablieren. Sie verträten im Regelfall liberale Positionen zu Fragen religiöser Lebensweisen in Deutschland (beispielweise zur Kopftuchfrage) und wollten nicht wie Salafiten in die Gesellschaft hineinwirken und diese nach ihren Vorstellungen gestalten. Folglich stellten sie zu diesen religionsbezogenen Fragen – vor dem Hintergrund des Suchens nach angemessenen Repräsentantinnen und Repräsentanten der muslimischen Minderheit (vgl.

55 Zu einer Definition von „Ultrationalismus“ vgl. Fußnote 45.

Chbib 2010) – bevorzugte Gesprächspartnerinnen und -partner für mehrheitsdeutsche Politiker/innen dar. Ihre spezifische Problematik nationalistischer Denkweisen und Abwertungen innertürkischer Minderheiten bleibe häufig weniger sichtbar und sei in vielen deutschen Diskussionsrunden hoffähig.⁵⁶ Das Projekt setzt sich begrifflich mit dem möglichen Missverstehen des Begriffs „Islamismus“ auseinander und beschreibt, dass selbst Musliminnen und Muslime meist den Unterschied zwischen Islam und Islamismus nicht kennen. Dies habe zur Folge, dass Prävention von Islamismus teilweise als Versuch gewertet werde, etwas gegen den Islam als Religion zu tun (vgl. Projekt Bh 2012 iv1, Z. 451–459).

Es nimmt in diesem Zusammenhang eine mangelnde Sensibilisierung für islamistische und ultranationalistische Strukturen und Dynamiken,⁵⁷ eine schwach ausgeprägte inhaltliche Kompetenz in der Einschätzung der Phänomene und eine geringe Abstimmung lokaler Akteure in der Arbeit gegen islamistische und ultranationalistische Radikalisierung wahr. In den konkreten Sozialräumen existierten vor allem Wissensdefizite zu den Strukturen und Attraktivitätsmomenten islamistischer und ultranationalistischer Szenen. Als Beispiele werden genannt, dass die Lehrer/innen einer Schule im Umfeld einer bekannten, als islamistisch eingestuften Moschee „die [...]XY-Moschee noch nicht einmal [kannten]“ (Projekt Bh 2012 iv1, Z. 243–244) und auch noch nie erwogen hatten, sich selbst ein Bild von der Einrichtung zu machen. Folglich war die Wahrnehmung über die Moschee medienvermittelt sehr negativ und zugleich undifferenziert. Zusätzlich werden vor Ort existierende soziale Probleme, wie beispielsweise „gebrochene Kommunikationen“ (Projekt Bh 2012 iv1, Z. 306–307) zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen sowie Generationen- und Nachbarschaftskonflikte als problematisch erachtet. Diese Konflikte würden häufig aufgrund von Unwissen und/oder Unverständnis als kulturelle oder religiöse Konflikte eingestuft: Als vermeintliches Erklärungsmuster für Konflikte beispielsweise zwischen Nachbarn werde eher auf ethnische und religiöse Zugehörigkeiten rekurriert, als auf einen Charakter (auch) als sozialer Konflikt. Dies wirke sich stigmatisierend auf Musliminnen und Muslime aus, konsolidiere die wahrgenommene Benachteiligung und verfestige eine Selbstwahrnehmung als Opfer (vgl. Projekt Bh 2012 iv1, Z. 43–46):

„Vielmehr sind es soziale Fragen (z. B. Arbeits- und Perspektivlosigkeit), die dazu führen, dass in einigen Familien in starker und teils extremer Weise auf vertraute und in der Community anerkannte traditionalistische und patriarchale

56 Hinzu kommt aus Sicht des Projekts häufig das Fehlen türkischer Sprachkenntnisse, ohne die eine Auseinandersetzung mit den nationalistischen Denkweisen unmöglich ist.

57 Die Sensibilisierung für islamistische Strukturen und Dynamiken sei bei den ratsuchenden Akteuren bereits ausgeprägter als die für ultranationalistische Entwicklungen. „[H]ier [stoßen] [r]adikale [türkische Rechtsextremisten wie die Grauen Wölfe] in ein Vakuum“. So könne man seitens des Projekts noch keine auf Ultranationalismus bezogenen Handlungsoptionen diskutieren, sondern arbeite noch an der elementaren Sensibilisierung für die im Sozialraum vorhandenen entsprechenden Strukturen und Dynamiken (vgl. Projekt Bh 2012 iv1, Z. 857–860).

Verhaltens- und Erziehungsmuster zurückgegriffen wird. Beispiele sind der Umgang mit Geschlechterrollen oder Selbstbehauptung in Form von Ablehnung, Abwertung des Anderen bis hin zu Aggressivität und Gewalt. (Solche Einstellungen und Verhältnisse können allerdings in Einzelfällen auch zum Einfallstor für radikale Welt- und Lebensanschauungen wie Salafismus und Ultranationalismus werden.) Eltern sind überfordert mit der Erziehung und Unterstützung ihrer Kinder, die sich in für die Älteren oft fremd bleibenden Strukturen (Schule) und Lebenswelten (Medien, „draußen“) bewegen“ (Projekt Bh 2012 pb1, S. 6).

Die existierenden Konflikte vor Ort werden durch das Projekt als Desintegrations- und Segregationskonflikte beschrieben, als Formen sozialer Ausgrenzung, die wiederum ideologische Abgrenzungsangebote verstärken und attraktiv erscheinen lassen können.

Die kulturelle Aufladung sozialer Konflikte wird an existierenden Auseinandersetzungen im Stadtteil beschrieben, beispielsweise an einer Schule im Umfeld einer als islamistisch eingestuften Moschee (vgl. Projekt Bh 2012 iv1, Z. 238). Die Schulleiterin konzentrierte sich in der Wahrnehmung der Probleme an der Schule auf die nahegelegene islamistische Moschee, ohne auch selbstkritisch die Sozialprobleme der Schule zu sehen:

„[D]a bietet sich aber diese XY-Moschee, bietet sich immer so als Katalysator an. Also indem man das darauf lenkt, dann hat man irgendeinen Schuldigen gefunden oder irgend so etwas“ (Projekt Bh 2012 iv1, Z. 248).

In dieser Externalisierung von Problemen sei eine antireligiöse oder anti-islamische Einstellung spürbar, die transportiert durch die herkunftsdeutsche Lehrerschaft wiederum ins Stadtviertel hineinwirke und von muslimischen Bewohnerinnen und Bewohnern und Eltern problematisiert werde.

Eher implizit auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ nimmt ein anderes Projekt Bezug. Als problematisch wird Gewaltaffinität sowie die Tatsache, dass Jugendliche ihre Handlungen zunehmend religiös begründeten, genannt. Insbesondere wird auf religiös begründete Selbstabgrenzungen muslimischer Jugendlicher aufmerksam gemacht:

„Ausgrenzungserfahrungen werden auch immer mehr und mehr islammarkiert. Also ‚Ich habe keine Chance, weil ich Moslem bin‘, ja. Und auch aber die andere Seite, Islam wird immer mehr für Selbstausgrenzungssachen gebraucht auch. ‚Mit dem will ich nichts zu tun haben, wir unter Muslimen können das‘. Das reicht vollkommen aus“ (Projekt Bj 2011 iv3, Z. 47–51).

Das Projekt nimmt hier Bezug auf den eingangs beschriebenen Mechanismus von Ausgrenzung und Abgrenzung, ohne dabei lokale islamistische Strömungen oder Gruppierungen in den Blick zu nehmen. Mit dem Projekt reagiert der Träger stattdessen vor allem auf die dichten sozialen Problemlagen in einem großstädtischen Stadtteil: Arbeitslosigkeit, Abhängigkeit von Transferleistungen, Abwanderung in andere Stadtteile. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund haben – so das Projekt – wenig Perspektiven, in die Mitte der Gesellschaft vorzudringen, was zu Frustration und Gewaltaffinität führen kann. Insbesondere muslimische Jugendliche führen ihre geringeren gesellschaftlichen Partizipationschancen

zumeist auf ethnisierte Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft zurück („Weil wir Muslime sind“).⁵⁸ In der Folge nutzten die Jugendlichen teilweise islamische Symbole und Lebensweisen zur Markierung der Andersartigkeit, zur Selbstausgrenzung und zur Aufwertung der eigenen Identität.⁵⁹ Neben einer diskriminierenden Ausgrenzung von Musliminnen und Muslimen durch die Mehrheitsgesellschaft gäbe es somit auch eine selbst gewählte Abgrenzung muslimischer Jugendlichen von der Mehrheitsgesellschaft.⁶⁰ Man beobachte in der Arbeit mit muslimischen Jugendlichen auch vermehrt antisemitische und verschwörungstheoretische Äußerungen, die – laut Projekt – durch den Konsum verfügbarer (islamistischer) Filme im Internet zunehmen. Bezogen auf das mehrheitsgesellschaftliche Gegenüber seien ein Fehlen an interkultureller und interreligiöser Kompetenz, antiislamische Einstellungen und teilweise eine alleinige Erklärung abweichenden Verhaltens über religiöse Zugehörigkeiten zu beobachten.

Die Problembeschreibung des Projekts umfasst sowohl sozialraumbezogene Aspekte als auch allgemeine migrationsbedingte und soziale Problemlagen. Teilweise ist die sozialräumliche Relevanz einzelner genannter Probleme nicht spezifiziert worden. Durch die projektleitende Annahme, dass aufgrund sozioökonomischer und sozialer Frustration eine Radikalisierung⁶¹ erfolgen kann, ist implizit eine Verbindung zu den sozialen Problemen wie hohe Arbeitslosigkeit und Abhängigkeit von staatlichen Transaktionsleistungen im Sozialraum herstellbar. Die schlechten ökonomischen und sozialen Ausgangsbedingungen von (muslimischen) Migrantinnen und Migranten im Stadtteil sowie die starke Orientierung der migrantischen Jugendlichen am Herkunftsstadtteil und an der Familie begründen folglich die pädagogische Arbeit im Stadtteil.⁶²

Zwei weitere Projekte, die sich selbst als sozialräumlich verstehen, problematisieren in unterschiedlicher Weise die mangelnde Erreichung

58 Diese Ableitung der Begründung kann aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung für eine Verinnerlichung von Diskriminierungserfahrungen im Sinne der Selbststigmatisierung sprechen oder ggf. Ergebnis einer Instrumentalisierung eines Opferstatus sein.

59 Ein ehemaliger Projektmitarbeiter beobachtete zum Beispiel die vermehrte Hinwendung der Jugendlichen zu organisierten Religionsangeboten. Jugendliche, die die Angebote der Straßensozialarbeit im Stadtteil nutzen, besuchten – so die Wahrnehmung des Mitarbeiters – im Vergleich zu den letzten Jahren häufiger Moscheen.

60 Erving Goffman nennt diese aktive Aneignung, Anerkennung und (durch das soziale Umfeld gestützte) Aufwertung negativer Rollenerwartung „Selbststigmatisierung“ (vgl. Goffman 1967; Lipp 2010).

61 Der Projektleiter spricht in diesem Kontext von einer Radikalisierung der Restidentität, welche elementare, nicht verhandelbare Zugehörigkeiten zur eigenen religiösen oder ethnischen Gruppe oder zum eigenen Geschlecht meint. Bei der Bestärkung der eigenen Identität durch das soziale Umfeld und der Ermangelung von alternativen Zugehörigkeiten können sich diese Restidentitäten radikalieren. Auch wenn dieses Verständnis von Identität recht mechanisch und aus wissenschaftlicher Sicht fraglich ist, inwieweit man stabile und veränderbare Elemente einer personalen Identität überhaupt unterscheiden kann.

62 Die dem Ansatz zugrunde liegende Frustrations-Aggressionstheorie ist in der Lernpsychologie seit den 1930er Jahren entwickelt und diskutiert worden. Aktuelle Studien gehen davon aus, dass Jugendgewalt partiell, aber nicht ausschließlich als Reaktion auf Frustration verstanden werden kann (vgl. Kilb 2011).

migrantischer bzw. muslimischer Jugendlicher durch bestehende Angebote der Jugendhilfe. Im Sozialraum eines Projekts, der durch einen überdurchschnittlich hohen Migrantinnen- bzw. Migrantenanteil geprägt ist, konnten z. B. islamische Moscheevereine nicht mit bisherigen Angeboten der Jugendarbeit erreicht werden (vgl. Projekt Bk 2011 a1, S. 6). Es fehle jugendpolitisch nicht an der Anerkennung der Notwendigkeit interkultureller Jugendarbeit insbesondere in diesen Vereinen, aber bisher scheiterten die Zugangsversuche. Nach ersten Projekterfahrungen zeigte sich zusätzlich, dass sich in der Jugendarbeit verstärkt Zugangsprobleme zu weiblichen, muslimischen Jugendlichen ergeben (vgl. Projekt Bk 2012 a1, S. 4).

Ein anderes Projekt mit sozialräumlichem Selbstverständnis beschreibt in ähnlicher Weise als Problem, dass „auffällige“ Jugendliche aus Migrationsfamilien mit klassischen Konzepten der Jugendarbeit bisher nicht erreicht wurden. Die Jugendlichen beschreiben sie in diesem Kontext als migrantische, bildungsferne Menschen mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Orientierungen, die aufgrund von Diskriminierungserfahrungen grundsätzlich anfällig für Abgrenzungstendenzen und islamistische Angebote seien.⁶³ Im Hinblick auf die Kinder- und Jugendhilfe nimmt das Projekt Defizite der Jugendhilfestrukturen, u. a. aufgrund von Sprach- und Kulturbarrieren sowie mangelnder Anpassung der Unterstützungsangebote an die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen wahr.

3.2.3 Zusammenfassung und kritische Diskussion

Wie aufgezeigt wurde, rekurriert ein Großteil der Modellprojekte in seiner Problembeschreibung und -analyse auf Prozesse von Ausgrenzung und Abgrenzung in der Einwanderungsgesellschaft. Mit ihm beschreiben und erklären sie problematische Phänomene des Zusammenlebens von Mehrheiten und Minderheiten in der Einwanderungsgesellschaft.

Wie bereits problematisiert, wird die Grundkonstellation „Aus- und Abgrenzungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft“ aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung nicht in allen Fällen in eine direkte bzw. kohärente und stringente Verbindung mit dem Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ gebracht. Dies kann insbesondere der Fall sein, wenn Projekte vergleichsweise unspezifisch „Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft“ adressieren oder aber „Lebenswelten migrantischer Jugendlicher“ in Bezug auf problematisierte Aspekte wie „Orientierungslosigkeit“, „komplexe Identitätsbildungsprozesse“ und „Ausgrenzungserfahrungen“ beschreiben. Will man hier nicht unterstellen, dass die entsprechenden Projekte davon ausgehen, dass alle (auch nicht-muslimischen) Jugendlichen mit Migrationshintergrund einem erhöhten

63 Inwieweit die Aussage, dass auch nichtmuslimische migrantische Jugendliche anfällig für eine islamische Radikalisierung sind, auf einer Gleichsetzung von „migrantisch“ und „muslimisch“ beruht oder aber auf einer Annahme, dass auch nichtmuslimische Migrantinnen und Migranten im Hinblick auf islamische Radikalisierung gefährdet seien, kann auf Grundlage der bisherigen Datenerhebung nicht geklärt werden.

Risiko unterliegen, sich islamistischen Angeboten zuzuwenden, bedürfen die entsprechenden Problembeschreibungen und -analysen einer noch tiefer gehenden Untersuchung, um feststellen zu können, ob die Projekte

- i) kohärent von der Annahme ausgehen, dass von islamistischen Deutungsangeboten eine Attraktivität für von Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen betroffene Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgeht (so existieren durchaus Hinweise, dass sich unter Konvertiten zu islamistischen, z. B. salafistischen Strömungen auch Personen mit Migrationshintergrund befinden, vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2012b, S. 230),
- ii) „migrantisch“ und „muslimisch“ begrifflich gleichsetzen bzw. über diesen sprachlichen Weg ggf. eine Stigmatisierung muslimischer Jugendlicher vermeiden möchten (gleichzeitig aber ggf. riskieren, zu einer Stigmatisierung „migrantischer Jugendlicher“ beizutragen),
- iii) Teildimensionen von „Islamismus“ (wie z. B. Antisemitismus) bearbeiten, die in allen gesellschaftlichen Gruppen verbreitet sind oder
- iv) andere Phänomene wie z. B. „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ bearbeiten, die nicht mit „islamistischem Extremismus“ gleichzusetzen sind, aber – über die Abwertung von als „anders“ wahrgenommenen Personengruppen – Schnittmengen zu „islamistischem Extremismus“ aufweisen.

Ein zentraler Befund der Wissenschaftlichen Begleitung ist, dass das spezifische Phänomen der Konversion und Radikalisierung Herkunftsdeutscher⁶⁴ im Rahmen der Problembeschreibungen der Projekte kaum thematisiert wird und ggf. auch über den Fokus „Aus- und Abgrenzungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft“ aus dem Blickfeld gerät.

Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung auffällig ist darüber hinaus, dass Projekte in Einzelfällen und spezifischen Konstellationen⁶⁵ über das Phänomen „islamistischer Extremismus“ bzw. seiner Teildimensionen wie „Antisemitismus“ hinaus auch andere Phänomene wie „Ultranationalismus“ oder „Rechtsextremismus“ problematisieren und bearbeiten.

64 Einige feldkundige Expertinnen und Experten weisen auf spezifische diesbezügliche Gefährdungslagen hin, ohne dass diese durch sozialwissenschaftliche Studien untersucht oder eindeutig belegt wird. Jedoch finden sich unter islamistischen Terroristinnen und Terroristen bzw. Terrorverdächtigen nachweislich auch Konvertitinnen bzw. Konvertiten (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2012b, S. 222, 229f., 232).

65 Zu den spezifischen Konstellationen zählt beispielsweise ein Projektkontext, in dem ein Träger Migrantenselbstorganisationen (MSO) im Hinblick auf die Akquise von Projekten weiterqualifiziert, um auf diese Weise die Jugendarbeit von MSO im Bereich der Demokratieförderung zu erweitern und als attraktives Angebot für muslimische Jugendliche zu gestalten. Die akquirierten Projekte werden z. T. im Kontext von Programmen zur Prävention von Rechtsextremismus umgesetzt.

3.3 Umsetzung pädagogischer Problemlösungsprogramme (Zielgruppen, Ziele und Aktivitäten)

Ausgehend von den im Kapitel 3.2 beschriebenen, definatorisch und inhaltlich heterogen ausfallenden Bezügen der Projekte zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ sowie den – in Abhängigkeit von lokalen Kontexten, Trägerprofilen und Ressourcen – konkretisierten Problembeschreibungen und -analysen entwickeln die Projekte konzeptionelle Strategien der Problemlösung: Sie fragen nach adäquaten Zielgruppen, geeigneten Zugangsstrategien und den angemessenen methodischen und inhaltlichen Ansätzen.

Ein Großteil der entwickelten pädagogischen Ansätze setzt an rekonstruierten Grundmechanismus von „Ausgrenzung und Abgrenzung“ an und leitet daraus seine pädagogischen Schwerpunkte ab. Die Projekte streben entweder an, Wissensdefizite in Bezug auf das Phänomen „islamistischer Extremismus“ zu bearbeiten und (vgl. Kapitel 3.3.1), oder sie bearbeiten Wissensdefizite in Bezug auf Probleme und Phänomene, von denen die Projekte sagen, dass sie mehr oder weniger explizit mit „islamistischem Extremismus“ verbunden sind (z. B. Antisemitismus unter Musliminnen und Muslimen, Ultrationalismus). Ein zweiter Typ von Projekten nimmt Lebenswelten junger Menschen in der Einwanderungsgesellschaft zum Ausgangspunkt und charakterisiert diese als kulturell plural und latent konfliktreich – sie entwickeln entsprechend interkulturelle und interreligiöse Bildungsangebote (vgl. Kapitel 3.3.2). Projekte mit einer Problembeschreibung mit Bezug zu religiösen Organisationen und Lebensführungen leiten zwei verschiedene Strategien daraus ab (vgl. Kapitel 3.3.3):

- i) Strategien der Organisationsberatung und -entwicklung, die auf Strukturschwächen religiöser Organisationen sowie von Migrantenselbstorganisationen reagieren (vgl. Kapitel 3.3.3.1)
- ii) Empowermentstrategien, die auf wahrgenommene Orientierungsdefizite muslimischer Jugendlicher antworten (vgl. Kapitel 3.3.3.2)

Ein letzter Typ von Projekten fokussiert vor dem Hintergrund des Grundthemas „Aus- und Abgrenzungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft“ dezidiert auf lokale und sozialräumliche Entwicklungen. Die Projekte reagieren dabei zum Teil auf sozialräumliche Präsenzen islamistischer Gruppierungen, vor allem aber auf soziale, z. B. kulturalisierte Konflikte in problembelasteten Stadtteilen. Entsprechend entwickeln die Projekte integrierte Handlungsansätze und u. a. sozialraumbezogene Coaching-Ansätze (vgl. Kapitel 3.3.4).

Im Folgenden werden die entsprechenden umsetzungsbezogenen Projekttypen mit ihren Subtypen detailliert vorgestellt und analysiert.

3.3.1 Wissensgenerierung und Aufklärungspädagogik

Projekte dieses Typs definieren Wissensdefizite im Themenbereich „islamistischer Extremismus“ als zentrales zu bearbeitendes Problem und als Handlungsfeld, in dem sie aktiv werden möchten (vgl. Kapitel 3.2.1). Es lassen sich zwei verschiedene übergreifende Problemlösungsstrategien erkennen: Zum einen werden Projekte umgesetzt, in deren Rahmen Wissen über das Phänomen „Islamismus“ generiert oder (z. B. über Expertinnen- bzw. Expertenrunden) erweitert werden soll. Zum anderen werden Modellprojekte implementiert, die wissensvermittelnd mit Jugendlichen und Interessierten arbeiten, um sie über „islamistischen Extremismus“ aufzuklären und zu sensibilisieren.

Ein zentrales Charakteristikum der Projekte ist, dass sie – mit Nuancen – verfassungsschützerische bzw. sicherheitspolitische Phänomenbeschreibungen übernehmen und die Aktualität der Problematik betonen.

3.3.1.1 Wissensgenerierende Projekte

Ausgehend von der Annahme, dass die präventive Bekämpfung von „islamistischem Terrorismus“ vergleichsweise neu in Deutschland ist und es an belastbarem Wissen zu Problemlösungsstrategien fehlt (vgl. Projekt Bc 2011 iv1, Z. 129), will ein Projekt des Subtyps „Wissensgenerierende Projekte“ adäquate präventive Strategien gegen „islamistischen Terrorismus“ diskutieren und dabei auch auf Erfahrungen aus dem Ausland zurückgreifen: „[...] daher wollten wir schon gucken, wie machen es andere, die länger und auch direkter an dem Problem schon arbeiten“ (Projekt Bc 2011 iv1, Z. 131–133).

Von den entsprechenden internationalen Erfahrungen wird somit eine Anregung für den bundesdeutschen Kontext erwartet.⁶⁶

Als Projektformat wurde ein einmaliger Workshop mit Expertinnen und Experten sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gewählt, der sowohl einen wissensgenerierenden als auch einen vernetzenden Charakter aufwies. Der Zugang zu den Teilnehmenden erfolgte über einen Standardverteiler, der gezielt durch die Ansprache von relevanten lokalen Akteuren wie z. B. von Stadtteilmüttern ergänzt wurde (vgl. Projekt Bc 2011 iv1, Z. 210–217). Es wurden Referierende mit Erfahrung in der Prävention von „islamistischem Terrorismus“ ausgewählt und eine Ausstellung von konkreten, bereits umgesetzten Präventionsprojekten, v. a. mit Bezug auf „islamistischen Extremismus“ organisiert.⁶⁷ Die Auswahl der Referentinnen

66 Eine systematische Auswertung zu den Lernerfahrungen der Expertinnen- bzw. Expertenworkshops ist vom Träger nicht öffentlich zugänglich gemacht worden, jedoch ist ein filmischer Zusammenschnitt aus Inputs, Interviews mit Referentinnen und Referenten, sowie Gesprächen mit Veranstaltungsbesucherinnen und -besuchern auf Nachfrage beim Projektträger erhältlich.

67 Neben polizeilichen Präventionsangeboten wurden in diesem Rahmen mehrere Modellprojekte aus dem Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ vorgestellt.

und Referenten fiel dem Projekt teilweise schwer, da diese international und zugleich „politisch vertretbar“ (Projekt Bc 2011 iv1, Z. 107) sein sollten.

In Bezug auf die Teilnehmenden wurde von dem Projekt eine heterogene Zusammensetzung aus Expertinnen und Experten aus dem Bereich Wissenschaft, Politik und Sicherheit sowie Pädagoginnen und Pädagogen angestrebt und erreicht: „Wir hatten da, ja, also von Experten oder führenden Kräften aus Sicherheitskreisen bis zu Stadtteilmüttern alles dabei“ (Projekt Bc 2011 iv1, Z. 176–177).

Ein zweites Projekt konkretisiert das Problem, auf das es Bezug nimmt, als Wissensdefizit über islamistische, jugendgefährdende Webangebote. Hauptziel der Wissensgenerierung besteht darin, sich

„über Islamismus im Netz mit [der] Identifizierung von jugendrelevanten islamistischen Angeboten im Web 1.0 (Websites) und Web 2.0 (Social Web) und [der] Analyse von Merkmalen“ (Projekt Bl 2012 eb1, S. 4).

einen Überblick zu verschaffen. Die Auswertung und Bewertung macht somit einen Großteil der Projektaktivitäten aus. Das Projekt zielt – im Falle einer festgestellten Jugendgefährdung – „auf die Erarbeitung erster Vorlagen für die Indizierung jugendgefährdender Angebote“ (ebd., S. 6).

Ein weiteres Modellprojekt geht in seiner Problembeschreibung von einem Defizit an empirischen Studien zum Themenfeld Islamismus und einer einseitigen Fokussierung des öffentlichen Diskurses auf sicherheitsrelevante Aspekte von „Islamismus“ aus (vgl. Projekt Bd 2011 pp2, S. 12) und arbeitet wissensgenerierend und sozialwissenschaftlich orientiert zu den Lebenswelten junger Musliminnen und Muslime in Deutschland.

Das Projekt erschloss sich das Thema inhaltlich zunächst über die Umsetzung eines Expertinnen- bzw. Expertenworkshops, eines eigenen Interviews mit dem „ägyptischen Fernsehprediger“ (vgl. Projekt Bd 2011 iv1, Z. 60–61) Amr Khaled⁶⁸ sowie die Konzipierung und Auswertung einer qualitativen Studie. Die Teilnehmer/innenliste lässt den Rückschluss zu, dass der Expertinnen- bzw. Expertenworkshop interdisziplinär und meinungsplural angelegt war. Dieser Eindruck wird dadurch bekräftigt, dass nicht nur Expertinnen und Experten aus dem „wissenschaftlichen Diskurs“ (vgl. Projekt Bd 2011 iv1, Z. 192) Berücksichtigung fanden, sondern auch „Leute, die in der Präventionsarbeit unterwegs sind“ (ebd., Z. 190–191), gezielt eingeladen wurden. Mittels des Workshops gelang ein erster „Einstieg in die Thematik“ (ebd., S. 65) und die Entwicklung einer Sensibilität für das bisher unbekanntes Feld. In Bezug auf das Phänomen „Islamismus“ wurde von dem Projekt eine an einer qualitativen Methodologie orientierte Studie konzipiert, begleitet und ausgewertet, um „ein bisschen Informationen“ (ebd., Z. 274) über ein Feld zu sammeln, über das man noch nicht viel weiß. Für die Erhebung der Daten wurde ein externes

68 Der aus Ägypten stammende Prediger Amr Khaled ist einer der bekanntesten Fernsehprediger in der arabischen Welt und spricht mit seinen liberalen Vorstellungen und seinem modernen Auftreten viele muslimische Jugendliche an. Gerlach beschreibt ihn als „Star des Pop-Islam“ (vgl. Gerlach 2006, S. 29), wobei Herding seinen Einfluss auf die islamische Jugendkultur in Westeuropa als marginal beschreibt (vgl. Herding 2011, S. 182).

Marktforschungsinstitut beauftragt, da dieses – so die Annahme – über das nötige Erhebungswissen und -ressourcen verfüge. Im Anschluss wurde die Studie hausintern ausgewertet und in Form einer themenbezogenen Publikation veröffentlicht. Zusätzlich entstand im Projekt eine Kurzpublikation, die sozialisationsrelevanten Akteuren Antworten auf Fragen gibt wie z. B.

„Woran erkenne ich, dass da eine Gefährdung besteht?, Was muss ich tun?, Wen kann ich fragen?, Was gibt es für Erfahrungen? – also solche praxisnahen und lebensnahen Fragen, die man da hat“ (ebd., Z. 134–137).

Das Projekt schreibt sich vor allem eine gesellschaftliche **Problematisierungs- und Aufklärungsfunktion** zu, mit dem Ziel, Wissen über die „lebensweltlich geprägten Einstellungsmuster von Jugendlichen“ (vgl. Projekt Bd 2011 pp2, S. 13) zu vermitteln. In diesem Kontext spielt die Frage, „ob bereits islamistische Einstellungsstrukturen vorhanden sind oder ob es Meinungen, Ansichten und Haltungen gibt, die dich religiös/politisch instrumentalisieren oder gar von Extremisten mobilisieren lassen“ (Projekt Bd 2011 pp2, S. 13) eine zentrale Rolle. Es wird der Anspruch des Projekts deutlich, durch differenziertes Wissen über Islamismus die problematischen Einstellungsmuster herauszuarbeiten und ggf. zu einer Versachlichung der öffentlichen Debatte beizutragen.

Das Projekt, das keine konkrete pädagogische Arbeit mit Jugendlichen anleitet oder initiiert, möchte

„im Prinzip die Brücke darstellen – durch die Tagung und auch durch die Handreichung – im Prinzip von den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu den Leuten, die konkret mit Jugendlichen arbeiten“ (Projekt Bd 2011 iv1, Z 202–204).

Es geht also darum, das vorher im Rahmen von Expertinnen- bzw. Expertenworkshops und Studien generierte Wissen an Praktiker/innen weiterzugeben, die mit ggf. gefährdeten Jugendlichen zu tun haben. In der entsprechenden Handreichung werden abschließend sehr heterogene (direkte und indirekte)⁶⁹ Präventionsansätze benannt (interkulturelle und politische Bildung, Wissensvermittlung zu islamistischen Ideologien und Symbolen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Förderung der Erziehungskompetenz der Eltern).⁷⁰

69 „Direkte Maßnahmen stellen eine direkte Interaktion mit der gewünschten Ziel- und ggf. Risikogruppe dar, während sich indirekte Maßnahmen z. B. an Schlüsselpersonen und/oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren richten, die als „Mittlerinnen bzw. Mittler“ mit der Zielgruppe arbeiten bzw. interagieren“ (Johansson 2012, S. 3).

70 Es werden hierbei keine geeigneten Zugangswege zu Jugendlichen expliziert, wobei ein derartiger Zuschnitt auch nicht Anliegen des Projekts ist. Das genaue Vorgehen wird Pädagoginnen und Pädagogen und Sozialarbeiterinnen und -arbeitern überlassen, die in jeweils spezifischen Konstellationen mit jungen Menschen arbeiten.

3.3.1.2 Aufklärungspädagogische Projekte

Projekte dieses Typus haben zum Ziel, bereits vorhandenes Wissen über das Phänomen „islamistischer Extremismus“ an unterschiedliche Zielgruppen zu vermitteln.

Projektumsetzende in diesem Feld sind ministeriale Akteure, öffentliche Bildungsträger und ein religiös-kultureller Dachverband, die für die Bildungsarbeit meist auf trägerinternes bereits angeeignetes Wissen zum Problem „islamistischen Extremismus“ zurückgreifen. Konkrete Angebote dieses Typus von Projekten sind zumeist Aufklärungsveranstaltungen zu islamistischen Strukturen, Planspiele an Schulen oder für Jugendliche ausgerichtete Fachtagungen, die ausführlich über islamistische Entwicklungen, Personen und Ideologien, Entstehungsgeschichte, Erkennungssymbole informieren.

Die Angebote sind stark wissensorientiert, sollen aus Perspektive der Projekte zum Nachdenken anregen und richten sich an Zielgruppen (Schüler/innen). Im Hinblick auf die Didaktik stehen bei einigen Projekten vor allem Inhalte und weniger pädagogische Strategien der altersgerechten Auseinandersetzung im Vordergrund, wie das Beispiel der Tagung für Schüler/innen zeigt. Zwar wurde die beachtliche Zahl von 500 Jugendlichen erreicht, zugleich wäre genauer zu untersuchen, ob und in welcher Form das Format „wissenschaftliche Tagung“ jugendgemäß für Jugendliche mit unterschiedlichen Hintergründen umsetzbar ist. Es referierten Vertreter/innen des Verfassungsschutzes und von Forschungsinstitutionen.

Ein weiteres Projekt dieses Typus in Trägerschaft eines religiös-kulturellen Dachverbands zielt darauf ab, bildungspolitische und pädagogische Konzepte und Strategien zur Prävention von Demokratiefeindlichkeit, Islamismus und Ultranationalismus unter türkeistämmigen Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Kontext zu erarbeiten. Dieser Anspruch ist eng verknüpft mit der Problemdefinition einer wahrgenommenen fehlenden Sensibilität oder falschen Rücksichtnahme der Öffentlichkeit gegenüber diesen Phänomenen. Entsprechend konzentriert sich das Projekt auf die Erarbeitung einer pädagogischen Handreichung zu den oben genannten Themen. Eine Spezifik des Projekts besteht im Hinblick auf seine „symbolische“ Glaubwürdigkeit, als organisierter Akteur der türkischstämmigen *Community* problematische Phänomene anzusprechen – und dies gleichzeitig vor dem Hintergrund der eigenen, durch Verfolgungen und Ausgrenzung geprägten Geschichte als kulturelle Gemeinschaft zu tun.

3.3.2 Kompetenzorientierte interkulturelle und interreligiöse Bildung

Die pädagogische Praxis von Projekten dieses Typus geht von mehreren Vorannahmen aus.

Zum einen ist die Annahme zentral, dass die Einwanderungsgesellschaft von einer **Wertepluralität** geprägt ist, die – vereinfacht ausgedrückt – zu Spannungen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den kulturellen und

religiösen Minderheiten führen kann. Die konstatierte kulturelle Diversität und damit verbundene Spannungen sind aus Perspektive der Projekte dahin gehend problematisch, als dass Jugendliche mit Migrationshintergrund heterogene bzw. in Spannung zueinanderstehende Identitätsangebote erhalten und sie ggf. stärker als herkunftsdeutsche Jugendliche verunsichert sind, welche Werte sie vertreten können und wollen.⁷¹

Die zweite zentrale Projektannahme fokussiert auf die Prägung der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch Ausgrenzungs- und Abgrenzungsprozesse und das häufige Vorliegen von Diskriminierungserfahrungen bei Personen mit Migrationshintergrund bzw. mit als „different“ wahrgenommenen kulturellen und/oder religiösen Hintergründen.

In diesem Kontext könnten – so die Projekte in ihrer Bezugnahme auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ – Deutungsangebote von Islamisten, insbesondere Salafisten, die sich für eine rigide, vereinfachte, ausschließlich religiöse Lebensführung aussprechen, eine hohe Attraktivität ausüben: Sie versprechen eine vergleichsweise einfache und v. a. eindeutige Orientierung, Gemeinschaft sowie eine Stärkung des Selbstwertgefühls durch Orientierung am „richtigen“ Glauben.

Eine dritte zentrale Projektannahme ist, dass persönliche interkulturelle bzw. interreligiöse Kontakte und Begegnungen, insbesondere Freundschaften, zu Perspektiverweiterungen und ggf. den Abbau von Vorurteilen beitragen können.

In den pädagogischen Problemlösungsstrategien werden vor dem Hintergrund der entsprechenden Projektannahmen interkulturelle und interreligiöse Kompetenzerweiterungen, die Förderung von Ambiguitätstoleranz, Dialogfähigkeit und das „Aushalten-Können von Diversität und Wertepluralität“ bei jungen Menschen mit und ohne migrantischen bzw. muslimischen Hintergrund in das Zentrum der Zielsetzungen gestellt.

Ein Projekt, welches die dargestellten Problematiken als bei bildungsfernen, männlichen Jugendlichen besonders ausgeprägt wahrnimmt, konzipierte entsprechend ein jungenspezifisch arbeitendes Projekt mit jungen Männern mit und ohne migrantischen bzw. muslimischen Hintergrund. Über die Teilnahme an moderierten, partizipativ angelegten Dialoggruppen⁷² zu einem übergreifenden Motto mit Religionsbezug und integrierten interreligiösen Begegnungen, die Entwicklung von eigenen Aktionsvorschlägen durch die beteiligten Jungen im Rahmen eines religionsbezogenen Wettbewerbs sowie die Partizipation an jugendgerechten Freizeitangeboten, sollen insbesondere bildungsferne Jugendliche

71 In der Fachliteratur wird diese Annahme zum Teil kritisch diskutiert und zum einen darauf hingewiesen, dass Personen sich zwei „Kulturräumen“ gleichzeitig zugehörig und sog. „hybride Identitäten“ ausbilden können (vgl. Foroutan/Schäfer 2009), dieser Prozess nicht in allen Fällen konfliktreich verlaufen muss und eine Fokussierung auf die „Unterschiedlichkeit von Kulturen“ eine Kulturalisierung von Konflikten befördern kann.

72 Zum Dialoggruppen-Konzept als niedrigschwelliges Konzept u. a. zur Arbeit mit „bildungsfernen“ Jugendlichen vgl. www.bpb.de/gesellschaft/migration/jugendkultur-islam-und-demokratie/65083/dialoggruppen-mit-den-jugendlichen-ins-gespraech-kommen, abgerufen am 12.10.2012.

eine Perspektiverweiterung erfahren und Dialog- und Toleranzfähigkeit (weiter-)entwickeln. Als Begegnungspartner in den Auseinandersetzungen werden zum einen die gleichaltrigen Jungen mit unterschiedlichen religiösen und kulturellen Hintergründen gesehen, als auch die Moderatorinnen bzw. Moderatoren der Dialoggruppe sowie weitere erwachsene Begegnungspersonen (z. B. Personen aus christlichen, jüdischen und muslimischen Communities). Die Dialoggruppen- und Wettbewerbsdurchläufe folgen dabei einem Jahresrhythmus und einem einheitlichen Ablauf:

- a) viermonatige, moderierte Dialoggruppenarbeit zum religiösen Projektthema mit (an den Wünschen und Bedarfen der teilnehmenden Jungen ausgerichteten) thematischen und freizeitorientierten Aktivitäten (z. B. thematische Exkursionen zu Synagogen, Kirchen und/oder Moscheen, Diskussion von Filmen (z. B. „Alles kosher“), Rollenspiele, Freizeitaktivitäten wie gemeinsame Fußballturniere),
- b) konsensorientierte Entwicklung von themen- und gegenstandsbezogenen Aktionsvorschlägen durch Jungen im Rahmen eines Wettbewerbs (z. B. Flashmob zum Thema „Religionen“) sowie
- c) Auszeichnung eines Aktionsvorschlags durch eine Wettbewerbsjury und Umsetzung des Gewinnervorschlags durch die entsprechende Dialoggruppe; Gewinn von Preisen.

Das Angebot richtet sich bewusst an Jungen mit und ohne Migrationshintergrund. Über dieses Vorgehen soll zum einen abgesichert werden, dass sich in den Dialoggruppen selbst (außerschulische) Begegnungsmöglichkeiten zwischen Jungen mit unterschiedlichem Hintergrund eröffnen. Zum anderen soll vermieden werden, dass muslimische Jungen und junge Männer als „Problemgruppe“ bzw. „alleinige Problemträger“ identifiziert und auf diese Weise stigmatisiert werden:

„Und wir haben durchaus die Erfahrung gemacht, dass die Jungen nicht dumm sind. Die kriegen das sofort mit. Wissen, wohin der Hase läuft und fragen dann auch direkt so komisch nach: Wieso jetzt hier gegen Muslime? Oder nur gegen Muslime?“ (Projekt Ba 2012 iv1, S. 85–88).

Leitidee der Projektmitarbeitenden ist, ressourcenorientiert – und nicht defizitorientiert – mit den männlichen Jugendlichen zu arbeiten und die Förderung positiv konnotierter Kompetenzen (Engagement für Dialog, Toleranzfähigkeit) in den Vordergrund der Projektarbeit zu stellen.

Bezogen auf die methodische Ausrichtung des Projekts kann es übergreifend als ein – in Zusammenarbeit mit Schulen umgesetztes – außerschulisches und freiwilliges, geschlechtsspezifisches Angebot charakterisiert werden, das im Rahmen eines partizipativen Vorgehens Elemente politischer Bildung und interreligiöser Begegnung verbindet und darüber hinaus mit Formaten der Jugend-, teilweise auch der Jugendsozialarbeit kombiniert wird.

Das Projekt wurde in den beteiligten Schulen gezielt mit hohem Lebensweltbezug vorgestellt:

„Also nicht so abstrakt zu sagen: Es geht jetzt um Salafismus und Prävention von. Mit all diesen Begriffen, da können die erst einmal nichts anfangen. Sondern man muss das runter brechen auf deren Niveau und muss sagen: Es geht da um andere Jungs in eurer Schule oder eurer Nachbarschaft, die anderen Glaubens sind. Damit können sie eher was anfangen, als da so abstrakt zu bleiben. Das ist ganz wichtig, das die einen konkreten Bezug dazu kriegen zu ihrem konkreten Umfeld“ (Projekt Ba 2012 iv1, Z. 1164–1169).

Ein weiteres Projekt geht in Bezug auf jugendliche Lebenswelten ebenfalls von kulturellen Mehrfachbezug ein, die sich auch in Formen des Miteinanders im (Schul-) Alltag äußern (z. B. in Aushandlungen zu gemeinsamen und unterschiedlichen kulturellen Werten). Entsprechend greift das Projekt Themen wie z. B. das Konzept von Partnerschaft und Freundschaft, vertretene Geschlechterrollen, Wahlfreiheit von Partnerinnen und Partnern/Freundinnen und Freunden und die Bewertung von sexuellen Orientierungen in der Arbeit mit den Jugendlichen auf, um Themen wie „Islam in Deutschland“ nicht abstrakt zu behandeln, sondern alltagsnah und jugendadäquat zu verhandeln.

In methodischer Hinsicht lassen sich zwei Aktivitätsstränge und Zielrichtungen unterscheiden: 1) die partizipative, *Diversity* orientierte Arbeit mit den Jugendlichen, die lebensweltlich an der Erarbeitung von kulturellen Produkten (Songs, Plakate, Filme, Theater) ansetzt und auf der starken Einbindung der Jugendlichen in die Konzeptionierung und Umsetzung der Maßnahmen fußt und 2) die aufklärungspädagogische Differenzierungsarbeit mit pädagogischem Fachpersonal mittels thematischer Fachtagungen und themenbezogenen Publikationen zu islamischen Jugendkulturen.

Dabei ist es dem Projekt übergreifend wichtig, stereotype kulturelle Zuschreibungen infrage zu stellen: Der Träger publiziert beispielsweise aktuell ein pädagogisches Material zu Geschlechtervorstellungen bei Jugendlichen, die eine emanzipierte Türkin im Kontrast zu einem „Macho-Deutschen“ zeigen. Eine solche Herangehensweise soll „Leute erstmal zum Stolpern bringen“ (Projekt Bg 2011 iv1, Z. 178), das heißt, zum bewusst machen der eigenen (stereotypen) Sichtweisen auf gesellschaftliche Phänomene anregen. In der aktuellen Projektpublikation findet eine thematische Fokussierung auf die Rolle des Islam in Deutschland statt, konkret auf 1) mehrheitsgesellschaftliche Ressentiments gegenüber Musliminnen und Muslimen und Islamfeindlichkeit, 2) die Vielfalt muslimischer Jugendkulturen und 3) islamistische Ideologien, Strukturen und Äußerungsformen in Deutschland und der Welt. Die Einleitung der Publikation ist überschrieben mit „Irrationale Ängste, reale Gefahren, notwendige Debatten“ (Projekt Bg 2012 Publikation, S. 8), womit durch die gewählten Adjektiven „irrational“, „real“ und „notwendig“ der aufklärungspädagogische Anspruch der Publikationen und zugleich der Anspruch der Versachlichung der (gesellschaftlichen) Problematisierung von Islamismus deutlich wird. In der Beschreibung des Konfliktfelds bewegt sich die Darstellung in der Projektpublikation dementsprechend zwischen „Normalisierungsdiskursen“ in Bezug auf muslimische, von keinerlei extremistischen Tendenzen gekennzeichnete Jugendkulturen und „Alarmierung“ hinsichtlich mehrheitsgesell-

schaftlicher Islamfeindlichkeit sowie der von Islamisten ausgehenden Gefahr.

Das Projekt offeriert seine kunstpädagogischen und aufklärenden Angebote an Partnerschulen⁷³ in einem bundesweiten Netzwerk, wobei zum einen Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund als auch die Lehrer/innen Zielgruppe der Arbeit darstellen. Dieses schulische Angebot können alle Netzwerkschulen freiwillig wahrnehmen – d. h. gleichzeitig, dass die teilnehmenden Gruppen von Jugendlichen in bereits bestehenden Klassenverbandsstrukturen angesprochen werden und sie hinsichtlich ihres Migrantenanteils unterschiedlich heterogen zusammengesetzt sind. Die Akquise der teilnehmenden Schüler/innen, sowie Lehrer/innen erfolgt in bereits etablierten Netzwerkstrukturen, sodass die Zielgruppenerreichung vergleichsweise unproblematisch verläuft.

Im Gegensatz zu diesen beiden Projekten setzt ein weiteres Projekt selbst keine pädagogischen Angebote mit religiösen Jugendlichen um, sondern entwickelt eine Mittlerstruktur, um innerhalb der eigenen – christlich gebunden – Jugendorganisation bundesweit das Angebot von interreligiösen Bildungsformaten zu fördern. Die Angebote sollen auf die lokalen Gegebenheiten eingehen und entsprechend verschiedene Projekte der interreligiösen Begegnung und des interreligiösen Lernens umsetzen. Im Sinne einer pädagogischen Professionalisierung werden die umsetzenden Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort durch den Projektleiter begleitet und mit Fortbildungen sowie fachlichen Publikationen unterstützt. Zusammenfassend agiert das Projekt auf zwei Ebenen: Es arbeitet zunächst strukturbildend und -unterstützend innerhalb der eigenen Organisation, indem interreligiöse Bildungsangebote ausgebaut und professionalisiert werden sollen.⁷⁴ Mit dem Blick auf die lokalen Standorte werden zudem vor Ort verschiedene interreligiöse Begegnungsangebote umgesetzt.

Als gemeinsamer Kern der interkulturellen und/oder interreligiösen Projekte lassen sich die präventiven Wirkungsabsichten wie folgt beschreiben: Mit der lebensnahen Thematisierung von Fragen der Religiosität und dem Angebot von jugendnahen Aktivitäten (Kreativworkshops, Exkursionen) soll der Prozess der (religionsbezogenen) Identitätsbildung wesentlich begleitet werden und den rigiden Identitätsangeboten islamistischer Prediger die Perspektive einer toleranten Grundhaltung gegenüber „anderen Kulturen und Religionen“ entgegengestellt werden. Außerdem wird mit der interkulturellen/interreligiösen Praxis das Ziel ver-

73 Der Träger hat ein „Netzwerk von mittlerweile 850 Schulen“ (vgl. Projekt Bg 2011 iv1, Z. 65–66) aufgebaut, das sich gemeinsam gegen Rassismus an Schulen engagiert. Dem Projektträger kommt das Management der bundesweiten Kooperation und das Setzen (neuer) inhaltlicher Impulse zu. Hierbei werden Themenschwerpunkte zunächst auf Bundesebene institutionalisiert, die dann an jeweils vorhandene Landeskoordinationen weitergegeben werden, die wiederum „mit den Schulen Kontakt haben“ (ebd., Z. 68–69). Damit soll der föderalen Struktur des Schulwesens in Deutschland entsprochen und dem Anspruch nach lokaler Spezifizierung nachgekommen werden.

74 Welcher modellhafte Charakter diesem Vorgehen innewohnt, soll von der Wissenschaftlichen Begleitung spezifisch untersucht werden. Zentral ist hierbei, inwieweit das bestehende Angebot von interreligiösem Lernen und Begegnen erprobend und innovativ erweitert wird.

bunden, zu einem Abbau von kulturellen oder religiösen Vorurteilen beizutragen. Da Diskriminierung und Islamfeindlichkeit nach derzeitigem Kenntnisstand einen wesentlichen Radikalisierungsfaktor darstellt, kann potenziell durch die Reduktion von Vorurteilen aufseiten der Mehrheitsgesellschaft das Radikalisierungspotenzial gesenkt werden. Das zweite und dritte Projekt ergänzt diese Präventionsstrategie durch eine themen- bzw. methodenbezogene Professionalisierung von pädagogischen Lehrkräften. Auch über die Projekte vor Ort hinaus soll Pädagoginnen und Pädagogen ein (methodisch) kompetenter Umgang mit religiöser Vielfalt vermittelt werden, eine undifferenzierte Reproduktion gesellschaftlicher Pauschalierung vermieden und eine offene Annäherung an muslimische Jugendliche ermöglicht werden, ohne gleichzeitig die Gefahren von Islamismus zu ignorieren.

3.3.3 Präventionsansätze mit Bezug zu religiösen Organisationsstrukturen und religiöser Identitätsbildung

Ausgehend von einer Problembeschreibung, die vorrangig auf problematisierte Strukturen und Dynamiken im religiösen Feld abzielen (vgl. Kapitel 3.2.2.2.3), entwickeln Projekte dieses Typs Präventionsansätze, die – auf der Ebene der Zielgruppe – muslimische Organisationen und/oder Personengruppen adressieren und/oder – auf inhaltlicher Ebene – in den pädagogischen Angeboten islamische Glaubens- und Lebenswelten thematisieren. Entsprechend ist das übergeordnete Ziel dieser verschiedenen Projekte, demokratische religiöse bzw. migrantische Gegenstrukturen zu stärken.

3.3.3.1 Organisationsentwicklung und -beratung

Den organisationsentwickelnden und -beratenden Projekten gemeinsam ist zunächst, dass sie Strukturdefizite von Migrantenselbstorganisationen oder religiösen Organisationen zum Ausgangspunkt ihrer Problembeschreibung nehmen. Die Strukturdefizite werden in Bezugnahme auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ in spezifischer Weise problematisiert: Sie sind aus Sicht der Projekte auch deswegen problematisch, weil die verschiedenen Organisationen (säkulare Migrantenselbstorganisationen, ein Dachverband islamischer Moscheevereine und Moscheevereine vor Ort) im Hinblick auf die Attraktivität für die Zielgruppe quasi in Konkurrenz zu anderen religiösen Organisationen oder – allgemeiner – zu religiösen Deutungsangeboten stehen, die dichotome Weltansichten, eine rigide Religiosität und demokratiedistante bzw. demokratiefeindliche Einstellungen vertreten. Mögliche Attraktivitätsunterschiede zwischen demokratischen und demokratiedistanten Angeboten werden von den Projekten auf zwei Ebenen verortet: Auf der Ebene demokratisch ausgerichteter Organisationen werden fehlende Strukturen der Jugendarbeit sowie das Fehlen niedrigschwelliger Angebote für Jugendliche beschrieben; auf der Ebene der Ideologie wird eine Attraktivität islamistischer Eindeutigkeitsangebote betont, die jugendliche Aus-

grenzungserfahrungen instrumentalisieren.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage wurde zum Beispiel von einem Träger ein Empowermentprojekt für ehrenamtlich Aktive in Migrantenselbstorganisationen (MSO) konzipiert. Das Projekt verfügt über mehrere Bausteine: Über den Auf- und Ausbau von Netzwerkstrukturen (u. a. Einrichtung einer Deutschlandkarte mit Kontaktadressen von MSO) soll eine Zusammenarbeit mit verschiedenen MSO vorbereitet und erleichtert sowie die Erreichbarkeit von MSO insgesamt verbessert werden. Im Rahmen von Fortbildungen soll ehrenamtlich Aktiven in MSO zum einen praxisorientiertes und -relevantes Wissen zu Projektentwicklung, -beantragung und -management vermittelt werden; individualisierte Beratungs- und Coachingangebote schließen sich bei Bedarf an. Zentrales Ziel des Projekts ist darüber hinaus der Transfer der gewonnenen Erfahrungen und des erworbenen Wissens an weitere Partner.

Die vom Projekt erarbeitete Deutschlandkarte gibt einen Überblick über MSO und soll so die Kooperation und Vernetzung untereinander für Interessierte vereinfachen. Zusätzlich publizierte das Projekt eine Broschüre mit Hinweisen zur Beantragung von Projekten und zum Projektmanagement. Auf der individuelleren Ebene wurden viele Einzelprojekte zur Entwicklung von Projektkonzepten fortgebildet, gecoacht und beraten.⁷⁵ Infolge der Unterstützung eines Jugendverbandes konnte eine Modellprojektförderung in Trägerschaft des Jugendverbands in einem Präventionsprogramm erreicht werden. Wichtigstes Kernstück der Fortbildungen ist die Arbeit an eigenen Projektideen der Teilnehmenden in Projektwerkstätten. Ein partizipatives Herangehen und das Anknüpfen an den Interessen und Bedarfen vor Ort ist in der Wahrnehmung der Projektmitarbeitenden ein sehr zentraler Gelingensfaktor. Neben den Fortbildungen wird ein intensives individualisiertes Coachingangebot unterbreitet. Da dieses bewusst längerfristig angelegt und sehr ressourcenaufwendig ist, kann es nur in den Fällen aufrecht erhalten werden, in denen der jeweilige Verein deutliches Interesse und Engagement signalisiert und z. B. auch die gesetzten Termine, z. B. für das Einreichen und Besprechen von Projektskizzen einhält.

Als Zielgruppe werden beratungssuchende Vereine und Verbände von Migrantinnen und Migranten genannt, die ggf. eine konkrete Projektidee haben. Der Zugang zu den **Mitgliedsorganisationen** des Trägers wird durch seinen hohen Organisations- und Vernetzungsgrad erleichtert. Aktuell verstärkt der Träger seine Bemühungen der Kontaktaufnahme zu **religiösen Vereinen und Einrichtungen**. Derzeit wird ausgelotet, inwieweit Kooperationen seitens religiöser Einrichtungen erwünscht sind, auf welchem Weg Jugendliche und ehrenamtlich Aktive erreicht werden können

75 Realisiert werden konnte u. a. die Übernahme der externen Koordinierung dreier Berliner Lokaler Aktionspläne und in Stuttgart die Teilprojektleitung für ein Antidiskriminierungsnetzwerk (Programm „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“). Darüber hinaus entstanden infolge der Beratungs- und Coachingangebote zwei selbst organisierte Projektgruppen zu den Themen „Homophobie unter Muslimen“ und „Interkultureller Austausch mit Seniorinnen/Senioren mit und ohne Migrationshintergrund“.

(„*Top-down*“ über Vorstände und/oder „*Bottom-up*“ über Jugendliche selbst) und wie dem Träger als säkularem Dachverband seitens religiöser Organisationen begegnet wird. Dem Problemlösungsansatz liegt die Annahme zugrunde, dass mit einer strukturellen Unterstützung der MSO, deren Bereitschaft und Fähigkeit das gesellschaftliche Leben mitzugestalten wesentlich erhöht werden kann.

Das Projekt kann vor diesem Hintergrund als Fortbildungs-, Beratungs- und Coachingprojekt charakterisiert werden, in dessen Rahmen der Versuch unternommen wird, die Vermittlung von Kompetenzen des Projektmanagements und inhaltlichen Kompetenzen zu pädagogischer Extremismusprävention⁷⁶ soweit wie möglich zu kombinieren. Die Beratungs- und Coachingprozesse sind bewusst partizipativ ausgerichtet, an den Bedarfen der Migrantenselbstorganisationen orientiert und als längerfristiges, kontinuierliches Angebot konzipiert.

Einen ähnlichen Ansatzpunkt wählen zwei weitere Modellprojekte. So hat ein Projekt als religiöser Dachverband muslimischer Moscheegemeinden den Aufbau von Strukturen der Jugendarbeit forciert und eine Ausbildung von Jugendleiterinnen und -leitern (im Rahmen der Jugendleiter/In-Card) in Moscheegemeinden durchgeführt. Neben dieser Form der organisationsinternen Strukturentwicklung gibt es ein zweites Projekt, das als externer Träger im Sinne eines Organisationscoachings die bestehenden Strukturen verbessern will.⁷⁷ Das Projekt möchte gleichermaßen Unterstützung beim Aufbau der Jugendarbeit in v. a. muslimischen Migrantenselbstorganisationen (Moscheevereine und Alevitische Gemeinde) leisten und im Rahmen von Fortbildungen für das Thema „Islamismus“ sensibilisieren.

Ein weiteres Ziel ist die sogenannte „Öffnung der Aufnahmegesellschaft“: Über Vereine, Kirchen, Schulen soll am Thema „Ausgrenzung, Diskriminierung, Vorurteile“ gearbeitet und die Schüler/innen, Erwachsenen sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren interkulturell sensibilisiert werden. Zu diesem Zweck werden Moscheegespräche unter Beteiligung mehrheitsgesellschaftlicher Akteure angeboten und interkulturelle Trainings bzw. Filmabende durchgeführt. Zudem wird der Versuch unternommen, gemeinsame Ferienfreizeiten mit Jugendlichen aus Moscheegemeinden zu organisieren.

3.3.3.2 „Mit dem Islam gegen Islamismus“ – religionsbezogenes Empowerment von jungen Musliminnen und Muslimen

Von den Annahmen ausgehend, dass das Leben in einer Einwanderungsgesellschaft mit Mehrheits- und Minderheitenkulturen den Prozess der

76 Die Projektmitarbeitenden gehen von einer hohen Ähnlichkeit der Ursachen von Rechts extremismus und islamistischem Extremismus aus und schließen vor diesem Hintergrund auf eine Übertragbarkeit von Ansätzen der pädagogischen Rechtsextremismusprävention auf das Feld der Prävention von islamistischem Extremismus. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist diese Vorannahme weiter zu prüfen.

77 Das Projekt wird von einem etablierten lokalen Träger der Jugendarbeit getragen und durchgeführt.

Identitätsbildung durch das Vorliegen kultureller Mehrfachbezüge und die Erfahrung von Ausgrenzung und Diskriminierung verlängern und komplexer gestalten kann⁷⁸ und die muslimische Religion einen starken Referenzpunkt für einige Gruppen von Jugendlichen darstellt, werden die Jugendlichen verschiedenartig in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt empowert. Den Projekten ist gemein, dass sie versuchen, eine Auseinandersetzung mit dem Islam in einer (ethnisch, religiös und weltanschaulich) pluralen Gesellschaft anzubieten und die Jugendlichen in ihrer kulturell-religiösen Identitätsbildung zu unterstützen. Dabei sind die pädagogischen Angebote auf verschiedenen Ebenen verortet: Während ein Projekt in diesem Kontext partizipationsorientiert vorgeht, setzt ein anderes Projekt einen Ansatz religiöser Bildung um und zwei weitere Projekte offerieren kompetenzorientierte, demokratiepädagogische Bildungsangebote mit Elementen religiöser Bildung.

Ein Projekt sieht den pädagogischen Bedarf in der Förderung der Partizipation muslimischer Jugendlicher in gesellschaftlichen Debatten. Aus dem wahrgenommenen Zusammenhang von Diskriminierung durch die mehrheitsgesellschaftlichen Diskurse und Selbststigmatisierungen bzw. Abgrenzungsprozessen von muslimischen Jugendlichen leitet das Projekt die Fokussierung auf einen empowernden Ansatz ab. Über **Partizipation** und über das **Einbringen in den öffentlichen Diskurs** soll ein Wirkmechanismus von Diskriminierung ausgehebelt werden (vgl. Projekt Bf 2011 iv1, Z. 91–93).

Die Zielgruppe des Projekts sind überwiegend muslimische Jugendliche.⁷⁹ Während ursprünglich ausschließlich Musliminnen und Muslime angesprochen wurden, erweiterte sich das Angebot auf Wunsch der Jugendliche auf (anders-)religiöse und religionsinteressierte junge Menschen. Die Jugendlichen wurden mittels einer groß beworbenen, öffentlichkeitswirksamen *Open-Space*-Veranstaltung gewonnen und sollen durch die prominente Besetzung des Teams – insbesondere die, die als „*role models*“ wirkenden Patinnen und Paten des Projekts – langfristig motiviert werden. Diese sind vergleichsweise öffentlichkeitswirksame Musliminnen und Muslime wie die taz-Journalistin Kübra Gümüşay und Melih Kesmen, der Styleislam⁸⁰ gründete. Zunächst engagierten sich Jugendliche mit unter-

78 Diese Vorannahme kann kritisch diskutiert werden. So ist zu hinterfragen, ob Identitätsbildungsprozesse von jugendlichen Migrantinnen und Migranten per se problematischer verlaufen als von Herkunftsdeutschen und ob eine entsprechende Annahme Stereotypen reproduziert.

79 Dabei sind bereits extremistisch orientierte Musliminnen und Muslime nicht explizit Zielgruppe: Unter den jugendlichen Teilnehmenden kursierte auch mal ein Video von Pierre Vogel, doch dies sei noch kein belastbarer Beweis für eine tatsächlich radikale Einstellung der Adressatinnen und Adressaten, denn die Jugendlichen setzten sich (kritisch) mit diesen Positionen auseinander.

80 Styleislam ist ein islamisches Modelabel, welches 2008 von zwei Muslimen gegründet wurde. Die produzierten Textilien vermitteln religiöse Slogans wie „*Read quran and charge your iman*“ und sind popkulturell gestaltet. Das islamische Modelabel soll in der Öffentlichkeit aufklärend wirken und zeigen, dass Islam und Freiheit, Islam und Moderne gut zusammenpassen.

schiedlich starker Bindung („flüchtige Gruppe“ [Projekt Bf 2011 iv6, Z. 83]) in dem Projekt, aber im Laufe der langfristigen Arbeit bildet sich eine kleinere Kerngruppe von engagierten Jugendlichen heraus (vgl. Projekt Bf 2011 iv6, Z. 45–61). Die erreichten Jugendlichen sind bildungsaffin und zumeist Gymnasiastinnen und Gymnasiasten oder Studierende:

„Die Zielgruppe sind muslimische Jugendliche oder Jugendliche, die ihre Identität aus dem Islam heraus ziehen und dass als zentralen Punkt in ihrem Leben sehen. Als man diese Jugendlichen genau betrachtet hat, erkannte man sehr schnell, dass fast alle, fast alle davon sind sehr bildungsorientiert“ (Projekt Bf 2011 iv6, Z. 256–260).

Die Jugendlichen gestalten den Prozess der Projektumsetzung intensiv mit und arbeiten in Arbeitsgruppen,⁸¹ die auf die Umsetzung von „Kampagnen“ (vgl. Projekt Bf 2011 iv6, Z. 33) abzielen, also auf das aktive Einbringen in die Öffentlichkeit. Die Themengruppen setzen sich mit selbst vorgeschlagenen Themen wie medialer Berichterstattung über Musliminnen und Muslime, Diskriminierung und Chancengerechtigkeit für Musliminnen und Muslime, gesellschaftlicher Partizipation und mit innerislamischer Vielfalt auseinander (vgl. Projekt Bf 2011 iv1, Z. 128–136). Ein nachgeordnetes, eher von der Programmlogik abgeleitetes Thema, das vor allem von den Projektleitenden diskutiert und eingebracht wird, ist die Frage, was überhaupt unter „Islamismus“ gefasst werden kann (vgl. Projekt Bf 2011 iv1, Z. 49).⁸² Als pädagogische Formate werden – ausgehend von den Interessen der Jugendlichen und dem Ziel des Einbringens der vorrangig muslimischen Jugendlichen in den öffentlichen Diskurs – Aktionen wie ein großes Fest zum Fastenbrechen, Flashmobs oder das Schreiben und Präsentieren eines eigenen Songs umgesetzt. Hierbei ist in der Ausgestaltung die Aneignung und Übernahme von jugendspezifischen Ausdrucksformen erkennbar. Auch themenzentrierte Treffen mit prominenten Personen der Öffentlichkeit, wie der Bundestagspräsident Norbert Lammert, Werner Schiffauer (Wissenschaftler) und einem Redakteur der Bild-Zeitung, setzen die Jugendlichen größtenteils mit Unterstützung der Projektleitung um.

Eine der Wirkungsabsichten ist auf der individuellen Ebene – der Identitäten der Jugendlichen – angesiedelt. Hier, so das Ziel, geht es darum, eine Akzeptanz verschiedener Dimensionen der eigenen Identität zu erlangen. Dies kann beinhalten, dass sich die Jugendlichen nicht ausschließlich als muslimisch definieren, sondern diese religiöse Zugehörigkeit mit anderen

81 Insgesamt wurden sieben Arbeitsgruppen gegründet, die von den Jugendlichen selbst im Rahmen einer *Open Space*-Veranstaltung thematisch gefüllt wurden. Bereits die Erarbeitung der Gruppeninhalte durch die Jugendlichen selbst macht deutlich, wie hoch der Partizipationsgrad ist.

82 Hier wird ein potenzielles Spannungsverhältnis zwischen den Anliegen der Teilnehmenden und der Projektleitenden sichtbar. In einem partizipativen Thematisierungsprozess, orientiert an den Bedürfnissen der muslimischen Teilnehmenden, wird deren Perspektive in der Projektarbeit stark berücksichtigt. Inwieweit es dem Projekt gelingt, der inhaltlichen Offenheit eine kritische Diskussion von einzelnen Thesen (Opfermythos) entgegenzusetzen, soll im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung kritisch reflektiert und untersucht werden.

Facetten ihrer Persönlichkeit (wie kulturelle und nationale Identität) zu vereinbaren ist.⁸³ Während diese gewünschte Wirkung der Akzeptanz einer hybriden Identität spezifisch auf den Aspekt „Persönlichkeitsentwicklung“ abzielt, wird als Ziel auf gesellschaftlicher Ebene formuliert, dass die Jugendlichen in öffentlichen Diskursen selber wirksam werden. Sie sollen selbst zu einem aktiven Teil der Zivilgesellschaft werden und schließlich auch Kontakt zu Personen bekommen, die „entscheidungsrelevant“ im politischen und medialen Raum sind (vgl. Projekt Bf 2011 iv4, Z. 121–127). Durch die sich daraus ergebende Möglichkeit der Gestaltung und Einflussnahme auf öffentliche Personen und Debatten können die Jugendlichen wertvolle Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, die sie gegen ein ohnmächtiges Erfahren von alltäglicher Diskriminierung stellen können. Sie erlernen ggf. Strategien der aktiven Partizipation und können ihre Passivität und Handlungsunfähigkeit, bezogen auf gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen unter bestimmten Bedingungen, durchbrechen.

Ein anderes Projekt, das ebenso von einer spezifischen Orientierungsproblematik muslimischer Jugendlicher ausgeht und dabei insbesondere an der mangelnden religiösen Bildung ansetzt, offeriert ein Angebot des religiösen Lernens.

Zielgruppen sind – abgeleitet von der Annahme, dass vor allem muslimische Jungen und Männer anfällig für radikalisierte Ideologien sind – männliche Jugendliche mit muslimischem Hintergrund. Dabei war es dem Projektteam wichtig, in ihrer Teilnehmer/innengruppe die innerislamische Vielfalt abzubilden, und so waren die bisherigen muslimischen Teilnehmenden, bezogen auf die Herkunftsländer und ihrer Religiosität von Diversität geprägt: syrisch, türkisch oder auch libanesisch; sunnitisch, schiitisch oder alevitisch. Inhaltlich sollen den Jugendlichen das

„Konzept eine[s] mit dem 21. Jahrhundert und der Demokratie kompatiblen Islam vermittelt [werden] und so das Dilemma einer scheinbaren und von islamischen Extremisten forcierten Entweder-oder-Entscheidung [aufgehoben werden]: deutsch, muslimisch und tolerant“ (Projekt Bq 2012 ia).

Die Pädagoginnen und Pädagogen leben und vermitteln in der pädagogischen Arbeit ein liberales Verständnis des Islam und betonen, dass der Islam Gewalt nicht als legitimes Mittel der Durchsetzung eigener Interessen ansieht (vgl. Projekt Bq 2012 pp, S. 4). Das pädagogische Format verbindet dabei Gesprächskreise zum religiösen Lernen mit Kreativworkshops. Das Projektteam besteht dabei sowohl aus muslimischen Religionspädagoginnen (eine gebürtige Muslimin und eine Konvertitin) als auch einem männlichen Kreativteam (Schauspieler, Tänzer, Musikproduzent).

83 In Bezug auf die Programmziele spielt die Annahme, dass Radikalisierung auch über *Peers* erfolgt, eine zentrale Rolle. Der präventive Charakter des Projekts wird seitens des Projekts entsprechend in der Stärkung von *Peers* gesehen („*Peer-Leader*“, vgl. Projekt Bf 2011 iv1, Z. 19), die attraktive Gegenmodelle zu eindimensionalen, islamistischen Identitätsvorstellungen (ausschließlich muslimische, nicht demokratisch) vertreten können und damit eine alternative Orientierungsfunktion erfüllen.

Die Wirkungsannahme ist ähnlich gelagert wie beim vorgenannten Projekt: Es geht darum, das religiöse Selbstbewusstsein der männlichen Jugendlichen zu stärken, die Kompatibilität von Islam und Demokratie zu vermitteln und vorzuleben, sowie dadurch die Anfälligkeit für antidemokratische Angebote zu reduzieren. „Unser Hauptziel ist es, den Jugendlichen eine selbstbestimmte Identitätsbildung zu ermöglichen. Dies ist eine wirkungsvolle Prävention vor islamischem Extremismus“ (ebd., S. 4). Entsprechend wird das Problem „Islamismus“ von diesem Projekt als ein genuin religiöses Problem gesehen und entsprechend religionspädagogisch bearbeitet. Zusammenfassend kann formuliert werden: Die beiden bisher vorgestellten Projekte stärken alternative, liberale muslimische Identitäten und verfolgen damit die Strategie „Mit dem Islam gegen Islamismus“.

Auch wenn zwei weitere Projekte diese Strategie partiell problematisieren und auf mögliche unintendierte Folgen (wie z. B. Islamisierung der Lebensführung muslimischer Jugendlicher) hinweisen, setzen sie Projekte um, die Teilelemente des beschriebenen pädagogischen Vorgehens umfassen. Ein Projekt grenzt sich dabei stark von Formen bekenntnisorientierter Pädagogik ab und betont den hinterfragenden, irritierenden, denkenstoßenden Charakter des Projekts. Die umsetzenden Pädagoginnen und Pädagogen sind zwar muslimische *Peer educators*, aber diese haben (im Gegensatz zu dem vorherigen Projekt) keine religionspädagogische Ausbildung, sondern verfügen vielmehr über demokratiepädagogische Kenntnisse. Auch das zweite Projekt, in dem mehrheitlich Personen mit Migrationshintergrund tätig sind,⁸⁴ betont die demokratiepädagogische und interkulturelle Kompetenz der Teamenden.

Hauptzielgruppen dieser beiden Projekte sind Schulklassen, die zwar einen großen muslimischen Anteil aufweisen, aber nicht religiös homogen zusammengesetzt sind. „In der Schule sozusagen ist dieses ganze Themenfeld [Islamismus und Islamfeindlichkeit] unterbelichtet“ (Projekt Be 2012 iv6, Z. 122). Die leitende Annahme ist, dass die islamistischen Angebote aufgrund ihrer Orientierungsfunktion potenziell für muslimische Jugendliche attraktiv sind. Entsprechend fokussieren beide Projekte auf den Aufbau von Urteils-, Diskurs- und Handlungskompetenz, bezogen auf religiöse und politische Themen. Praktisch findet in beiden Projekten eine Verknüpfung von Demokratiepädagogik mit (inter-)kulturellem bzw. -religiösem Lernen statt. Ein Projekt fokussiert dabei auf den Einsatz von Filmen und lässt sich ergänzend als medienpädagogisch beschreiben, während das andere zusätzlich auf die Begegnung mit lokalen Akteuren des kulturellen und religiösen Felds abzielt.

Inhaltlich konzentrieren sich die Angebote der beiden Projekte auf die islamische Geschichte, innerislamische Vielfalt in der Gegenwart und islamische Werte, wobei diese religionsbezogenen Themen in die Geschichte und Entwicklung der deutschen Einwanderungsgesellschaft eingebettet werden (Migrantinnen und Migranten, Musliminnen und

84 In diesem Projekt sind die religiösen Zugehörigkeiten der pädagogisch Umsetzenden nicht gesondert expliziert worden.

Muslimen in Deutschland).⁸⁵ Dabei soll – um an den Erfahrungen der muslimischen Jugendlichen anzusetzen – auch ein kritischer Blick auf die deutsche Gesellschaft zugelassen werden, der Ausgrenzung und Diskriminierung, aber auch Islamfeindlichkeit thematisiert (vgl. Projekt Be iv8, Z. 684).⁸⁶ Bezogen auf die islamische Geschichte ist die leitende pädagogische Idee, den (muslimischen und nichtmuslimischen) Schülerinnen und Schülern Differenzierungswissen zur Vielfalt im Islam anzubieten und einseitig religiöse Erklärungsmuster zu vermeiden.⁸⁷ Als Wirkungsannahme werden damit zwei pädagogische Präventionsmechanismen beschrieben: 1) Die bisherigen religiösen Einstellungen und Handlungen der muslimischen Schüler/innen werden hinterfragt und ggf. alternative Identitätskonzepte angeboten. 2) Zusätzlich wird den muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen und Schülern über das Wissen zu innerislamischer Pluralität verdeutlicht, welche Positionen darunter als islamistisch einzuschätzen sind. Diese werden eindeutig von den Umsetzenden als problematisch markiert.

In den Wirkungsannahmen wiederholt sich das pädagogische Verständnis der Projekte, den Prozess der Auseinandersetzung mit dem Islam und dem Islamismus zu moderieren, sowie sich selbst eindeutig gegen Islamismus zu positionieren.

3.3.4 Sozialraumorientierte Präventionsstrategien

Projekte dieses Typus knüpfen an eine dichte, stadtteilbezogene und szenenahe Problembeschreibung an. Sie zielen mit ihren pädagogischen Angeboten auf die Bearbeitung der lokal verorteten Probleme ab. Die daraus abgeleiteten pädagogischen Angebote variieren in ihrer Umsetzung:

85 Bei einem Projekt wird in pädagogischer Hinsicht ein typisches Spannungsverhältnis der präventiven Projektarbeit sichtbar: Das Projekt bewegt sich bei der Setzung von Inhalten zwischen einer Teilnehmer- und Diskursorientierung, entsprechend einer inhaltlichen Offenheit und zugleich einer paternalistischen Pädagogik der Vermittlung konkreter, „richtiger“ Inhalte. So formuliert das Projekt das Ziel, dass die teilnehmenden Jugendlichen sich beispielsweise mit der Ideologie und den Zielen des Islamismus sowie deren Folgen auseinandersetzen und Kritik, sowie mögliche Alternativen formulieren sollen. Die Gefahr, eine aufklärungspädagogische „Zeigefingerpädagogik“ umzusetzen, die nur scheinbar ergebnis- und teilnehmeroffen ist, besteht partiell in diesem Projekt. Inwieweit und ggf. wie das Projekt dieses Spannungsverhältnis in der pädagogischen Praxis auflöst, kann weniger durch Interviews mit den Projektleitenden als vielmehr durch Beobachtung und Teilnehmerbefragungen geklärt werden. Auf der Basis der bisherigen Daten kann die Wissenschaftliche Begleitung keine fundierte Antwort auf diese Frage formulieren.

86 „[W]ir haben ja auch immer ganz bewusst gesagt, wir denken Islamfeindlichkeit und Rassismus und Islamismus alles zusammen, also weil es halt eben auch zusammengehört, ganz klar“ (Projekt Be 2012 iv8, Z. 725–727). Beide Projekte betonen nochmals, in Bezug auf die pädagogische Umsetzung, dass die Thematisierung von Islamfeindlichkeit für die Sensibilisierung der mehrheitsdeutschen Jugendlichen, aber auch für die Akzeptanz des pädagogischen Angebotes bei muslimischen Schülerinnen und Schülern zentral sei. Man müsse an den Lebenserfahrungen der muslimischen Jugendlichen ansetzen.

87 Inwieweit diese Wirkannahmen zutreffen, bleibt auf Grundlage der bisherigen Datenlage für die Wissenschaftliche Begleitung offen.

Einige Projekte bieten verschiedene Projektmodule für heterogene Zielgruppen (z. B. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Sozialraum, Jugendliche und/oder Eltern) im Sozialraum an bzw. richten Angebote (wie z. B. Formate politischer oder interreligiöser Bildung) mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen an dieselben Zielgruppen. Teilweise sind die verschiedenen pädagogischen Angebote konzeptionell aufeinander bezogen und werden als integrierte sozialraumbezogene Präventionsstrategie angeboten. Andere – sich selbst als sozialräumlich definierende – Projekte beziehen sich zwar in ihrer Problembeschreibung dezidiert auf Problemlagen in einem spezifischen Sozialraum, was sich jedoch nicht in der Umsetzung eines integrierten sozialräumlichen Angebots widerspiegelt. Das heißt, die Angebote dieser Projekte zielen zwar z. B. ausschließlich auf Zielgruppen eines spezifischen Sozialraums ab, setzen jedoch beispielsweise nur *ein* pädagogisches, nicht dezidiert sozialraumbezogenes Format um (z. B. medienpädagogische Arbeit ohne Sozialraumbezug). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf die detaillierte Beschreibung dieser letztgenannten Projekte verzichtet.

Ein Projekt verbindet wissensgenerierende und aufklärende Aufgaben zu islamistischen und ultranationalistischen Ideologien mit allgemeinen dialogfördernden Maßnahmen im Sozialraum. Einen starken Gegenstandsbezug zum Programm weist das Projekt bezogen auf das kontinuierliche Verfolgen aktueller Entwicklungen sich stark wandelnden Szenen, sich verändernder inhaltlicher Abgrenzungen islamistischer Akteure zueinander sowie Ausbreitungs- und Wanderungsprozessen lokaler Szenen aus (Wissensgenerierung).⁸⁸ Diese inhaltliche Kompetenz wird als Voraussetzung für die beratende und bildende Arbeit vor Ort gesehen. Bereits 2011 wurde zu den Entwicklungen, Argumenten und Anziehungskräften des Salafismus eine szenenahe, aktuelle, detaillierte Beschreibung in Form einer Handreichung vorgenommen, die interessierte Personen in der Jugendbildung, (Jugend-) Sozialarbeit sowie in der Politik adressiert.⁸⁹ Bezogen auf die Beratungs- bzw. Fortbildungstätigkeiten im konkreten Sozialraum lassen sich zwei Formate unterscheiden: Das Projekt offeriert zum einen anlassbezogene und bedarfsorientierte Beratungs- und Fortbildungsaktivitäten zu islamischer und ultranationalistischer Radikalisierung, angeboten für interessierte, zivilgesellschaftliche und staatliche Akteure vor Ort. Eine andere, spezifische Form der problembezogenen Beratung ist die vom Projekt angebotene individuelle Eltern- und Betroffenenberatung im Sozialraum, die v. a. Angehörige von islamistischen Kindern und Jugendlichen unterstützen soll. Hierbei wird als zentrales Ziel die Identifikation

88 Bereits 2011 wurde vom betreffenden Projekt zu den Entwicklungen, Argumenten und Anziehungskräften des Salafismus vor Ort eine szenenahe, aktuelle, detaillierte Beschreibung in Form einer Handreichung vorgenommen.

89 Auf bundesweiter Ebene setzt das Projekt seinen Beratungsansatz fort und berät Politiker/innen sowie Netzwerkpartner bezüglich aktueller Entwicklungen in den radikalen Szenen, zu Radikalisierungsprozessen, zum Aufbau von kommunalen Netzwerk- und Hilfestrukturen und zu sinnvollen Interventionsmöglichkeiten. Mit diesem Projektmodul findet eine Erweiterung des sonst sozialräumlichen Ansatzes des Projekts statt.

tatsächlicher bzw. tiefer liegender Problemursachen definiert: So haben sich in aktuellen Fällen Ehekonflikte und Gewalt in der Erziehung als zu bearbeitende Problematiken herauskristallisiert, obgleich die ersten Beratungsanfragen sich auf salafitische Orientierungen der Kinder bezogen (vgl. Projekt Bh 2012 iv1, Z. 719–715). Das Projekt sieht in den bearbeiteten Problemen (Erziehungsmuster, Gewalterfahrungen, destruktive Kommunikation in der Ehe) mögliche Ursachen für die Hinwendung der Kinder zu radikaleren Strömungen des Islam und versteht in diesem Sinne – in der Bearbeitung der vorliegenden familialen Probleme – die Prävention von Islamismus.

Ergänzend zu den beschriebenen Beratungsangeboten werden im Sozialraum **regelmäßige Veranstaltungen zu im Kiez relevanten Problematiken angeboten, wobei wiederum zwei Angebotsreihen mit verschiedener Themenorientierung offeriert werden.** Ein Format sind Podiumsdiskussionen zu islambezogenen Themen,⁹⁰ während in den Dialogrunden verschiedenste soziale Probleme im Kiez thematisiert werden. Die Themensetzung bei der islambezogenen Diskussionsveranstaltung erfolgt im Regelfall durch das Projekt auf Grundlage projekteigener Analysen der islambezogenen Entwicklungen im Kiez. In den letzten Veranstaltungen wurden Probleme wie Konversion zu islamistischen Strömungen, autoritäre Erziehungsmuster (insbesondere bezogen auf die Vermittlung von traditionellen Geschlechterrollen) und die Möglichkeiten und Grenzen der Islamismusprävention durch islamische Träger oder pädagogische Fachkräfte aufgegriffen.⁹¹

In zwei Quartieren wird an den sozialen Problemlagen gearbeitet, indem aktuelle Entwicklungen und Konflikte in Dialogrunden aufgegriffen und bearbeitet werden. Bei der Generierung der Themen bewegt sich das Projekt im Spannungsfeld zwischen den Bedarfen der Bewohner/innen und den projektspezifischen, für relevant erachteten Themen wie islamistische und ultranationalistische Entwicklungen. Man könne „nicht ständig [...] über die Köpfe der Leute hinweg“ (Projekt Bh 2012 iv1, Z. 1684) und platziere in diesem Rahmen nur gelegentlich diese spezifischen „Kernthemen“ (ebd., Z. 1686). Entsprechend ist das pädagogische Angebot noch direkter an den Lebenswelten und Bedarfen der Bewohner/innen ausgerichtet und die Konflikte und scheinbaren Störungen werden genutzt, um die Konfliktparteien miteinander ins Gespräch zu bringen.

In den einzelnen Projektmodulen werden Bedarfe **unterschiedlicher Zielgruppen bearbeitet.** Obgleich die einzelnen Module vom Projekt

90 Dem Projekt kommt bei diesen Angeboten eine organisierende und moderierende Aufgabe zu, sie führen externe Referentinnen und Referenten ein und regen die anschließende Diskussion mit dem Publikum an.

91 Das Projekt achtet darauf, das Podium mit Akteuren verschiedener muslimischer Strömungen zu besetzen, um die innerislamische Vielfalt sichtbar zu machen. Für das Setting ebenso wichtig ist den Projektmitarbeitenden, die Situation zu vermeiden, dass ein ausschließlich muslimisches Podium „den Mehrheitsdeutschen [Publikum, Anmerkung WB] Rede und Antwort zu stehen haben“ (Projekt Bh 2012 iv1, Z. 1897–1898). Dieser konfrontativen Situation wird u. a. durch die Einladung muslimischer Bewohner/innen ins Publikum und die an sie gerichtete Aufforderung zur Gesprächsbeteiligung entgegengewirkt.

nicht aufeinander bezogen konzipiert worden sind, stellt sich die Frage, inwieweit sie im Sozialraum aufeinander abgestimmt wirken und ineinandergreifen können. Gibt es beispielsweise Teilnehmende, die mehrere Angebote wahrnehmen?

Die Präventionswirkung des pädagogischen Angebots wird in einer aufeinander aufbauenden Kette gedacht: Nach einer grundlegenden Sensibilisierung für problematische islamistische und ultranationalistische Entwicklungen erfolgt die Gewinnung von problembezogenem Wissen. Auf die Handlungsebene wird auch der Netzbildung der politisch Aktiven und der daraus erwachsenden Abstimmungsmöglichkeit der Aktivitäten als angestrebtes Präventionsziel formuliert. Zentral sei „[Z]u wissen, was befördert eine Radikalisierung und wie können wir präventiv vielleicht als Netzwerk dem entgegenwirken“ (Projekt Bh 2012 iv1, Z. 1246–1248).

Durch die entkulturalisierend und entstigmatisierend angelegte Arbeit an sozialen Problemen im Stadtteil wird auf einer zweiten Präventionsebene an den Wechselwirkungen zwischen Ausgrenzung und Abgrenzung angesetzt. Mit der Herstellung von konflikt- und problembezogenen Dialogen soll u. a. das Desintegrationsgefühl von Musliminnen und Muslimen reduziert und das daraus erwachsende Radikalisierungspotenzial gesenkt werden.

Ein weiteres sozialräumliches Projekt versucht, ähnlich modular wie das vorherige Projekt, mit verschiedenen Angeboten heterogene Zielgruppen im Sozialraum, vor allem aber muslimische Jugendliche, zu erreichen. Neben interreligiösen und politisch bildenden Angeboten für Schulklassen mit einem hohen Anteil von muslimischen Schülerinnen und Schülern werden für gefährdete, gewaltbereite Jugendliche spezifische Anti-Gewalt- und Kompetenztrainings (AKT-Trainings) angeboten, bei denen ideologische Muster der Gewaltrechtfertigung hinterfragt und sich mit religiöser Intoleranz und religiös begründeter Gewaltbereitschaft auseinandergesetzt wird. Um zugleich „Gegenstrukturen“ zu islamistischen Aktivitäten aufzubauen, sollen lokale Akteure vor Ort für Radikalisierungsprozesse im islamischen Kontext⁹² sensibilisiert und aktiviert werden. Hierfür offeriert das Projekt spezifische Angebote für Familien, Schulen, Jugendhilfe und Moscheen.

Übergreifend formuliert das Projekt das Ziel, den Stadtteil in seiner Kompetenzentwicklung zu unterstützen, zu aktivieren und zu

92 Die Projektmitarbeitenden nehmen eine starke Ähnlichkeit in Bezug auf Radikalisierungsursachen und -prozesse im rechtsextremistischen und islamistischen Kontext wahr. So trügen in beiden Kontexten Gewalterfahrungen in der Familie und unter *Peers*, gewaltlegitimierende Einstellungen, ein einfaches und geschlossenes Weltbild, demokratiedistanzierte Einstellungen und ein Überlegenheitsdenken zu Radikalisierungen bei. Lediglich in den ideologischen Begründungen unterschieden sich die Formen der Radikalisierung. Während rechtsextrem gefährdete Jugendliche ein nationalistisches, völkisches Gedankengut aufwiesen, begründeten islamistisch gefährdete Jugendliche ihre Gewalttaten mit der alleinigen Loyalität gegenüber Allah und seinen Gesetzen. Erst im Kontext der Migrationsgeschichte ließe sich diese Form der Radikalisierung verstehen. Die grundlegende Annahme der Ähnlichkeit des Radikalisierungsprozesses zeige sich auch in der bevorzugten Terminologie des Trägers: Die Mitarbeitenden sprechen vorzugsweise von religiösem Extremismus und vermeiden den Begriff des Islamismus.

professionalisieren. Dabei soll durch das breite Projektangebot eine vertiefende Beschäftigung mit dem Problemfeld „Radikalisierung in muslimischen Milieus“ ermöglicht werden. Nach der Teilnahme an einem Angebot können, entsprechend der Bedarfe, weitere Angebote offeriert und wahrgenommen werden. Beispielweise entwickeln häufig Lehrer/innen, die mit ihren Schülerinnen und Schülern an den interreligiösen Workshops teilnehmen, ein Interesse, sich stärker mit dem Themenfeldern Tradition, Islam und Radikalisierung im islamischen Kontext auseinanderzusetzen. Dieses Interesse kann über eine Multiplikatorenfortbildung zum Umgang mit Extremismus und Fundamentalismus in der Schule und Jugendhilfe abgedeckt werden. Das heißt, die verschiedenen Angebote werden als ein „*Stück im Zahnrad*“ (Projekt Bj 2012 iv1, Z. 1434) verstanden, die arbeits- teilig ineinandergreifen und der gegenseitigen Teilnehmerakquise dienen.⁹³

3.4 Umsetzungsstand und -erfahrungen

Die pädagogischen und wissensgenerierenden Vorhaben befinden sich nach der Implementierungs- und Anfangsphase nun in der intensiven Umsetzungsphase. In der Phase der pädagogischen (Erprobungs-) Arbeit werden Seminare, Trainings und Beratungen umgesetzt und zahlreiche (Arbeits-) Materialien entwickelt. Auf Grundlage der bisherigen Umsetzungerfahrungen wird ggf. konzeptionell nachgesteuert und das inhaltliche Angebot verfeinert. „[D]a muss ich thematisch auch immer genauer werden“ (Projekt Bf 2012 iv1, Z. 67), beschreibt ein Projekt die aktuellen Herausforderungen. Das genannte Projekt beschreibt zusätzlich – in Abgrenzung zu einer euphorischen Startphase – auch einen Wandel in der öffentlichen Wahrnehmung: „Es kommen auch kritischere Betrachtungen auf das Projekt“ (ebd., Z. 70).

Die Erfahrungen der Projekte bei der Umsetzung ihrer pädagogischen Angebote im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ sollen im folgenden Kapitel dokumentiert werden. Für das Verstehen und Einordnen der bisherigen Umsetzungen gilt es, zwei Prämissen zu beachten: Erstens sind die Projekte aufgrund der **Ausgangskonstellation**, mit dem Bundesprogramm ein (partiell) neues Handlungsfeld zu eröffnen (vgl. Kapitel 3.1), gezwungen, sich – teilweise ohne große themenbezogene Erfahrungssicherheit – dem Gegenstand anzunähern und zu erschließen. Entsprechend müssen die Projekte **besonders die themenbezogenen Wissensstände erarbeiten, nach adäquaten Problemlösungsprogrammen suchen, neu entwickelte Formate erproben**, wobei sie – aufgrund der Themenneu-

93 Das Projekt beschreibt jedoch beispielsweise die Akquise von AKT-Teilnehmerinnen und AKT-Teilnehmer aus den interreligiösen Workshops als zu wenig erfolgreich. Auch die Teilnahme an Stadtteilrunden wird vor dem Hintergrund des Akquiseerfolgs und der aufgewendeten personellen Ressourcen in Bezug auf ihre Effektivität hin bewertet und aufgrund geringer Teilnehmer/innengewinnung aktuell reduziert. Im Hinblick auf Moscheen liegen konzeptionell begründete Kooperationsabsichten vor (dort finden sich teilweise die gefährdeten Jugendlichen), die trotz der langwierigen Vertrauensarbeit aufgebaut werden sollen.

erschließung – mehr als in reiferen Bundesprogrammen das Scheitern von pädagogischen Strategien riskieren. Anders gewendet haben die Projekte eine stärkere Freiheit in der pädagogischen Umsetzung, da die Strategien nicht anhand von bereits gemachten Erfahrungen vorstrukturiert werden. Einige Projekte empfinden diese Gestaltungsoffenheit auch als Last: Die mangelnde Orientierungsmöglichkeit an bereits entwickelten Materialien beschreibt ein Projekt als herausforderungsvoll und zeichnet von sich das Bild des Pioniers im pädagogischen Feld. Hier schwingt sowohl das stolze Selbstverständnis eines Wegbereiters mit wie auch die Belastungen – teilweise gegen Widerstände – neue Wege zu gehen.

Zugleich ergeben sich zweitens aus der Wahl bestimmter pädagogischer Formate konzeptionelle Weichenstellungen, die im Vorfeld der Projektumsetzung erwogen werden müssen. Die Bedingungen und schließlich auch die Grenzen der einzelnen Ansätze sind zumeist themenunabhängig bekannt. So stellt für wissensorientierte Projekte ein entsprechend hohes kognitives Niveau eine zentrale Gelingensvoraussetzung dar. Dort, wo beispielsweise nur wenig lebensweltlich in der Konzeptionierung und Umsetzung gearbeitet wird, wirkt es sich auf die nachhaltige Zielerreichung hinderlich aus.

Neben den allgemeinen Herausforderungen der pädagogischen Umsetzung (in einem neuen Handlungsfeld) stellt sich insbesondere aus wissenschaftlicher Sicht die Frage, ob spezifisch themenbezogene Herausforderungen bei der pädagogischen Bearbeitung der Problemlagen existieren. Wie gehen die Projekte ggf. mit diesen strukturellen und inhaltlichen Anforderungen um – und was erwies sich in diesem Prozess als förderlich und hinderlich?

Um Erfahrungswissen zur pädagogischen Praxis in diesen spezifischen neuen Präventionsfeldern zu generieren, bestehende Wissensdefizite zu reduzieren und zur Reifung der pädagogischen Praxis in diesem Feld beizutragen, sind diese spezifischen Herausforderungen und Umgangsformen der Projekte besonders wertvoll. Von dieser Perspektive abgeleitet, wird im Folgenden auf die allgemeinen Umsetzungserfahrungen eingegangen, jedoch liegt das Hauptaugenmerk auf den themenspezifischen Umsetzungserfahrungen. Unter allgemeinen Umsetzungserfahrungen werden – im Sinne der gemachten Unterscheidung – der Aufbau und die Pflege von Kooperationsbeziehungen allgemein verstanden. Kooperationsbeziehungen zu programmspezifischen Partnern, wie Moscheen und Migrantenselbstorganisationen werden anschließend in dem Abschnitt zu themenspezifischen Erfahrungen dargestellt.

3.4.1 Allgemein übergreifende Herausforderungen

Neues Handlungsfeld

In Phasen der Implementierung neuer pädagogischer Handlungsfelder lassen sich übergreifende Muster erkennen. Wie bereits beschrieben, hat dieser Umstand viele Konsequenzen für die Projekte. Ein Projekt weist beispielsweise darauf hin, dass vor Projektbeginn keine adäquaten **pädagogischen Konzepte** für die Prävention von Islamismus bereit-

standen, woraus die Mitarbeitenden bewusst ihr **Prinzip des Ausprobierens und „Weiterguckens“**, einer **Schritt-für-Schritt-Logik in der Umsetzung** ableiten (vgl. Projekt Be 2012 iv2, Z. 137f.). Den Ausgangspunkt der Arbeit bildete hier ein von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diffus beschriebenes Interesse an „der Bearbeitung des Themenfeldes ‚Islam und Islamismus in Deutschland‘“ (Projekt Be 2012 iv2, Z. 70). Im Rahmen des Projekts wurden Expertinnen und Experten befragt, was jugendtypische Ausdrucksformen von Islamismus seien, welche möglichen Ursachen für islamische Radikalisierung ausgemacht werden und wie man adäquat präventiv gegen islamische Radikalisierung vorgehen kann. Zugleich wurden Schüler/innen gebeten, in Form von Erfahrungsberichten ihre Meinung darüber abzugeben, welche Position der Islam in der Gesellschaft zugewiesen bekommt. Dieses sich Erschließen der Problematik, das Ansetzen an den lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen und das Ausprobieren der entwickelten pädagogischen Formate in verschiedenen Schulklassen und Schultypen, wird von den Umsetzenden als Erproben beschrieben, als vorläufiges Vorgehen, das dem eigentlichen Thematisieren des Islamismus als politischer Ideologie vorausgeht (vgl. Projekt Be 2012 iv2, Z. 102–112).

Sichtbar wird an dieser Stelle der bereits genannte Kontext von **Erprobung und Umsetzungsoffenheit**.

Kooperationspartner

Viele Modellprojekte bewerten die (regionale) Bekanntheit ihres Trägers und die bereits bestehende Zusammenarbeit zu pädagogischen und inhaltlichen Expertinnen und Experten oder zu lokalen Akteuren als förderlich für die Projektarbeit. Ebenso als hilfreich heben einige Projekte insbesondere langjährige, stabile und enge Kooperationsbeziehungen hervor, die im Gegensatz zum Aufbau neuer, verlässlicher Kooperationsstrukturen weniger der zeitaufwendigen Pflege bedürfen. Der Aufbau neuer Kooperationen beansprucht lange Zeiträume, da das seriöse Aushandeln von gegenseitigen Erwartungen notwendig und zugleich zeitintensiv sei.

Die Zusammenarbeit, insbesondere mit Schulen, gestaltet sich in der Kooperationspraxis gelegentlich schwierig. Zum einen wird von einzelnen Projekten berichtet, dass aufgrund der unterrichtsbezogenen Autonomie der Lehrkräfte und häufig mangelnden Absprachen der Lehrkräfte mit den Schulleiterinnen und Schulleitern, bei Ausfällen dieser Kontaktperson die Zusammenarbeit mit der Schule zumindest zwischenzeitlich zusammenbricht. Entsprechend sei in der Vorabsprache darauf zu achten, dass die Lehrer/innen Rücksprachen mit Kolleginnen und Kollegen halten und die Einwilligung der Schulleitung einholt. Zum anderen wird auf einer strukturellen Ebene die **Dichte der pädagogischen Angebote in Berlin** problematisiert. Durch die Vielzahl von Angeboten stehen die Projekte teilweise „in Konkurrenz“, besonders um die allgemeinen Zielgruppen wie Schulklassen. Auch die Einfügung in die schulische Logik erfordert meist Abstriche an der üblichen Freiwilligkeit außerschulischer Angebote. Beispielsweise lässt sich ein Projekt eines außerschulischen Bildungsträgers so stark auf das **schulische Setting** ein, dass es auf ausdrücklichen Wunsch

der Schule hin, selbst Noten gibt (vgl. Projekt Be 2012 iv3, Z. 233). Gerechtfertigt wird die Leistungsbewertung mit dem Setting, in dem langfristige Arbeit möglich ist und es zudem Projektziel ist, das Konzept im schulischen Curriculum zu etablieren (vgl. Projekt Be 2012 iv2, Z. 55).

Ein Projekt problematisiert die regionale Dichte von pädagogischen Präventionsprojekten in Berlin hinsichtlich der Erreichung einer anderen Zielgruppe. Es sei beobachtbar, dass die Nachfrage der Lehrer/innenfortbildungen und Teamer/innenworkshops in Berlin geringer als in einzelnen anderen deutschen Großstädten sei. Auch hier vermutet das Projekt, dass dies mit der hohen Konkurrenz zwischen den Trägern in Berlin zusammenhängt (vgl. Projekt Bb 2012 iv3, Z. 187f.).

In dem sensiblen Feld von Stigmatisierung und realer Problemlage stellt sich, insbesondere bei Projekten mit einem sicherheitspolitischen Zuständigkeitsbereich, die Kooperation als eine Schwierigkeit dar. Die Projekte berichten von einem grundlegenden „Imageproblem“ (vgl. Projekt Bc 2011 iv1), das auch gelegentlich zu Kooperationsverweigerungen führt.

Zielgruppenerreichung und Arbeit mit der Zielgruppe

Bezogen auf die Zielgruppenerreichung muss einleitend die Heterogenität der erprobten Zugänge noch einmal betont werden. Bei der Zielgruppenerreichung spielt neben der Bekanntheit des Projekts die inhaltliche und methodische Attraktivität der Angebote eine große Rolle. Bezogen auf die inhaltliche Gestaltung der Angebote versucht in Großteil der Projekte, eine explizite und exklusive Thematisierung von „Islamismus“ zu vermeiden und in der **Arbeit mit Jugendlichen** die verhandelten Themen an lebensweltlichen Realitäten anzuschließen. Dies hat zur Folge, dass in der Regel die Rolle des „Islam in Deutschland“ und deutsche Diskurse zum Islam bearbeitet werden und in diesen Settings lediglich anlassbezogen die Problematisierung von islamistischen Einstellungen und Handlungen stattfindet. Im Kontrast dazu werden in den wissenszentrierten Fortbildungen z. B. für **Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Polizistinnen und Polizisten** die Erscheinungsformen von islamistischem Extremismus explizit und ausführlich thematisiert.

Positive Erfahrungen machten die Träger mit **offenen, diskursorientierten oder inhaltlich partizipativen Ansätzen**, im Gegensatz zu „starren“, auf Wissensvermittlung ausgelegten Herangehensweisen. Im Rahmen der entsprechenden Formate haben die Teilnehmenden das Gefühl, dass sie als Menschen im Mittelpunkt stehen und sie nicht nur „Objekte einer Unterrichtung“ sind. Bereits langjährig bestehende Träger können auf einen großen Fundus allgemeinpädagogischer Umsetzungserfahrungen zurückgreifen und besitzen teilweise vor dem Projektbeginn vertiefte themenbezogene Kenntnisse und Erfahrungen mit spezifischen Zielgruppen. Ein Projekt betont, dass sich das methodische Vorgehen „in unserer Arbeit in den letzten Jahren bewährt“ (Projekt Bg 2011 iv1, Z. 195–196) hat und daher in der aktuellen Projektarbeit – ggf. geringfügig modifiziert – reproduziert wird. Vor diesem Hintergrund kann die langjährige Trägererfahrung neben der pädagogischen Professionalisierung zu einer nur begrenzt innovativen Fortführung bereits angewandeter, etablierter Ansätze

führen. Sowohl das Fortführen bestehender gegenstandsspezifischer Projekte als auch das Weiterführen nicht-gegenstandsspezifischer Angebote mit neuer thematischer Rahmung sind im Rahmen eines Modellprogramms problematisch, da kein nennenswertes inhaltliches oder methodisches Adaptieren und modellhaftes Erproben stattfindet.

Eine Anpassung der pädagogischen Angebote an die zeitlichen Ressourcen und die Bedarfe der Zielgruppe ist bei den meisten Projekten selbstverständlich, dennoch wird dies insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe „Lehrer/innen“ teilweise als eine Herausforderung beschrieben: Diese Personengruppe wende in der Regel weniger Zeit für die Fortbildung auf, als von den Projekten für die inhaltliche Durchdringung der Projektthemen als sinnvoll erachtet wird. Auf Kosten der Wissensmenge der Vermittlung und der angestrebten Durchdringung des Problems passen sich die meisten Projekte – im Sinne der Zielgruppenorientierung – an die Voraussetzungen an und offerieren Blockangebote oder auch kurzzeitpädagogische Programme (Projekt Bb 2011 iv1, Z. 887–896).

3.4.2 Themenspezifische Herausforderungen

Kooperationsaufbau zu Moscheen

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Konfliktkonstellation von Ausgrenzung und Abgrenzung stellt der Zugang zu muslimischen Personenkreisen eine spezifische Herausforderung für die Projekte dar. Für die Kooperation mit Moscheen werden im Folgenden die spezifischen Herausforderungen beschrieben: 1) die Akzeptanz der Projekte seitens der religiösen Schlüsselpersonen, 2) spezifische Sprachbarrieren, 3) die Anerkennung der Notwendigkeit des Präventionsanliegens und 4) ehrenamtlichen Strukturen in den islamischen Religionsvereinen.

In Projektangeboten zu religiösen Themen sehen **Imame und religiöse Funktionäre teilweise Konkurrenzangebote** und reagieren gelegentlich auf Kooperationsanfragen ablehnend (vgl. Projekt Ba 2011 iv1, Z. 219–226). Ein spezifischer Träger, der im kulturell-religiösen Feld eine gewisse Außenseiterposition innehat und von Teilen der sunnitischen Musliminnen und Muslime nicht als legitimer muslimischer Glaubensvertreter anerkannt wird, berichtet ebenso von **Anerkennungsschwierigkeiten und Kooperationsverweigerung unter Moscheevereinen**. Von einigen Projekten wird positiv hervorgehoben, dass es ihnen gelingt, Zugang zu den religiösen Akteuren zu bekommen, obwohl sie selbst als Träger und als Mitarbeitende keine islamische Konfessionszugehörigkeit aufweisen. Hinderlich ist in der Zusammenarbeit mit religiösen Funktionären (wie etwa den Imamen), dass teilweise aufgrund von **Sprachbarrieren** (und nicht nur aus Gründen der Projektpräferenz) nicht mit allen potenziell interessanten Personen zusammengearbeitet werden kann (vgl. Projekt Bb 2012iv3, Z. 305ff.). Ein Projekt beschreibt die enge Zusammenarbeit mit entsprechenden Expertinnen und Experten, die jedoch nicht ausschließlich professionelles, sondern oftmals auch autobiografisches Hintergrundwissen besitzen (beispielsweise gibt es einen Mitarbeiter, der die Auswirkungen der Scharia in

Afghanistan selbst erlebt hat) als Gelingensfaktor: Es geht dabei immer um die Gewinnung von **„authentischen“ Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die die Präventionsanliegen der Projekte glaubhaft vermitteln können, ohne in zeitaufwendigen Kommunikationsprozessen den Vorwurf von islamfeindlichen Ressentiments erst einmal ausräumen zu müssen** (vgl. Projekt Bb 2012 iv4, Z. 217).

Als weiterer hinderlicher Faktor wird hier ein **„Labeling-Problem“** genannt: die Schwierigkeit, unter dem Label „Islamismusprävention“ mit muslimischen Akteuren zusammenzuarbeiten, die damit potenziell angegriffen bzw. stigmatisiert werden (vgl. Projekt Bb 2012 iv4, Z. 104).⁹⁴ Neben der **Vermeidung der Benennung des Bundesprogramms und seiner Zielsetzungen bei der Kontaktaufnahme** wurde von vielen Projekten auch die **Vermeidung der Problembezeichnung „islamistischer Extremismus“** in der Bewerbung von Veranstaltungen und der pädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen selbst als förderlich gesehen, da der Bezeichnung ebenso eine Stigmatisierungsproblematik anhaften kann. Die Bezeichnung „Islamismus“ sei aufgrund der medialen Verwendung lebensweltlich anschlussfähiger für muslimische und nicht-muslimische Jugendliche, wird jedoch auch aufgrund des stigmatisierenden Potenzials, konkret der Unterstellung einer grundlegenden islamistischen Gefährdung bei Musliminnen und Muslimen, selten von Projekten mit diesen Zielgruppen explizit verwendet.

Eine zentrale Herausforderung in der Zusammenarbeit mit Moscheen ist, dass die Vereine vorwiegend eine ehrenamtliche Struktur und damit eingeschränkte zeitliche Ressourcen ausweisen. Die Zusammenarbeit mit den ehrenamtlich Aktiven erfordert daher von den Projekten viel Geduld.

Zielgruppenerreichung von Musliminnen und Muslimen

Bezogen auf die Erreichung von spezifischen muslimischen Zielgruppen treffen viele bereits genannte Herausforderungen ebenso zu: Misstrauen, Sprachbarrieren, die potenziell konfliktverschärfenden Programmziele. Um Vertrauen bei der muslimischen Zielgruppe zu gewinnen, engagieren die Projekte meist muslimische Mitarbeitende und vermeiden die Nennung des Präventionsgegenstands des Bundesprogramms „islamistischer Extremismus“. Viele Projekte betonen, dass die Wahrnehmung als Präventionsprojekt gegen islamistischen Extremismus insbesondere **hinderlich** dafür war, **spezifische Zielgruppen** zu erreichen, nämlich jene, die bereits mit Verbänden zu tun haben, die für islamistische Positionen bekannt sind (vgl. Projekt Bf 2011 iv2, Z. 184).⁹⁵

Um (nicht radikalisierte) muslimische Jugendliche zu erreichen und in den Maßnahmen empowern zu können, bieten einige Projekte gezielt **sehr partizipativ angelegte Projekte** bzw. Projektmodule an. Die Teilnehmenden sollen sich nicht fremdbestimmt, sondern selbstwirksam

94 Dieses Problem findet sich in ähnlicher Form in den Projekten des Programmbereichs „Linksextremismus“.

95 Diese Probleme mit der Bezeichnung „Extremismus“ finden sich bei vielen Projekten des Bereichs „islamistischer Extremismus“ wie auch des Bereichs „Linksextremismus“.

fühlen. Die Möglichkeit, den sozialen Nahraum mitzugestalten und die eigenen Gestaltungsspielräume zu erfahren, stelle hier der Schlüssel zum Zugang zur Zielgruppe dar (vgl. Projekt Bf 2012 iv2, Z. 457).

Vor dem Hintergrund, dass Menschen mit muslimischem Glauben in Deutschland – als kulturell „Andere“ wahrgenommen – häufig diskriminiert werden und entsprechend hohe Diskriminierungssensibilitäten entwickelt haben, achtet ein Projekt in der Thematisierung von problematischen religiösen und politischen Einstellungen darauf, dass sie bewusst von muslimischen bzw. z. B. türkeistämmigen Mitarbeitenden vorgetragen werden. Dies soll die Akzeptanz der Problematisierung steigern, ohne ausführlich Fragen nach der Legitimität der Problematisierung aufzuwerfen. Auch ein Dialogprojekt **durchmischt** – wenn es um Themen wie „Islam und Islamismus“ geht – **die Referentinnen und Referenten** auf dem Podium gezielt hinsichtlich ihrer ethnischen und religiösen Zugehörigkeit, um einseitige Problematisierungen und Ursachenbeschreibungen zu vermeiden.

Politischer Kontext

In den Interviews mit den Projekten aus diesem Programmbereich zeigt sich, dass die Projekte – im Vergleich mit den Projekten im Programmbereich „Linksextremismus“ – ihre Arbeit gegen „islamistischen Extremismus“ in geringerem Maße rechtfertigen müssen. Bei mehreren Projekten ist augenfällig, dass im Projektteam über das pädagogische Potenzial der Zusammenarbeit mit gemäßigten islamistischen Organisationen oder Personen diskutiert wird. Vor dem Hintergrund, dass einzelne Projekte insbesondere gewaltförmiges Handeln problematisieren, wird – in Form von Gedankenexperimenten – über mögliche Kooperationsbezüge und -anlässe gesprochen, die Gewalt ablehnende, islamistische Personen einschließen könnte. Als möglicher Nutzen eines solchen Vorgehens wird z. B. der Zugang zu gefährdeten oder bereits radikalisierten Jugendlichen eingeschätzt.

„Und ich komme über Abdul Adhim [gewaltablehnender islamistischer Prediger in Berlin, Anmerkung WB] an Jugendliche ran, sei es, die schon sehr religiös sind oder zum Beispiel aus dem Gewaltmilieu, die kann ich ansprechen, an die ich sonst überhaupt nicht rankomme. Und das ist das Argument, mit ihnen zu arbeiten. Gleichzeitig trägt das halt zu einer möglicherweise zu einem zunehmenden Bezug noch auf Religion bei und zwar in einer Form, die mir dann vielleicht nicht so sympathisch ist, aber die möglicherweise auch gegen bestimmte, jetzt bleiben wir dabei, Toleranzgebote oder so verstoßen würde, das ist eine Gratwanderung“ (Projekt Bb 2012 iv1, Z. 510–516).

3.5 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse zum Programmbereich „islamistischer Extremismus“

Zur Bündelung und Aufbereitung der vorläufigen Ergebnisse zum Programmbereich „islamistischer Extremismus“ werden im Folgenden die rekonstruierten Umsetzungsstrategien in ausgewählte Fachdiskurse eingeordnet und diskutiert. Zusätzlich berücksichtigt wird die Ausgangskonstellation in dem neuen pädagogischen Handlungsfeld und die Frage, welche typischen Rollen die Projekte in diesem Spannungsfeld vertreten.

3.5.1 Konfliktkonstellationen und Konfliktkommunikation in der Einwanderungsgesellschaft als Bezugsrahmen pädagogischer Praxis

Für die kontextualisierende Einordnung der pädagogischen Strategien ist zentral, dass die Modellprojekte sehr unterschiedlich auf die Konflikthaftigkeit und Komplexität pluralisierter Einwanderungsgesellschaften eingehen bzw. dass sie selbst Teil des öffentlichen Diskurses um Integration und jugendbezogene Gefährdungen sind und die eigene Arbeit mal stillschweigend, mal in expliziter Abgrenzung auf diesen Diskurs beziehen. Sie greifen in den Interviews und selbst in den Antragskonzepten auf gesellschaftliche Deutungsmuster und übergreifende Diskurse um Integration und jugendbezogene Gefährdungen zurück und setzen sich mit ihnen kritisch auseinander.

Die Folge ist eine Veränderung der in den Programmleitlinien formulierten Problemwahrnehmung im Rahmen der pädagogischen Umsetzung: Die Aneignung des Programmgegenstandes „islamistischer Extremismus“ durch einen Großteil der Projekte ist durch eine Blickerweiterung und Blicköffnung gekennzeichnet. Viele Projekte thematisieren das Phänomen „islamistischer Extremismus“ im Kontext des Wechselspiels von Ausgrenzungserfahrungen und Abgrenzungstendenzen muslimischer Jugendlicher gegenüber der Mehrheitsgesellschaft, die zu Abschottung, Demokratiedistanz und gewaltbejahender Gegnerschaft führen können.

Diese Beobachtungen schließen an Forschungen u. a. zur Bedeutung von Religiosität türkischer Migrantinnen und Migranten im Generationenverlauf an. Die entsprechenden Forscher/innen führen die Revitalisierung ethnischer bzw. religiöser Identitäten auch auf soziale Schließungs- und Exklusionsprozesse, auf Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen sowie die Aktivitäten „ethnischer Unternehmer“ zurück (vgl. Esser 2008; Diehl/Koenig 2009). Dabei ist die Bedeutung und Betonung kultureller Grenzen zur Einwanderungsgesellschaft ein Ergebnis von Veränderungen im Verhältnis von Alteingesessenen und Einwanderern. So wurde in der Wissenschaft an vielen Stellen (kritisch) darauf hingewiesen, dass spätestens seit dem 11. September 2001 eine Kulturalisierung sozialer Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft stattfand (vgl. Wohlrab-Sahr/Tezcan 2007;

Hüttermann 2011). Das dominante Deutungsmuster innerhalb der öffentlichen Debatte ist seither, dass Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft vor allem in der tief verwurzelten Differenz zwischen einer „westlichen Kultur“ und dem „Islam“ begründet sind. Eine solche diskursive Polarisierung zwischen Mehrheit und Minderheit, zwischen Alteingesessenen und Zugewanderten verkennt dabei tendenziell die sozialstrukturellen, milieubedingten oder lokalen Ursachen von Konflikten, „produziert [...] ständig entgegengesetzte Identitäten“ (Wohlrab-Sahr/Tezcan 2007, S. 12) und wirkt somit eher konfliktverschärfend. Auch weil die Rede vom „Islam als ein Kollektivsubjekt“ verschleiert, dass sich „in der Situation türkischer Migranten [...] eine brisante Kombination sozialer Deprivationserfahrungen auf der einen Seite und gesellschaftlicher Segregationsprozesse entlang religiöser Differenzen auf der anderen Seite“ (ebd., S. 17) artikuliert. Die Folge dieser Debatte ist eine Umdeutung von Migrantengruppen unterschiedlicher Herkunft in Muslime, die „von den muslimischen Gruppen beansprucht und wissenschaftlichen und politischen Diskurs zunehmend unkritisch übernommen wird“ (Tezcan 2007, S. 57).

Wie auch in anderen gesellschaftlichen Feldern sind die vom Programmbereich „islamistischer Extremismus“ angesprochenen Probleme durch wirkmächtige Diskurse über das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit überformt.

„Seit dem Kristallisationsereignis des ‚11. Septembers‘ sorgt nicht zuletzt auch der Sicherheitsdiskurs dafür, das Zugewanderte aus islamisch geprägten Herkunftsländern zunehmend befremdlich erscheinen, und dass man dies auch endlich sagen darf. Dieser Diskurs wurde und wird durch die fortdauernde Aufklärung immer neuer Aktivitäten islamistischer Terrornetzwerke genährt“ (Hüttermann 2011, S. 49).

Es stellen sich daher auf zwei Ebenen grundlegende Herausforderungen für die pädagogische Praxis. Die erste Ebene beschreibt **lebensweltliche Konflikte** und **lokale Konfliktkonstellationen**. Es gibt diese in Deutschland wie in anderen Ländern, und ihre Art und ihr Ausmaß hängt stark von der jeweiligen politischen Kultur⁹⁶ und den konkreten Konfliktkonstellationen ab.

Die Thematisierung des Zusammenspiels von Ausgrenzung und Abgrenzung durch viele Modellprojekte öffnet in diesem Sinne eine Perspektive und verortet „islamistischen Extremismus“ als ein komplexes Problem der Einwanderungsgesellschaft und schließt somit die Mehrheitsgesellschaft in die Ursachenzuschreibung konstitutiv mit ein. Das drückt sich symbolisch in Projekttiteln wie „Sichtbar“ oder „Brücken bauen“ aus, oder programmatisch in Projektzielen, die explizit die „Öffnung der Aufnahmegesellschaft“ benennen. Islamfeindliche Einstellungs- und

96 Die sich selbst regional stark unterscheidet, wie eine instruktive Studie über die Praxis von Einbürgerungsfeiern zeigt (vgl. Jakob 2012). Diese Studie ist auch deshalb bemerkenswert, weil sie zeigen kann, dass die lokal praktizierten Einbürgerungsfeiern ohne „Abgrenzungen gegen den Islam – sonst ein Kristallisationspunkt der deutschen Integrationsdebatte“ (ebd., S. 34) auskommen.

Handlungsweisen von mehrheitsgesellschaftlichen Akteuren sowie diskriminierende mehrheitsgesellschaftliche Strukturen, werden von vielen Projekten als Teil des Problems und als ein Ursachenkomplex unter anderen beschrieben. Hier erfolgt die Rückbindung problematischer Erscheinungsformen unter Migrantinnen und Migranten an mehrheitsgesellschaftliche Problematiken wie etwa die Kultur der Aufnahme von Migrantinnen und Migranten. Dies entspricht einer komplexen Betrachtungsweise, die die Wechselwirkungen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und ihren Minderheiten berücksichtigt. Eine solche Problematisierung ist insofern wertvoll, weil sie sich einer jeweils einseitig polarisierenden Problemsicht entzieht, wie sie von Thorsten Gerald Schneiders wie folgt beschrieben wird:

„Einerseits richtet sich der Blick nur noch auf eine Mehrheitsbevölkerung, die vermeintlich überall Muslime benachteiligt und diskriminiert, andererseits wird eine Ansicht fokussiert, wonach Muslime die größte Gefahr für Freiheit und Demokratie darstellten und die deutsche Kultur zu zerstören drohten“ (Schneiders 2012, S. 7).

Damit verbunden sind Besonderheiten der **gesellschaftlichen Konfliktkommunikation, des Redens über islamistische Gefährdungen**. Wie beschrieben, werden integrationsbedingte Konflikte zunehmend kulturalisiert und eine latent konfliktverschärfende Gegenüberstellung einer (unterstellten) homogenen Mehrheitsgesellschaft und zunehmend religiös etikettierten Minderheit vorgenommen. Diese asymmetrische Kommunikation verstärkt indirekt und möglicherweise unintendiert die Stigmatisierung. Die Folge ist die Essentialisierung des Islam als bedrohliches Kollektivsubjekt und eine Überlagerung sozialer Konflikte durch kulturell-religiöse Differenzen. Auf diesen Punkt wird vor allem in Kapitel 3.5.2 eingegangen. Dort wird gefragt, inwieweit den pädagogischen Umsetzungsstrategien eine Sensibilität für derartige Kulturalisierungsmechanismen innewohnt.

Viele Projekte haben in ihrer Problemaneignung ein differenziertes Verständnis gesellschaftlicher Konfliktrealitäten. Sie verorten das Phänomen als ein komplexes Problem der Einwanderungsgesellschaft und schließen somit die Mehrheitsgesellschaft in die Ursachenzuschreibung konstitutiv mit ein. **Das Bezugsproblem pädagogischer Praxis ist hier das von Stigmatisierung/Entstigmatisierung**. Die Rekonstruktion der leitenden Handlungslogiken der Modellprojekte zeigt, dass ein Großteil der Projekte eine stigmatisierende Problematisierung ablehnt und unterläuft: Es gibt eine weitverbreitete **Stigmatisierungssensibilität**. Dennoch: Die Projektpraxis steht aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung vor der Herausforderung, eine Sensibilität dafür zu entwickeln, inwieweit sie selbst ethnische und

kulturelle Differenzen reproduziert und institutionalisiert.⁹⁷

3.5.2 Mahner, Kronzeugen, Dialogpartner und Fürsprecher – Interaktionsrollen in der Konfliktkonstellation der deutschen Einwanderungsgesellschaft

Vor dem Hintergrund dieser Grundkonstellation werden die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung weiter zugespitzt. Die Projekte werden unterschieden nach typischen Problemverortungen und den daraus abgeleiteten pädagogischen Präventionsstrategien. Im Folgenden werden vier typische Positionierungen von Projekten in dem oben skizzierten Konfliktfeld vorgestellt. Die Beobachtung ist, dass es in der Öffentlichkeit eine abgrenzende Gegenüberstellung zwischen einer (latent entlang ethnisch-kultureller Differenzen ausgrenzenden) Mehrheit und einer (sich potenziell entlang ethnisch-religiöser Differenzen abgrenzenden) Minderheit gibt. Die Projekte agieren hier – zum Teil auch in der eigenen Wahrnehmung – in einem konflikthaften Grenzbereich und positionieren sich entsprechend. In der Art und Weise, wie sie sich positionieren, beeinflussen und verändern sie diese Grundkonstellation.

Abbildung: Interaktionsrollen in der Konfliktkonstellation

Mehrheitsgesellschaft	Pädagogische Akteure	Zuwanderer
	a) Mahner	
	b) Kronzeuge	
	c) Dialogpartner	
	d) Fürsprecher	

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI, angelehnt an Hüttermann 2011, S. 48

Projekte, die als **Mahner** agieren, warnen im Namen von kulturell zugeschriebenen Grundwerten, die das Zusammenleben wie die demokratische Grundordnung der Mehrheitsgesellschaft tragen, vor den Gefährdungen, die von radikalen, demokratiedistanten Strömungen und Gruppen innerhalb der Zuwanderer *communities* ausgehen und über eben jene Gefahren informieren. Es handelt sich hier auffällig häufig um Sicherheitsbehörden als Träger der Modellprojekte, die in der pädagogischen Umsetzung den sicherheitspolitischen Diskurs über den Islam (und dessen potenzielle Gefährlichkeit) reproduzieren und vor allem auf die Gefahren islamistischen Terrorismus hinweisen. Die Herausforderung dieser

97 „Die Problemkonstruktion der kulturellen Differenz legitimiert zugleich eine umfassende ‚Pädagogisierung‘ der Migrantinnen und Migranten und den Einsatz einer ganzen Apparatur von sozialen Betreuerinnen und Betreuern, wissenschaftlichen Analytikerinnen und Analytikern und politischen Unterstützerinnen bzw. Unterstützern, die sich um die kulturelle Integration der Migrantinnen und Migranten, um den Dialog ‚zwischen den Kulturen‘ und um die Akzeptanz ‚fremder Kulturen‘ in der Mehrheitsgesellschaft bemühen“ (Römhild 2007, S. 163f.).

Positionierung liegt darin, eine besondere Sensibilität für Stigmatisierungs- und Kulturalisierungsprozesse zu entwickeln, um zu verhindern, die (pauschalen) Grenzziehungen öffentlicher Diskurse über den Islam noch zu verstärken.

Die **Kronzeugen** stehen für eine Sonderform des Mahnens (bis hin zum Anklagen). Mit dieser Figur sind nicht etwa im engen Sinne „Mittäter“ gemeint, sondern wie Jörg Hüttermann beschreibt, ehemalige Opfer, „die von Akteuren innerhalb der Minderheit bedroht, diskriminiert und z. T. physisch attackiert worden sind“ (Hüttermann 2011, S. 53). Durch ihre eigene (Migrations-) Geschichte (z. B. die Verfolgung als religiöse Minderheit im Herkunftsland) unterlaufen sie die Grenzziehungen und Sprechgebote des schwierigen Verhältnisses von Mehrheit und Minderheit. Sie verbürgen als Zeugen die historisch erlebte Gefährlichkeit bestimmter Phänomene, zugleich verwehren sie sich gegen eine pauschale Kulturalisierung z. B. von Türkischstämmigen als „gefährliche Fremde“. Sie konkretisieren (aus eigener Erfahrung) die problematischen Phänomene als Islamismus und Ultrationalismus und beharren auf einem die Heterogenität anerkennenden differenzierten Blick auf Zuwanderinnen und Zuwanderer. Diese spezifische Positionierung findet sich entsprechend bei Projektträgern, die selbst religiöse Akteure sind (etwa als Dachverband). Sie genießen aufgrund ihres dezidierten Problembewusstseins eine spezifische Glaubwürdigkeit in der Mehrheitsgesellschaft und sehen sich zugleich bei den religiösen Zuwanderinnen und Zuwanderern mit Akzeptanzproblemen konfrontiert.

Die Rolle des **Dialogpartners** unterstellt eine kulturelle Fremdheit und Unterschiedlichkeit zwischen Mehrheit und Minderheit – im konkreten Fall zwischen christlicher Mehrheitsreligion und islamischer Minderheitsreligion. Der Dialog wird gedacht als Dialog entlang einer unterstellten Grenze zwischen Kulturen und Religionen und zielt auf Begegnung und die Vereinbarkeit geteilter Grundwerte. Nicht immer ist es aber ein Dialog auf Augenhöhe. Die inhaltliche Fokussierung der Projekte auf problematische Phänomene der Minderheiten (Islamismus) und strukturelle Fokussierung auf unterstützende Organisationsberatung (etwa beim Aufbau von Strukturen muslimischer Jugendarbeit) kann aber dazu führen, dass sich in der Umsetzung ein Überlegenheitsverhältnis reproduziert zwischen einem professionalisierten⁹⁸ und demokratisch integrierten Akteur (den Kirchen) auf der einen und einem von innerer Abschottung bedrohten auf der anderen Seite. Studien zur verbreiteten Islamfeindlichkeit unter Christen (vgl. Casanova 2009; Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) 2003; Leibold 2010) deuten darauf hin, dass auch die christlichen Kirchen gefordert sind, unter ihren Mitgliedern einen Prozess anzustoßen, den Anderen nicht pauschal als den Fremden zu sehen oder um die Andersartigkeit „zu wissen“, sondern in seiner Ganzheit zu verstehen.

98 „Diese Asymmetrie ist zugleich von institutioneller Natur, insofern die traditionsreichen christlichen Kirchen mit ihrem differenzierten Organisationsapparat Moscheevereinen begegnen, die als solche – als Verein – eine sehr junge organisatorische Gestalt sind und sich erst im Aufbau befinden“ (Tezcan 2006, S. 30).

Zudem besteht die Gefahr einer solchen Positionierung darin, selbst Grenzziehungen zu verstärken, weil man „aus Einwanderern Muslime macht“. Entsprechend empfehlen Forscher/innen, den interreligiösen Dialog tatsächlich auf konkrete Begegnungen vor Ort zu beschränken:

„Solange der interreligiöse Dialog ein spezifischer Diskurs bleibt, wird er zur Entspannung des Problems in vielen Lebensbereichen beitragen. Überwölbt er aber den Integrationsdiskurs, verwandelt er also die eingewanderten Bürger vor allem in muslimische Wesen, wird er Teil des Problems“ (Tezcan 2006, S. 32).

In der pädagogischen Haltung eines Großteils der Modellprojekte lässt sich die Figur des **Fürsprechers** erkennen. Diese Position ist bestimmt durch eine kritische Distanz gegenüber dominanten Diskursen über die potenzielle Gefährlichkeit von Einwanderinnen und Einwanderern. Die Fürsprecher teilen und differenzieren die Wahrnehmung problematischer Phänomene, aber sie bestehen darauf, diese Problemlagen an die gesellschaftlichen Ausgrenzungsdynamiken zurückzubinden. Sie agieren damit in einer Doppelrolle: Einerseits setzen sie konkrete Präventionsmaßnahmen um, zugleich bemühen sie sich darum, diskursiv dominierende Grenzziehungen zu verwischen. Sie beziehen die Mehrheitsgesellschaft als Teil des Problems ein, wenn sie den Zusammenhang von Ausgrenzung/Diskriminierung und Abgrenzung/Abschottung betonen. Sie ermutigen muslimische Jugendliche ihre Religiosität selbstbewusst zu leben und die verwehrte Anerkennung einzufordern. Sie relativieren den Einfluss von Kultur und Religion und schärfen den Blick für soziale bzw. lokale Konflikte, die Abgrenzungs- und Abschottungstendenzen verstärken können. In dieser Doppelpositionierung auf der vermeintlichen Grenze zwischen Mehrheit und Minderheit und in ihren Versuchen, diese Grenzziehungen zu unterlaufen, infrage zu stellen und zu verschieben, liegt ein fruchtbarer (Neben-) Ertrag des Bundesprogramms.

3.5.3 Fachliche Einordnung der Umsetzungsstrategien

Bei den Projekten dieses Programmbereichs gibt es – wie herausgearbeitet – Unterschiede in der Problemkonstruktion hinsichtlich des Grades der Konkretheit der Problembeschreibung, der Bezugnahme auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ und hinsichtlich der Berücksichtigung von Problemursachen. Mit dieser Diversität der Problembeschreibungen gehen systematisch Unterschiede in der pädagogischen, vernetzenden und wissensgenerierenden Umsetzung einher.

Im Folgenden werden ausgewählte, fachlich für die Kinder- und Jugendhilfe besonders interessante Projektansätze in fachliche Diskussionen und bisherigen pädagogischen Praxen eingeordnet.

3.5.3.1 Vernetzung

In der pädagogischen Arbeit ist die Zusammenarbeit und Abstimmung von pädagogischen Akteuren und Trägern, die sich in einem Netzwerk organisieren und dadurch in engerem Austausch stehen, ein gängiges

Instrument der Qualitätssteigerung. Die gemeinsame Interaktion dient der fortschreitenden Professionalisierung, der Herausbildung von Kooperationsstrukturen und ggf. der Entwicklung einer professionellen Arbeitsteilung. Die Projekte, die die Strategie der Vernetzung umsetzen, arbeiten mit dem Ziel des fachlichen Austauschs am Auf- und/oder Ausbau eines Interaktionsnetzwerkes und am Abbau der Vereinzelung engagierter Akteure und Wissensträger. Zentral in der Bewertung von vernetzenden Aktivitäten ist die angestrebte und erreichte Qualität des Netzwerkes, der aufgewendete Zeitumfang, die professionelle Kompetenz der Anwesenden, die Tiefe des fachlichen Austauschs und der erarbeiteten Strategien, Produkte oder Kampagnen. Trotz des großen Potenzials, durch Netzwerke die professionelle Qualität der Arbeit zu steigern, können auch destruktive Formen der Kooperation auftreten wie beispielsweise wissensbezogene oder zielgruppenbezogene Konkurrenzen. Das bedeutet, dass Netzwerke nicht per se einen Königsweg darstellen und der Wert eines Netzwerkes konkret von der Ausgestaltung der Interaktionen abhängt.

Gerade in einem neuen pädagogischen Handlungsfeld, in dem der Erschließung und Aufschließung von vorhandenem Wissen ein hoher Stellenwert zukommt, besteht grundsätzlich ein hoher Bedarf an struktureller und personeller Vernetzung. Fragen nach dem Problematischen des Gegenstands, dessen konkrete jugendtypischen Ausprägungen und die Ableitung adäquater Präventionsstrategien sind besonders virulent in einem neuen Präventionsfeld. Hierfür sind die Zusammenführung von vorhandenem Wissen und die Vernetzung der im Feld aktiven Pädagoginnen und Pädagogen eine sehr naheliegende Art der Erschließung und Vorantreibens des Felds. Im Zuge des Problematisierungsprozesses kristallisieren sich auch in diesem neuen Handlungsfeld fachliche Expertinnen und Experten heraus, die aufgrund von langjähriger Erfahrung in der pädagogischen Arbeit mit der spezifischen Zielgruppe oder in der Arbeit zu gegenstandsspezifischen Themenfeldern, eine für das Feld relevante Expertise mitbringen. Bezogen auf die Einbindung der Positionen der Minderheiten lassen sich bei der personellen Zusammensetzung der Netzwerke zwei Strategien voneinander unterscheiden: Dort wo mehrheitlich Expertinnen und Experten des Problems aus der Mehrheitsgesellschaft zusammenkommen und sich über Islamismus austauschen, kann man von einer **exklusiven Vernetzungsstrategie** sprechen. Hierbei findet eine **wissensorientierte Auseinandersetzung** mit dem problematischen Phänomen statt, das bei den fach- und feldkundigen Expertinnen und Experten zumeist auf einer nicht lebensweltlichen, sondern theoretischen Aneignung des Problems basiert. Der Fokus bei diesem Typ von Vernetzung liegt auf der professionellen (Re-) Produktion von theoretischem Wissen. Eine zentrale Gefahr bei der exklusiven Strategie, der ausschließlichen Vernetzung von (mehrheitsgesellschaftlichen) Islamismusexpertinnen und -experten, besteht darin, aufgrund der stetigen Problematisierung von Islamismus, die gesellschaftliche Stigmatisierung von Musliminnen und Muslimen zu befördern. Dies würde eine gewisse Fortsetzung und ggf. partielle Verstärkung der öffentlichen Problematisierungsdebatte um die Integration von Migrantinnen und Migranten darstellen. Entsprechend

zentral ist aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung, dass bei der Beschreibung der Problemursachen und der Ableitung der Präventionsstrategien darauf geachtet wird, die Ursachenkonstellation verbal, sensibel und in ihrer komplexen Vielschichtigkeit zu entfalten. Hinsichtlich der Rezeption der Ergebnisse dieses exklusiven Vernetzungstyps, wie beispielsweise die Formulierung von präventiven Handlungsoptionen könnte – im Sinne der Nachhaltigkeit – bei Projekten mit einer hohen Sensibilität für gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse, aufgrund der mehrheitsgesellschaftlichen Zusammensetzung des Netzwerks, aber auch einer unterkomplexen Ursachenzuschreibung, eine kritische Distanz zu den erarbeiteten Produkten entstehen.

Im Gegensatz zu dieser Herangehensweise berücksichtigen Projekte mit inklusiver Präventionsstrategie bewusst die Stigmatisierungsproblematik und bringen Akteure der Mehrheitsgesellschaft und seiner Minderheiten zusammen. Teilnehmende dieser Vernetzung sind, zusätzlich zu den theoretischen, im Regelfall auch lebensweltliche Expertinnen und Experten, die das Problem ggf. direkt aus ihrem (weiteren) sozialen Umfeld kennen und in ihrer Einschätzung der Problemausprägung erfahrungsgesättigter sind. Diese Form der inklusiven Vernetzung zielt – zumindest symbolisch – auch auf eine Begegnung der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen ab. Die handlungsleitende Annahme ist, dass nicht nur über Musliminnen und Muslime gesprochen werden soll, sondern dass mit ihnen gleichberechtigt die wahrgenommenen Probleme bearbeitet werden sollen. Dies ermöglicht eine lebensweltliche Anreicherung der Problemkonstruktion und ggf. eine partielle Relativierung des Problems. Zudem funktioniert diese Begegnung, sofern sie auf Augenhöhe passiert, auch bezogen auf das grundlegende Legitimationsproblem der Problematisierung: Mit der Einbindung von Musliminnen und Muslimen an die Erarbeitung von Präventionsvorschlägen geht potenziell eine stärkere Anerkennung und Akzeptanz der Problematisierung und erarbeiteten Ergebnissen des Netzwerks, insbesondere bei diesem Personenkreis einher.

3.5.3.2 Aufklärungspädagogik

Im Unterschied zum Programmbereich „Linksextremismus“ (vgl. Kapitel 4.5.1.1) wird im Themenfeld „islamistischer Extremismus“ nur eine geringe Anzahl an aufklärungspädagogischen Angeboten umgesetzt. Charakteristisch für diese Gruppe von Projekten ist, dass sie phänomenübergreifend arbeiten und gleichermaßen „islamistischen Extremismus“, „Linksextremismus“ und „Rechtsextremismus“ bearbeiten, im Kern für und vor deren Gefahren sensibilisieren und warnen. Herausforderungen, die mit einem entsprechenden Vorgehen einhergehen, werden ausführlicher unter Kapitel 4.5.1.1 benannt. Für den Programmbereich „islamistischer Extremismus“ wird deutlich, dass manche Projekte Gefahr laufen zwei Blickverengungen zu reproduzieren: Problematisch ist die exklusive Fokussierung auf gesellschaftliche Minderheiten und die Kulturalisierung und Essentialisierung des Problems als ein prinzipielles Problem des Islam („die radikalisierten Formen, dass die auch immer schon im Islam angelegt

waren“ [Projekt Ad 2011 iv1, Z. 228f.]

3.5.3.3 Empowerment

3.5.3.3.1 Beratung von Migrantenselbstorganisationen

In Deutschland tätige Migrantenselbstorganisationen (MSO) arbeiteten in den letzten Jahrzehnten häufig außerhalb der Wahrnehmung und des Blickfelds der (Fach-) Öffentlichkeit. Teilweise wurden bzw. werden ihre Angebote und Leistungen mit Skepsis betrachtet; die wissenschaftlichen Diskussionen zentrierten sich vornehmlich um die Frage, inwieweit MSO eine integrative oder segregative Wirkung zukomme (vgl. Hadeed 2009, S. 449). Aktuell erfährt der wissenschaftliche Blick eine Erweiterung und richtet sich vermehrt auf das Selbsthilfe- und Partizipationspotenzial von Migrantenselbstorganisationen (ebd.). In diesem Zusammenhang gewinnen Empowerment-Strategien eine erhöhte Bedeutung. Hierbei bedarf es einer genauen Analyse der Ausgangsbedingungen von MSO:

„Empowermentarbeit kann in der Integrationsarbeit mit Religionsgemeinschaften bedeuten, dass zunächst erkannt wird, dass es sich hier um Minderheiten handelt, deren gesellschaftliche Teilhabe nicht in gleicher Weise gewährleistet ist, wie die der Mehrheit“ (Klinkhammer 2004, S. 14).

Die eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe kann sich im Feld der Jugend- und Präventionsarbeit auf mehreren Ebenen äußern, z. B. als mangelnde Beteiligung an gesellschafts- oder bildungspolitischen Programmen und Projekten und/oder als „nicht auf gleicher Augenhöhe“ angelegte Kooperation mit Trägern der Mehrheitsgesellschaft. Die mangelnde Teilhabe kann mehrere Ursachen aufweisen. Zu den häufigen Ursachen gehören z. B. ein geringerer gesellschaftlicher Status von Religionsgemeinschaften und MSO, mangelnde oder vollständig fehlende Regelförderung, daraus resultierende ehrenamtliche Strukturen, unterentwickelte Lobbyarbeit und eingeschränkte äußere Funktionsfähigkeit (vgl. Hadeed 2009, S. 459; Hunger 2011, S. 8, 10, 61f.).

Inzwischen existieren mehrere Fortbildungsangebote und Handbücher zu Vereinsgründung, Projektmanagement und -entwicklung etc., die spezifisch für MSO entwickelt wurden und die Steigerung der Handlungsfähigkeit der Aktiven in MSO zum Ziel haben.⁹⁹ Innovativ an den Angeboten des Beratungsprojekts ist zum einen, dass die entsprechenden Angebote durch eine MSO unterbreitet werden, die – im Kreis der eigenen Mitgliedsorganisationen und ggf. darüber hinaus – im Gegensatz zu „externen“ Vertreterinnen und Vertretern der Mehrheitsgesellschaft leichter als

99 Vgl. u. a. Fortbildungsangebote der Migrations- und Integrationsagentur in Kooperation mit der VHS Dortmund, Online unter: www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/internationales/miado/migrantenselbstorganisationen/weiterbildung_1/index.html oder von IQconsult: iqconsult.com, abgerufen am 02.09.2012. Handbücher existieren z. B. von der RAA Brandenburg: www.masf.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/ib_kommit.pdf, abgerufen am 02.09.2012.

authentisches, die Interessen der MSO wahrnehmendes und vertretendes „*role model*“ wahrgenommen werden kann. Darüber hinaus

„[...] stimmt die Selbsthilfe-Idee mit der Grundordnung moderner demokratischer Gesellschaften überein. Sie geht von der Annahme aus, dass politische Selbstbestimmung am besten dazu geeignet ist, Ergebnisse im Interesse der Bürger/innen zu erzielen“ (Hadeed 2009, S. 449).

Exkurs: Das Verhältnis von säkularen und religiösen Organisationen: Attraktivitätsasymmetrien und Akzeptanzprobleme

Ausgangspunkt der folgenden eher grundlegenderen Bemerkungen sind zwei Beobachtungen: Die Struktur und das säkulare Selbstverständnis einer MSO in Verbindung mit dem Anspruch, alle jene zu vertreten, die einen gemeinsam geteilten kulturellen Hintergrund haben (ob säkular orientiert oder religiös) bzw. insgesamt eine Migrationsgeschichte (z. B. auch als Herkunftsspanier/in oder Herkunftsgriechin bzw. -griechen) aufweisen, lässt nach der Akzeptanz säkularer MSO bei religiösen bis streng religiösen Organisationen fragen. Zum Zweiten betont der Projektträger grundlegende Unterschiede in der Attraktivität und Aktivität zwischen MSO und radikalisierten religiösen Gruppen.

Latent existiert somit ein Akzeptanz- und manifest ein Attraktivitätsproblem, das genauerer Betrachtung bedürfte. Dazu einige Anmerkungen:

Übersetzt man die Arbeit der MSO soziologisch, dann agiert sie (vermittelnd) im Spannungsfeld zwischen Mehrheitsgesellschaft und dem kulturellen Feld von Menschen türkischer Herkunft.¹⁰⁰ Schon hier scheinen Spannungslinien auf, ob man dieses Feld und die Zugehörigkeiten weit (kulturelle Herkunft) oder eng definiert (Festhalten an Religion und Tradition), ob man es definiert in der Öffnung oder aber der Abgrenzung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft. Indem die MSO als Brückenbauerin in diesem Feld klar Position bezieht, ist nicht auszuschließen, dass sie für religiös radikalisierte oder ultranationalistische Gruppen eher als negatives „*role model*“ für Anpassung und Verwässerung gesehen wird. Das Feld ist von solchen Selbstverständnisdebatten („Wie definieren wir uns?“) und Stellvertreterkonkurrenzen („Wer vertritt uns?“) geprägt und es ist eine spannende Frage, welche Chancen und welche Grenzen die präventive Arbeit hat, wenn sie von einem maßgeblichen Akteur des Feldes durchgeführt wird.

Eine offene Frage ist die nach den Attraktivitätsunterschieden zwischen säkularisierten und streng religiösen Gruppen. Sie gründen einmal darin, dass Letztere spezifische, nicht selten vereinfachende und eigene Diskriminierungserfahrungen, integrierende Sinn- und Weltdeutungsangebote machen und dass sie häufig einer religiös-weltanschaulichen Mitgliederrekrutierungsprogrammatis folgen, die in verstärkte und häufig niedrigschwellige Angebote münden. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob und inwieweit „demokratische“ Bildungsarbeit solche Sinn- und Weltdeutungs-

¹⁰⁰ Zum religionssoziologischen Feldkonzept vgl. Bourdieu/Egger 2000 und zur exemplarischen Anwendung auf den Islam vgl. Peter 2006.

angebote anbieten bzw. „ersetzen“ kann und soll: Es geht dann um die Frage nach Ethos und Wert der Demokratie. Empirisch ist offen, was genau eine Hinwendung zu einer orthodoxen bis radikalisierten Religiosität motiviert und biografisch attraktiv macht. Es gibt Indizien aus ähnlich gelagerten Forschungsfeldern zum Verhältnis von Säkularität und orthodoxer Religiosität. Gemeint ist die Beobachtung, dass sich jugendliche, säkular sozialisierte Migrantinnen und Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland nicht selten in den jüdischen Gemeinden einer orthodoxen Religiosität zuwenden und im ehemals liberal geprägten Judentum zu einer Ausdifferenzierung und Pluralisierung führen (vgl. Eutlitz 2012a). Als Einflussfaktoren wird einerseits individuelle Sinn- und Orientierungssuche ausgemacht, aber ebenso Präsenz, die Niedrigschwelligkeit und das Aktivitätsniveau orthodoxer Organisationen vor Ort (vgl. Eutlitz 2012b). So oder so: Sich diesem Spannungsfeld zu stellen, ist eine gleichermaßen lohnende Aufgabe für die Präventionspraxis wie für religionssoziologische Studien.

Aus Sicht des Bundesprogramms kann es zunächst als Manko erscheinen, dass bisher auf der Ebene von Organisationen und Verbänden noch wenig mit religiösen Verbänden gearbeitet wird. Mit Blick auf die Konfliktkonstellation und die zunehmende Kulturalisierung muss das kein Nachteil sein. Vor allem aus sicherheitspolitischen Gründen setzen

„Regierungen [...], um die Probleme der multikulturellen Gesellschaft (mit spezifischem Fokus auf Sicherheit) anzugehen, immer stärker auf die religiöse Identität, um qua religiösen Organisationen für Ordnung im Migrantenumfeld zu sorgen“ (Tezcan 2011, S. 117).

Aber gerade die Fragen nach der Repräsentanz von Migrantinnen und Migranten sind Fragen von Institutionalisierung und Identitätsbildung. Werden vor allem religiöse Verbände als Gegenüber adressiert, verstärkt sich im Sinne einer kulturalisierten Einwanderungsgesellschaft die Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten aus islamisch geprägten Ländern vorrangig als Musliminnen und Muslime.

„Dieser ‚Zwang zur Homogenisierung‘ eine gemeinsame Interessenvertretung zu formieren, reduziert den oben beschriebenen Pluralismus der muslimischen Community bzw. begrenzt tendenziell die Möglichkeiten der offenen Zustimmung zu einem gesellschaftlichen Pluralismus. Gleichzeitig lässt die Forderung nach einem einheitlichen Ansprechpartner und die Vorstellung, muslimische Interessen durch eine einzige Vertretung zu repräsentieren, die Vielfalt der Menschen mit muslimischem Hintergrund außer Acht“ (Schubert/Meyer 2011, S. 295).

Es besteht die Gefahr, dass jugendbezogene Probleme dann tendenziell nicht als Integrationskonflikte der gesamten Einwanderungsgesellschaft thematisiert werden, als Probleme fehlender Bildungszugänge und segregierter Sozialräume, sondern als Vereinbarkeitsprobleme einander fremder Kulturen.

3.5.3.3.2 Partizipationsorientierte Arbeit mit jungen Musliminnen und Muslimen

Die Lebenswelten junger Musliminnen und Muslime stehen im Zentrum vieler pädagogischer Projekte. Eine spezifische pädagogische Annäherung an deren Lebenswelten stellen stark partizipativ angelegte Projekte dar. Partizipation als politische Handlungsfähigkeit wird im Kontext von Demokratielernen als eine Basiskompetenz verstanden, die für den Lernprozess hin zur jungen Bürgerin bzw. zum jungen Bürger relevant ist. Das Wahrnehmen und Ausüben des Rechts auf politische Teilhabe im sozialen (Nah-) Raum setzt ein gewisses Maß an Wissen, Urteilskompetenz und Willen zur Gestaltung der gesellschaftlichen Umwelt voraus. Dabei drängt sich „die Teilnahme am demokratisch-politischen System [...] nicht auf, sondern bedarf der subjektiven Entscheidung“ (Reinhardt 2004, S. 6). Der Wille, die demokratische Gesellschaft mitzugestalten, muss aktiv erzeugt werden und fußt u. a. auf der Überzeugung, einen realen Gestaltungsspielraum zu haben. Projekte, die mit muslimischen Jugendlichen Partizipation erlebbar machen, überwinden potenziell die ausgeprägte Marginalisierungserfahrung der muslimischen Jugendlichen. Trotz der erlebten Diskriminierung sollen die Jugendlichen zu aktiveren Bürgerinnen und Bürgern werden und sich nicht von der demokratischen Gesellschaft abwenden, sondern in dieser mitwirken ggf. auch an deren Veränderung und Verbesserung.

In der pädagogischen Umsetzung von partizipativen Projekten bilden die biografischen Erfahrungen und Lebenswelten der Jugendlichen die Grundlage der pädagogischen Arbeit. (Zugehörigkeits-) Erzählungen der Jugendlichen sind – nach Nikola Tietze – jenseits der Bezüge zur eigenethnischen Kultur, zur islamischen Religion und zur Herkunftsnation durch Narrative des Wohlbefindens, des Interesses, der Verantwortung, Vielfalt, des Verlusts, der Abstammung und des Opfers strukturiert (vgl. Tietze 2012, S. 64). Diesen verschiedenen Selbstthematizierungen durch Musliminnen und Muslime einen Raum zu geben und nicht ausschließlich auf den Islam und sein Verhältnis zur Mehrheitsgesellschaft zu konzentrieren, entspricht einer lebensweltlichen Annäherung an die Jugendlichen. Zugleich kann dies in der gesellschaftlichen Konfliktkonstellation (Islam in Deutschland) entstigmatisierend wirken. Ein im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ gefördertes, stark partizipativ angelegtes Projekt, problematisiert explizit die Stigmatisierung der Musliminnen und Muslime in öffentlichen Diskursen und so sind deren Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen Ausgang des Projekts. Die inhaltliche Strukturierung des Projekts erfolgt nach den Relevanzen der muslimischen Jugendlichen und gibt ihnen die Chance, aus ihrer (wahrgenommenen) marginalisierten gesellschaftlichen Position herauszukommen. Da die

„Sozialisationsprozesse im Kontext von Migrantenmilieus [...] im Spannungsfeld zwischen islamischer Religiosität und Säkularität sowie zwischen ethnischem Herkunftsmilieu und deutscher Mehrheitskultur“ (von Wensierski/Lübcke 2012, S. 357)

stehen, werden in der pädagogischen Umsetzung von den Jugendlichen

diese Spannungsfelder vielfach thematisiert. Das öffentliche Reden über Musliminnen und Muslime spielt in der Praxis des beschriebenen Projekts eine große Rolle. Vor dem Hintergrund der starken Thematisierung der Marginalisierungserfahrungen ist für die pädagogisch Umsetzenden aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung zentral, die verbreitete Opferperspektive muslimischer Jugendlicher anzuerkennen, aber zugleich nicht weiter zu bestärken. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Konfliktkonstellation wirkt tendenziell das Erleben von gesellschaftlicher, politischer und/oder medialer Partizipation in der pädagogischen Umsetzung konfliktentschärfend. Das bedeutet zusammenfassend: Stark partizipative Projekte,¹⁰¹ in denen muslimische Jugendliche die Themen und zugleich deren Bearbeitung selbst bestimmen, schaffen potenziell einen wertvollen entstigmatisierenden Raum, in dem die Bedürfnisse und (Diskriminierungs-) Erfahrungen der Jugendlichen entfaltet und pädagogisch begleitet bearbeitet werden können.

Bezogen auf die potenzielle Kulturalisierung sozialer Probleme ist für Diskurse über „Islamismus“ das dahinterstehende Islambild des Projekts zentral. Das Projekt lehnt ein homogenes Bild des Islam, aber auch der Mehrheitsgesellschaft¹⁰² ab. Bezogen auf den Islam wird bewusst die innerreligiöse Vielfalt betont, explizit die Verschiedenheit islamischer Positionen betont und eine scheinbar „richtige“ Auslegung des Islam negiert. Bezogen auf die Kulturalisierung sozialer Konfliktlagen laufen die partizipativen Projekte gleichzeitig mit dieser konkreten pädagogischen Strategie Gefahr, eine Kulturalisierung zu reproduzieren: Durch die ausschließliche Fokussierung auf muslimische Jugendliche wird die religiöse Facette der Identität hervorgehoben. In der Praxis des sehr partizipativ angelegten Projekts zeigt sich, dass die Jugendlichen von sich aus das Interesse vorbrachten, die Gruppen der Teilnehmenden auf anders-religiöse Jugendliche zu erweitern und mit diesen in einen interreligiösen Austausch zu kommen.

3.5.3.4 Wissensgenerierung

Um auf festgestellte Wissensdefizite zu adäquaten Präventionsstrategien gegen islamistischen Terrorismus, Islamismus oder Ultranationalismus a) in der eigenen Organisation oder b) der Fachöffentlichkeit zu reagieren, entwickeln diese Projekte wissensgenerierende Ansätze. Sie nähern sich forschend bzw. fragend an die jeweiligen Gegenstände und sind entsprechend kognitiv in der Problemlösung. Dafür gelte es zunächst, sich über die Jugendrelevanz der jeweils ausgemachten problematischen Phänomene zu verständigen und ggf. Expertinnen und Experten zu diesen Themenfeldern einzuladen. Für die Einschätzung der Qualität dieser Strategie ist die personelle Zusammensetzung der Expertinnen- und Expertenrunden im Sinne des Kontroversitätsprinzips entscheidend. Bei den hier beschriebenen Projekten aus dem Programmbereich „islamistischer

101 Vgl. Urban 2005.

102 Ein Projektumsetzender betont, dass auch die deutsche Kultur nicht statisch und monolithisch ist.

Extremismus“ wurden kontroverse Expertinnen und Experten zusammengebracht und entsprechend vielseitig über die jeweils verhandelten Probleme und möglichen Präventionsstrategien diskutiert.

Ein anderes Format der Wissensgenerierung ist die Umsetzung einer Forschungsstudie. Eine entsprechende Untersuchung wird im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ durch einen Träger durchgeführt, der in beiden Programmbereichen wissensgenerierend arbeitet. Da die Erhebung mit demselben Forschungsdesign durchgeführt wurde, gelten die Bemerkungen zur Erhebungsform hier wie dort (vgl. detaillierte Ausführungen unter Kapitel 4.5.1.2). Die Studie ist extremismustheoretisch konzeptualisiert. Mit Blick auf die besondere Herausforderung im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ kann dies insofern kritisch werden, als damit zum einen die Besonderheiten von Radikalisierungsprozessen im religiösen Feld (mit spezifischen Eigenlogiken) vorrangig politikwissenschaftlich zu fassen versucht wurde. Indem die Studie den Gegenstand extremismustheoretisch verortet und die Statements der Befragten den Dimensionen des Extremismusbegriffs zugeordnet werden, besteht zum anderen die Gefahr, dass die Perspektive jugendlicher Lebenswelten aus dem Blick gerät. Muslimische Jugendliche werden in der Studie zudem als kulturell „Fremde“ verstanden, was sich in Formulierungen wie „dem eigenen Kulturkreis [angehörend]“ ausdrückt.¹⁰³

Basierend auf eigenem Expertenwissen zu jugendgefährdenden Internetseiten entwickelt ein anderes Projekt Kriterien zur Bewertung dieser Gefährdung durch islamistische Internetseiten und leitet ggf. Maßnahmen der Intervention (Sperrung der Internetseiten) ein. Diese Form der Wissensgenerierung wird projektintern geleistet und basiert auf systematischen Vorerfahrungen des Trägers zur Jugendgefährdung im Bereich rechtsextremer Internetseiten. In dem Projekt wird systematisch die Übertragung der bisherigen Kriterien überprüft und ggf. gegenstandsspezifische Anpassungen vorgenommen.

3.5.3.5 Interreligiöse Pädagogik

Interreligiöse Projekte fokussieren in der Arbeit auf die Begegnung verschiedener religiöser Akteure oder auf das kognitive Herausarbeiten religiöser Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein beschriebenes Projekt geht von der Annahme aus, dass *authentische*, persönliche Begegnungen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher religiöser Herkunft wechselseitige kulturelle und religiöse Stereotype und Vorurteile abbauen. Dem verfolgten Begegnungsansatz liegt die Kontakthypothese von Gordon Allport (vgl. Allport 1971) zugrunde. Die Voraussetzungen für einen gelingenden Vorurteilsabbau konnten in der weiteren Forschung spezifiziert werden: Wenn die Teilnehmenden über einen ähnlichen Status und ähnliche Interessen verfügen, länger andauernden Kontakt haben und idealerweise Freund-

¹⁰³ Das kulturalisierte Beschreiben der muslimischen Jugendlichen als Fremde basiert möglicherweise auch unabhängig von der extremismustheoretischen Annäherung aufgrund einer Reproduktion von gesellschaftlichen Stereotypen.

schaften erwachsen, kann der Kontakt vorurteilsabbauend wirken (vgl. Glaser/Rieker 2006; Pettigrew 1998). Doch dieses Potenzial des Vorurteilsabbaus kann auch aufgrund gruppenspezifischer Prozesse, beispielsweise durch Intergruppenkonflikte, bestehende soziale Vorurteile bestätigen und verfestigen.

Interreligiöse Kontakte vollziehen sich im Projekt durch das Zusammenkommen von gleichaltrigen, muslimischen, christlichen und nicht-religiösen Jugendlichen in den (außerschulischen) Begegnungen. In einem anderen Projekt wird diese Begegnungsebene durch zwei weitere ergänzt: Zum einen entstehen durch die Kontakte zu den muslimischen, christlichen und jüdischen Pädagoginnen und Pädagogen zusätzliche interreligiöse Begegnungen und zum anderen finden Begegnungen in religiösen Orten mit authentischen Personen des Glaubens und Verkostungen religiöser Speisen statt, die den Jugendlichen – mit allen Sinnen – die religiösen Lebensweisen näherbringen sollen.

Bei interreligiösen Projekten stellt die Begegnung mit Personen jüdischen Glaubens eine besondere Herausforderung dar: Aufgrund der geringen Anzahl von jungen Jüdinnen und Juden in Jugendgruppen und Schulklassen kann in den meisten Projekten ausschließlich über den Kontakt zu den jüdischen Pädagoginnen und Pädagogen und/oder durch das Durchführen von Exkursionen diese spezifische Begegnung umgesetzt werden.¹⁰⁴ Aufgrund der Verbreitung antisemitischer Orientierungen bei muslimischen Jugendlichen (vgl. Holz/Kiefer 2010) kommt den jüdischen Kontaktpersonen eine besondere Rolle in der pädagogischen Arbeit zu.

Bisher wurde in der Fachdiskussion zu interreligiösen Begegnungsansätzen wenig die adäquate Einbeziehung von nicht-religiösen Jugendlichen thematisiert. Es ist anzunehmen, dass bei nicht-religiösen Jugendlichen weniger religiöse Lebensweltbezüge bestehen, woraus sich für die pädagogischen Fachkräfte spezifische motivationsbezogene Herausforderungen stellen. Wie eine Einbeziehung nicht-religiöser Jugendlicher, insbesondere durch religiöse Pädagoginnen und Pädagogen gelingen kann, wird sich im Projektverlauf einzelner interreligiöser Projekte des Bundesprogramms zeigen. Die Projekterfahrungen können hier aufschlussreiche Impulse für aktuelle Praxisreflexionen und Fachdiskussionen liefern.

Auch bei interreligiösen Projekten besteht – ebenso wie bei partizipativen Projekten – die Gefahr, eine Kulturalisierung von Konflikten eher zu verstärken:

104 In einem Projekt des Bundesprogramms werden die Aktivitäten von einem muslimischen und einem jüdischen Pädagogen umgesetzt. Bedingt durch die intensive, freundschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen wirken beide als „*role models*“ für ein friedliches interreligiöses Miteinander. Im Kontext der Vorbildwirkung ist das religiöse Selbstverständnis der Pädagogen ebenfalls zentral: Sie sehen sich zwar als Vertreter ihrer Religionen, aber übertragen ihre religiösen Ansichten nicht auf die Gesamtheit der Religionsvertreterinnen und -vertreter. Sie betonen auf diese Weise die Berechtigung verschiedener religiöser Auslegungen und Lebensweisen und leben eine liberale Religiosität sowie ein Aushalten innerreligiöser Vielfalt vor, an denen sich die Jugendlichen orientieren können.

„Aus integrations- und konfliktsoziologischer Sicht besteht die paradox anmutende Wirkung eines seine Grenzen verkennenden Dialogs darin, dass Rangordnungs- und Verteilungskonflikte in der Einwanderungsgesellschaft durch den interreligiösen Dialog nicht gelöst werden können. [...] Konflikte, über die man nüchtern reden könnte, verwandeln sich gerade durch die Anrufung tiefster Kulturschichten oder höchster theologischer Wahrheiten in nicht mehr verhandelbare ‚Entweder-Oder-Konflikte‘“ (Hüttermann 2011, S. 56).

Es ist zu fragen, ob die zugrunde liegende Konstruktion eines „*homo islamicus*“, der muslimische Jugendliche als religiöse Subjekte definiert, vereinbar ist mit der Pluralität jugendlicher Lebensentwürfe in muslimischen Migrantenumilieus (vgl. von Wensierski/Lübcke 2012).

3.5.3.6 Sozialraumorientierte Projekte

Der Ansatz der Sozialraumorientierung zielt in der Sozialen Arbeit grundsätzlich auf die Gestaltung und Veränderung von sozialen Räumen ab. Der zugrunde gelegte Begriff des „Sozialen Raums“ definiert sich weniger territorial als administrativ festgelegtes Verwaltungsgebiet, sondern wird entlang von lebensweltlichen Interaktionsräumen seiner Wohnbevölkerung gedacht.¹⁰⁵ Die lebensweltlichen Interaktionen und Bedürfnisse der Wohnbevölkerung bestimmen grundlegend den Zuständigkeitsradius sozialräumlich agierender Projekte. Auch Strukturschaffende wie Politiker/innen, Wirtschafts- und Verwaltungsakteure in die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten einzubinden, wird in der Fachdiskussion als Qualitätsmerkmal des Ansatzes genannt (vgl. Treeß 2002).

Sozialräumlich agierende Träger der Kinder- und Jugendhilfe stehen zunächst vor der Aufgabe, relevante Strukturen und Netzwerke im Sozialraum zu identifizieren. Dies erfordert umfassende Kenntnisse über die Interaktions- und Machtstrukturen sowie über sozialräumliche Ressourcen und Belastungsfaktoren. Erst in der fundierten Analyse der sozialen Bezüge werden Handlungsbedarfe herausgearbeitet und problematische Themen zur Aushandlung gebracht. Bei sozialräumlich agierenden Projekten ist daher das Entwickeln von Perspektiven in der Arbeit und das Nicht-Vorwegnehmen der Analysen durch vorzeitige Diagnosen handlungsleitend (ebd.). Ein im Rahmen des Programmbereichs „islamistischer Extremismus“ gefördertes sozialräumliches Projekt verfügt durch seine langjährige Beratungsarbeit vor Ort über umfassende Kenntnisse der sozialen

¹⁰⁵ Das sozialraumorientierte Projekt beschreibt die angestrebte Veränderung des Sozialraums mit dem projektleitenden Ziel, einen Stadtteil in der Großstadt X so zu gestalten, dass islamistischen Jugendlichen und Predigern der Resonanzraum vor Ort entzogen wird. Diese genannte Zielsetzung weitet das Projekt aktuell auf einen zweiten Stadtteil aus, da sich dort wirkmächtige islamistische Prediger ansiedelt haben und die islamistischen Szenen in den Stadtteilen wechselseitig miteinander interagieren. Diese Ausweitung des Wirkungsraums des Projekts verdeutlicht, was es bedeutet, die sozialen Interaktionsstrukturen und -dynamiken im Raum zu berücksichtigen und das Projekt entsprechend an diese Entwicklungen anzupassen.

Strukturen im Stadtteil.¹⁰⁶ Die erworbene problem- und sozialraumbezogene Expertise der Mitarbeitenden begünstigt eine Aneignung der lebensweltlichen Strukturen und deren Veränderung erheblich. Ein anderes Projekt, welches vor Projektbeginn wenig fundierte Kenntnisse der sozialen Strukturen im entsprechenden Stadtteil besaß, erschließt sich nun im Laufe des Projekts die lokalen Strukturen im Rahmen der Zielgruppenerreichung. Inwieweit eine enge Kooperation und Abstimmung zwischen den Projekten, den freien Jugendhilfeträgern im Stadtteil und dem Jugendamt erreicht werden konnte, ist ohne Befragung der externen Partner aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung nicht möglich und kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Eine systematische Sozialraumanalyse, die dezidiert die Interaktionsstrukturen vor Ort erfasst, wurde im Laufe der Projektumsetzung nicht vorgenommen. Ebenso wurden die Interaktionen der vor Ort agierenden, islamistischen Prediger und Einrichtungen von dem Projekt weniger systematisch als durch das erstgenannte Projekt erschlossen. Doch dies ist möglicherweise die Folge eines eher universellen, teilweise selektiven Präventionsverständnisses des Projekts.¹⁰⁷

In der pädagogischen Umsetzung des Projekts sind der Nutzen und die Nutzbarmachung lokaler Ressourcen vor Ort zentral.¹⁰⁸ Projekte mit dieser Handlungsstrategie besitzen ein hohes Potenzial, den Stigmatisierungs- und Kulturalisierungsgefahren zu entgehen. Weil sie vor Ort agieren, haben sie meist eine besondere Sensibilität für die lokalen Konfliktkonstellationen der Einwanderungsgesellschaft und ihren sozialen Ursachen. Im Sinne einer Entstigmatisierung sind die Angebote der Projekte an verschiedene, auch mehrheitsgesellschaftliche Akteure im Sozialraum gerichtet: Adressiert werden neben den im Stadtteil lebenden Musliminnen und Muslimen relevante zivilgesellschaftliche, staatliche und strukturschaffende Akteure¹⁰⁹, wie Bezirksverwaltungen und die Polizei. Eine zentrale Herausforderung im Angebot sozialräumlicher Maßnahmen stellt die Integration der verschiedenen Angebote dar: Beide Projekte entwickeln nicht explizit ein Konzept für die Verbindung und Abstimmung der einzelnen Projektmodule, sondern führen die Angebote bedarfsorientiert am Einzelfall zusammen. Inwieweit sie im Sozialraum aufeinander abgestimmt ineinandergreifen können und nicht in einem losen Nebeneinander von Projekt-

106 Vor Beginn des aktuellen Projekts führte der Träger eine Analyse für islamische und islamistische Strukturen im Stadtteil durch und publizierte diese Analyse im November 2009 in einer Handreichung.

107 Im Unterschied zu universellen Präventionsangeboten, die sich an weniger gefährdete Zielgruppen richten, adressieren selektiv präventive Projekte spezifisch definierte Risikogruppen, die eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, zu vermeidende islamistische Einstellungen zu entwickeln (vgl. Johansson 2012).

108 Die Zusammenarbeit mit vielfältigen lokalen Kooperationspartnern, den etablierten Stadtteilmüttern als Multiplikatorinnen im Kiez und das Aufgreifen eines im Stadtteil etablierten islambezogenen Workshops zeugen von dieser Nutzung lokaler Ressourcen und dem Bewusstsein lokale Parallelstrukturen zu vermeiden.

109 Die Eltern- und Betroffenenberatung folgt im Gegensatz dazu einen individuenzentrierten Ansatz und bindet keine weiteren Akteure mit ein.

modulen existieren, ist in diesem Zusammenhang eine noch offene, weiterführende Frage der Wissenschaftlichen Begleitung.

4 Der Programmbereich „Linksextremismus“ – Darstellung der Evaluationsergebnisse

Im vorliegenden Kapitel wird – unter Rückbezug auf die unter 2.1 vorgestellten Charakteristika des Programms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ – zunächst die spezifische Ausgangskonstellation des Programmbereichs „Linksextremismus“ beschrieben. Erst diese Kontextualisierung ermöglicht eine Einordnung, wie sich die geförderten Projekte jeweils auf den Gegenstand „Linksextremismus“ beziehen: Sie macht die Rahmenbedingungen sichtbar, die die Praxiserprobungen und „neuen Wege“ der Modellprojekte maßgeblich beeinflussen bzw. auf die sie sich beziehen müssen. Im anschließenden Ergebnisteil wird die – auf den jeweiligen Bezügen zum Programmgegenstand basierende – pädagogische Problemlösungspraxis typisierend rekonstruiert und mit Blick auf relevante Fachdiskussionen eingeordnet.

4.1 Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren

Für den Programmbereich „Linksextremismus“ ist zunächst ein **Wissens- und Erfahrungsdefizit im Feld der Prävention** prägend. Entsprechend dem Selbstverständnis als lernendes Programm ist die Zielrichtung des Bundesprogramms weit gefasst: Da es

„insbesondere im Bereich des Linksextremismus nur wenig praktische Erfahrungen in der pädagogischen Prävention gibt, ist es ein wichtiges Anliegen der Initiative, vertiefte Kenntnisse zu den Phänomenen und ihren Ursachen zu erlangen sowie zur Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in diesen Feldern beizutragen“ (BMFSFJ 2011a, S. 4).

Die Folge dieses Wissens- und Erfahrungsdefizits ist eine Ungleichzeitigkeit der Gegenstandserschließung: Die geförderten Projekte müssen eine pädagogische Praxis in einem Feld entwickeln, das wissenschaftlich erst unzureichend erschlossen ist und wo erste Ergebnisse der geförderten Forschungsvorhaben (vgl. Kapitel 1.1) erst während bzw. zum Ende der Programmlaufzeit zu erwarten sind. Sie müssen somit den Bezug zum Gegenstand erst herstellen und für die eigene Praxis Übersetzungsleistungen erbringen. Die große Chance und der Wert dieses Vorgehens liegen darin, dass die Modellprojekte Frei- und Spielraum haben, sich das Feld über heterogene Strategien erprobend zu erschließen. Entsprechend wertvoll ist die Vielfalt der Umsetzungserfahrungen wiederum für das Programm und dessen (Weiter-) Entwicklung.

„Linksextremismus“ als Problemkategorie ist als solche schon seit Langem

etabliert, jedoch nicht unumstritten. Sie ist ein zentraler Bestandteil sicherheitspolitischer Kategorisierungen¹¹⁰ – etwa in der Arbeit von Verfassungsschutzbehörden; sie hat sich im Kontext der Extremismustheorie innerhalb der (Politik-) Wissenschaft etabliert, und sie ist ein akzeptiertes Deutungsschema für die historische Erinnerung an die Radikalisierung von Teilen der Studentenbewegung oder an den Terror von RAF und Revolutionären Zellen. Sie ist aber aufgrund normativer Einfärbungen und Nähen zu ordnungspolitischen Vorstellungen innerhalb der Wissenschaft umstritten.¹¹¹

Für das Themenfeld „Linksextremismus“ ist somit spezifisch, dass es in ein **spezifisches kulturelles Milieu** eingebettet ist. Kulturelle Milieus sozialer Probleme werden durch jene Akteure und Institutionen gebildet, die sich dafür einsetzen und engagieren, dass ein soziales Problem überzeugend als bearbeitungsbedürftig erkannt und akzeptiert wird. Es geht hier also um Akteure und deren Problemdeutungen. Wenn nach dem kulturellen Milieu der „Linksextremismus“-Problematik gefragt wird, sind nicht etwa Linksextremisten gemeint, sondern es muss gefragt werden,

- a) wer sich für eine Prävention von Linksextremismus ausspricht und
- b) welche Deutungsmuster in dieser Fürsprache zum Ausdruck kommen.

Im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Problemfeldern lässt sich das kulturelle Milieu der Problematik von „Linksextremismus“ relativ gut abgrenzen: Es sind zumeist Wissenschaftler/innen aus dem Umfeld der Extremismus- und Totalitarismustheorie,¹¹² Vertreter/innen von Sicherheitsbehörden und der konservativen Parteien. Die Sicht der genannten Akteure auf das Problem ist jeweils geprägt vom Standort und der Funktion, von dem/der aus sie agieren, und entsprechend stark schreiben sich die jeweiligen Thematisierungslogiken in die Problemsicht ein. Gerade das Beispiel von Sicherheitsbehörden oder ideengeschichtliche Theorie-rezeption macht deutlich, dass es sich hier um Thematisierungslogiken handelt, die zunächst wenig mit stärker pädagogischen Problemsichten zu tun haben: Wo das Problem durch die Extremismustheoretiker/innen aus Konflikten im politischen System abgeleitet wird, müsste es auf der Seite der pädagogischen Prävention von jugendlichen Lebenswelten und der Eigenlogik politischer Sozialisation her gedacht werden. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung vollzieht sich im Zusammenhang mit der Umsetzung des Bundesprogramms somit eine Erweiterung des bisherigen „kulturellen Milieus“ um neue Akteure mit eigenen Thematisierungslogiken: Das Thema wird nun durch Pädagoginnen und Pädagogen bearbeitet, durch

110 Die Begrifflichkeit „sicherheitspolitisch“ beziehen wir an dieser Stelle (in einem weiten Sinne) v. a. auf den Bereich der inneren Sicherheit.

111 Vgl. Neugebauer 2000 und aus einer stärker wissenssoziologischen Richtung Klärner/Kohlstruck 2006; Bergmann 2002.

112 Ein Ort, an dem dieses Netzwerk von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (neben den verschiedenen Periodika) sichtbar wird, ist der seit 1990 tagende „Veldensteiner Kreis zur Geschichte und Gegenwart von Extremismus und Demokratie“, der mit dem Ziel gegründet wurde, die vergleichende Extremismusforschung zu fördern.

deren Arbeit sich die Sicht auf das Problem vertiefen, erweitern und möglicherweise verändern wird.

Wie die Analyse politisch-medialer Diskussionen zeigt, war und ist der Begriff „Linksextremismus“ und die Implementation eines Programmbereichs „Prävention von Linksextremismus“ mit Akzeptanzdefiziten konfrontiert.¹¹³ Dieser gesellschaftliche Kontext stellt für die geförderten Projekte einen weiteren zentralen Einflussfaktor dar. Wahrgenommene fehlende Akzeptanz beeinflusst u. a., wie sich die Projekte im Feld bewegen und welche Zugänge zu Kooperationspartnern und der Zielgruppe aufgebaut werden können.

Zusammenfassend gilt: Weil es wenig sozialwissenschaftliches bzw. wenig auf die Jugendphase bezogenes Wissen über das Phänomen gibt, sind die Projekte im Programmbereich „Linksextremismus“ noch sehr viel stärker auf eine eigenständige **Aneignung¹¹⁴ der Problemkategorie** angewiesen als im Programmbereich „islamistischer Extremismus“. Unterschiedliche Implementierungs- und Aneignungslogiken in den Projekten gehen umso stärker auseinander: hier Projekte aus dem kulturellen Milieu des sozialen Problems, die tendenziell die Problemkategorie übernehmen; dort „suchende“ Projekte, die sich „Linksextremismus“ unterschiedlich und abhängig von der Trägerbiografie aneignen und übersetzen. Das soll keineswegs als Vorwurf an das Programm oder die Projekte erscheinen. Im Gegenteil: Gerade in diesen Aneignungs- und Suchprozessen werden die Projekte dem erprobenden Charakter des Programms gerecht und umso wertvoller sind die konkreten Umsetzungserfahrungen.

Damit ist die Ausgangskonstellation des Programmbereichs „Linksextremismus“ grundsätzlich beschrieben:

Kennzeichnend ist *erstens* eine **konstitutive Ungleichzeitigkeit** zwischen der Arbeit an modellhaften Präventionskonzepten auf der einen und der dafür eigentlich notwendigen, aber weithin fehlenden wissenschaftlichen Durchdringung auf der anderen Seite.

Die Projekte sind daher *zweitens* auf eigene **Übersetzungsversuche und Gegenstandsbestimmungen** angewiesen. Dabei werden Unterschiede und latente Spannungen zwischen Vertreterinnen und Vertretern **unterschiedlicher Implementierungs- und Aneignungslogiken** sichtbar. *Drittens* sind die Projekte – in unterschiedlichem Ausmaß – mit teilweise fehlenden Akzeptanzen des Begriffs „Linksextremismus“ und des Programmbereichs „Linksextremismus“ konfrontiert und müssen sich diesbezüglich verorten.

Bei aller öffentlichen Kritik am Prozess der politischen Problematisierung des Phänomens „Linksextremismus“: das Bundesprogramm hat nun die Phase der Aneignung und konkreten Umsetzung durch die Modellprojekte erreicht und verdient eine differenzierte Be-

113 Vgl. u. a. www.jungle-world.com/artikel/2011/07/42637.html; www.taz.de/!68699/; www.extrem-demokratisch.de/extremismusdenken/13-extremismusdenken-was-steckt-dahinter, abgerufen am 15.02.2013.

114 Mit „Aneignung“ ist der Prozess gemeint, der beschreibt, wie sich Modellprojekte das Thema „Linksextremismus“ erschließen und sich in ihrer Arbeit zu eigen machen.

urteilung durch die (Fach-) Öffentlichkeit. Die Kritik an den der Implementierung des Programms vorausgehenden politischen Debatten sollte nicht pauschal mit der konkreten Arbeit der Projekte gleichgesetzt werden.

4.2 Eine Annäherung an eine Typologie pädagogischer Problemkonstruktionen

Die vorläufigen Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass die aktuell geförderten Projekte in sehr unterschiedlicher Weise die konzeptionellen Eckwerte des Programms umsetzen und sich das Problem „Linksextremismus“ verschieden aneignen. Mit „Aneignung“ ist der Prozess gemeint, der beschreibt, wie sich Modellprojekte das Thema „Linksextremismus“ erschließen und sich in ihrer Arbeit zu eigen machen.

Im Kern lassen sich drei Muster erkennen:

Eine erste Gruppe von Projekten (vgl. Kapitel 4.2.1) übernimmt „Linksextremismus“ als Problemkategorie und bleibt in der Phänomen- und Gegenstandsbeschreibung nahe an der Definition der Verfassungsschutzbehörden bzw. der Extremismustheorie. Resultat dieser Übernahme ist teilweise, dass die Phänomen- und Gegenstandsbeschreibung sehr abstrakt bleibt/bleiben muss und nicht ausreichend auf das Jugendalter bezogen wird (vgl. Kapitel 4.1). Dadurch entstehen häufig entweder Brüche oder Widersprüchlichkeiten in der Projektumsetzung und/oder es werden Aufklärungspädagogiken abgeleitet, bei denen Informationen über und Warnung vor „Linksextremismus“ im Vordergrund stehen, deren Nachhaltigkeit bzw. Jugendaräquanz aber mit guten Gründen bezweifelt werden kann.

Eine zweite Gruppe (vgl. Kapitel 4.2.2) bezieht sich auf „Linksextremismus“ als Problemkategorie, äußert Distanzierungen gegenüber den extremismustheoretischen Hintergrundannahmen und realisiert eigene „Übersetzungen“ der Begrifflichkeit. Aus einer pädagogisch-professionellen Problemsicht werden jugendbezogene und jugendgemäße Konkretisierungen von „Linksextremismus“ erprobt.

Diesen Problemdefinitionen steht drittens eine suchende Auseinandersetzung mit dem Programmgegenstand gegenüber. Für diesen Projekttypus (vgl. Kapitel 4.2.3) ist eine Problematisierung und Präzisierung spezifizierter kritischer Entwicklungen (z. B. ideologisierte Gewalt, Antisemitismus in antiimperialistischen Ideologieströmungen) ebenso charakteristisch, wie eine Distanzierung gegenüber dem Oberbegriff „Linksextremismus“. Es handelt sich zumeist um Projektträger mit hohem Wissen über linke Szenen. Die Leistung der entsprechenden Projekte besteht in einer Präzisierung, teilweise auch Relativierung jugendrelevanter problematischer Phänomene und Entwicklungen. In einem Fall wurde ein Projekt beendet, da zu wenig Teilnehmende für die Bearbeitung ideologisierter Gewalt akquiriert werden konnten und sich die zentrale Frage nach der Verbreitung ideologisierter Gewalt stellte.

Im Hinblick auf die Darstellung dieser drei Projekttypen muss betont werden, dass sie vonseiten der Wissenschaftlichen Begleitung unterschiedlich intensiv untersucht wurden. Ein Großteil der *suchenden* und *übersetzenden* Projekte wurde – über die Vollerhebungen hinaus – intensiver mittels ausführlicher Interviews und Projektbesuche erforscht. Für die Gruppe der *aufklärenden* Projekte konnte lediglich auf die Daten des Monitorings, auf Telefoninterviews sowie Projektmaterial bzw. -produkte zurückgegriffen werden. Gemessen am Anspruch rekonstruktiver Forschung begrenzt das die Aussagekraft der Beobachtungen und unterstreicht die **Vorläufigkeit der dargestellten Ergebnisse**. Innerhalb dieser drei Typen wurden noch einmal Subtypen unterschieden, die sich häufig aber nicht immer auf mehrere Projekte beziehen. Bei mehreren Projekten wurde zur Charakterisierung der Subtypen ein Projekt exemplarisch beschrieben.

4.2.1 „Linksextremismus – die unterschätzte Gefahr“ – Projekte mit einer sedimentierten und fundamental-abstrakten Problemkonstruktion

Der Begriff „sedimentiert“ meint, dass sich in diesem Fall das Verständnis, was „Linksextremismus“ und das pädagogisch Bearbeitbare daran ist, schon „gesetzt“ hat. Es ist „abgelagert“ in (aus sicherheits-) politischen Diskursen verwendeten Begriffen und häufig „eingelagert“ in eine schon länger existierende Praxis der Extremismusproblematisierung des jeweiligen Projektträgers. In der Regel trifft dies auf Träger zu, die – wie gezeigt – zum entsprechenden kulturellen Milieu (vgl. Kapitel 4.1) gehören: Es sind politische Stiftungen, Sicherheitsbehörden, Träger der politischen oder historischen Jugendbildung sowie Parteijugendorganisationen, die sich schon vor Projektbeginn in irgendeiner Weise mit dem Thema beschäftigt hatten. Vor diesem Hintergrund verstehen sich einige Projekte als ausgewiesene „Extremismusexperten“, die mithilfe des Bundesprogramms Teile ihrer bisherigen Arbeit intensivieren können. Im Folgenden werden dem beschriebenen Typus untergeordnete Gruppen von Projekten analysiert, die als „Subtypen“ beschrieben werden können.

4.2.1.1 „Die Unversöhnlichkeit von Demokratie und Extremismus“ – die Übernahme nachrichtendienstlicher Problemdefinitionen

Für Träger dieses Projekttyps ist charakteristisch, dass sie die Problemkategorie „Linksextremismus“ synonym als unstrittige und akzeptierte Unterscheidungskategorie des Verfassungsschutzes übernehmen, ohne eine jugendspezifische Übersetzung in zwei Richtungen zu leisten, d. h. ohne

- a) eingehender zu explizieren, was die angenommenen Entstehungsursachen für politischen Extremismus sind und inwieweit Jugendliche diesbezüglich besonders gefährdet sind; oder ohne
- b) zu spezifizieren, wer – bei Kenntnis der Ursachen und Gefährdungen – adäquate Zielgruppe/n des Projekts ist/sind.

Welche Personen(-gruppen) als „linksextremistisch“ eingestuft werden,

wird mittels einer übergreifenden „Extremismus“-Definition und ausschließlich über das Verhältnis zur Verfassung definiert (vgl. Glaser 2012, S. 5). Als extremistisch einzustufen sind demnach

„Bestrebungen, die gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung, den Bestand und die Sicherheit des Bundes oder eines Landes gerichtet sind oder eine ungesetzliche Beeinträchtigung der Amtsführung der Verfassungsorgane“ (ebd.)

verfolgen. Entsprechend wenig differenziert und spezifiziert wird zwischen den Phänomenen „Rechtsextremismus“, „Linksextremismus“ und „islamistischen Extremismus“. Auch wenn – etwa in den Verfassungsschutzberichten – unterschiedliche Ausprägungsniveaus „gemessen“ werden, so wird in dieser Problemkonstruktion ein gemeinsamer Kern von Demokratiefeindschaft angenommen. „Extremismus“ wird dann zu einem „Verdichtungssymbol“ (vgl. Cremer-Schäfer 1992) für die Bezeichnung verschiedenartigster Phänomene, die hier zu einem Gefahrenkomplex mit scheinbar ähnlichen Ursachen und Lösungen zusammengefasst werden. Diese abstrakte Fundamentalproblematik bringt es allerdings mit sich, dass die Besonderheiten und Unterschiede der einzelnen Phänomene verblassen. Eine Spezifizierung des Problems, also eine Übersetzung in jeweils ganz konkret bearbeitbare Teilprobleme, birgt somit potenziell die Gefahr, dass wiederum das unterstellte Gemeinsame des „Extremismus“ sich auflöst. Diese konstitutiven Unschärfen in der Problemkonstruktion wirken dementsprechend direkt auf die Art und Weise, in der pädagogische Maßnahmen konzipiert werden: Es fällt dann teilweise schwer, konkrete Zielgruppen zu definieren und den Unterschieden zwischen den einzelnen „Extremismusformen“ gerecht zu werden. Nicht selten steht demzufolge im Fokus, über das Problem aufzuklären, für es zu sensibilisieren oder vor ihm zu warnen. Ein Beispiel soll diese Beobachtungen vertiefen:

Von seinem Selbstverständnis ausgehend kümmert sich z. B. ein Modellprojekt „um den Extremismus-Begriff, vor allem im Vorfeld“ (Projekt Ad 2011 iv2, Z. 35). Damit ist die zugrunde gelegte Richtung der Arbeit – wenn auch nur grob – bereits skizziert. Es geht darum, eine Sensibilität für eine „extremistische“ Gefährdung in der allgemeinen Bevölkerung zu erreichen. Der Träger greift hierfür die öffentliche Debatte um „Extremismus“ auf und fragt sich: „Wie strukturiert sich der Extremismus, die Extremismusformen?“ (Projekt Ad 2011 iv1, Z. 33). Der Begriff wird wenig spezifiziert übernommen und dokumentiert ein vereinfachtes Verständnis davon, wie sich das gesellschaftliche Problem des „Extremismus“ zeigt. Es geht um „Demokratie und ihre Gegner oder Feinde, Gefährdung“ (ebd., Z. 33).

Es gelingt dem Projekt, dank dieser Dichotomie (Demokratie vs. Feinde), klare Ansatzpunkte für die eigene Präventionsarbeit zu finden. Als „extremistisch“ wird – in Analogie zu nachrichtendienstlichen Festlegungen – betrachtet, was sich gegen die freiheitlich demokratische Grundordnung (fdGO) richtet. Diese gelte es vor Angriffen zu schützen – und dieses Ziel möchte man mit der eigenen Arbeit erreichen. Diese Problemsicht reproduziert sich im Vorgehen des Trägers, indem er nicht zwischen verschiedenen Extremismusformen unterscheidet, beziehungsweise alle zugleich und gleichermaßen ansprechen möchte und entsprechend

phänomenübergreifende Angebote entwickelt. Hierin zeigt sich wiederholt ein Bild von „Extremismus“, das zwar verschiedene Facetten hat, sich aber in einem antidemokratischen und antimehrheitlichen Kern gleicht. Die Gesellschaft wird als – von mehreren Seiten – bedroht gesehen, was sich in der inhaltlichen Ausgestaltung der Präventionsformate widerspiegelt.

Auffällig ist, dass die Auseinandersetzung mit Extremismusprävention bei diesem Träger organisatorisch wie personell mit dem Bereich der Öffentlichkeitsarbeit zusammenfällt. Damit entstehen latente Spannungen für die Projektarbeit: ein Träger, der gleichzeitig Extremismen sicherheitspolitisch bearbeiten soll und zugleich gebunden ist an die „Verpflichtung der Behörden, [...] über ihre Erkenntnisse die Öffentlichkeit zu informieren“ (ebd., Z. 36–37). Ganz im Duktus von Öffentlichkeitsarbeit wird das pädagogische Angebot dann als „Service“ (ebd., Z. 33) bezeichnet, es wird von „Werbestrategien“ (Projekt Ad 2011 iv2, Z. 313) und „Verfassungsschutz durch Aufklärung“ gesprochen (Projekt Ad 2011 iv1, Z. 35) parat. Hier deutet sich eine Logik an, die zeigt, dass die vom Modellprojekt geleistete Arbeit sich offenbar zwischen den Präventionsanforderungen des Bundesprogramms und dem selbst gesteckten Ziel der öffentlichkeitswirksamen Präsentation der eigenen Behörde verorten muss. Die projektspezifischen Vorgehensweisen und Ziele müssen daher immer in Bezug auf beide Bezugnahmen mit entsprechenden Interpretationsmöglichkeiten gelesen werden.

Fasst man nun die Problematisierungsweise zusammen, ist vor allem festzuhalten, dass sie sedimentierte Problemkategorien nicht nur in Bezug auf „Linksextremismus“, sondern in Bezug auf „Extremismus“ allgemein übernimmt: Als „extremistisch“ gilt, wer sich gegen die fdGO richtet und somit als Gefahr für Demokratie und Normalgesellschaft gilt. Entsprechend einer solch klaren Unterscheidung zwischen schützenswerter Mitte und bedrohendem Rand der Gesellschaft kommen beispielsweise verschiedene politische Antriebe und Hintergründe von „Linksextremismus“ und „Rechtsextremismus“ nicht in den Blick.

4.2.1.2 „Wenn man diesen Konsens nicht hat, dann ist im Prinzip die Präventionsarbeit schon von vornherein delegitimiert“ – die Legitimation und Differenzierung der Problemkategorie „Linksextremismus“

Projekte dieses Typs nehmen rekursiv auf die vorgegebene Problemkategorie „Linksextremismus“ Bezug. Sie arbeiten thematisch zum Gegenstand, konkret aber vor allem zur Auseinandersetzung um den Gegenstand. Die im Interviewmaterial vorzufindenden Konstruktionen des Bezugsproblems sind somit auf einer anderen Ebene angesiedelt. Es geht nicht primär um die konkrete Präventionsarbeit mit einer Zielgruppe, sondern um Herausforderungen, mit denen die „Linksextremismus“-Prävention an sich konfrontiert ist: die öffentliche Auseinandersetzung, deren Legitimität in Medien und Parlamenten infrage gestellt wird. Umstritten sei dort, „ob es denn überhaupt legitim ist, von ‚Linksextremismus‘ zu sprechen“ (Projekt Ae 2011 iv1, Z. 115–116).

Die gesellschaftliche Akzeptanz der „Linksextremismus“-Prävention wird dabei als hohes Gut an sich, als Notwendigkeit betrachtet, damit die von anderen geleistete Präventionsarbeit an einen bestehenden gesellschaftlichen „Konsens“ (ebd., Z. 298) anschließen kann. Zwar verortet sich das Projekt damit im Feld agierender Träger, die ihren inhaltlichen Fokus auf „Linksextremismus“ legen. Das eigene Selbstverständnis zielt aber darauf, die gesellschaftliche Akzeptanz für „Linksextremismus“-Prävention herstellen zu helfen. Das Projekt ist sich also des eingangs beschriebenen **Akzeptanzproblems** (vgl. Kapitel 4.1) bewusst und nimmt genau dieses zum Ansatzpunkt für seine Arbeit.

Die Zielsetzung wird hierbei in zweierlei Richtungen formuliert: Einerseits wolle man den Eindruck vermeiden „wir würden in Führungszeichen ‚linke Gedanken‘, ‚linkes Gedankengut‘ als extremistisch einstufen. Das ist nicht der Fall“ (ebd., Z. 249–251). Man sei sich der „Gratwanderung“ (ebd., Z. 251) bewusst und wolle auf die „feinen Unterschiede“ (ebd., Z. 407) bei der Beurteilung politischer Aktivitäten hinweisen – und somit nicht zuletzt auch argumentativen Angriffen auf die eigenen Grundannahmen vorbeugen. Andererseits soll eine „glasklare Abgrenzung“ (ebd., Z. 259) gefunden werden, um extremistische Strömungen kenntlich machen zu können und pädagogischen Trägern eindeutige Leitunterscheidungen an die Hand zu geben.

Entlang dieser Gratwanderung zwischen notwendiger Differenzierung und drohender Stigmatisierung deutet sich eine latente Spannung zwischen Wissensproduktion und Legitimitätserzeugung an.

Die beschriebene hohe Sensibilität für die öffentliche Auseinandersetzung um den Begriff „Linksextremismus“, das daraus erwachsene Bewusstsein für Deutungskonkurrenzen in diesem Bereich und die sich so ergebende Notwendigkeit der Legitimierung der eigenen Position stehen dem Projekt nun wiederum argumentativ zur Verfügung, um seine konkreten Projektaktivitäten zu begründen. Hierbei zeigt sich ein weiterer entscheidender Baustein in der Problematisierungslogik des vorliegenden Projekts.

So wird das **Legitimationsdefizit** vor allem als **Wissensdefizit** charakterisiert. Die verbreitete Unklarheit darüber, welche politischen Strömungen oder Einzelphänomene als „linksextrem“ zu bezeichnen sind, könne dazu führen, dass der Begriff „Linksextremismus“ delegitimiert werde und „emotional auch aufgeladen“ (Projekt Ae 2011 iv1, Z. 113) würde. Seine Anwendung in der Praxis sei hierdurch zumindest erschwert. Das Projekt schreibt sich deshalb vor allem eine **wissensgenerierende Funktion** zu: Es möchte zur „Aufklärung“ über „Linksextremismus“ beitragen. Das ist durchaus in einem starken, emanzipatorischen Sinne gemeint: Wissen soll den Bürgerinnen und Bürgern zu vernunftgeleitetem Handeln und einer demokratischen Grundhaltung verhelfen.

Das Projekt kooperiert mit wissenschaftlichen Akteuren, um einen möglichst tiefenscharfen und ausdifferenzierten Überblick über Phänomene und Erklärungsmuster zu bekommen. Ziel ist eine weitere Verwissenschaftlichung der Problemkategorie „Linksextremismus“, ohne jedoch

offenbar die extremismustheoretischen Grundannahmen selbst zu diskutieren.

Bezug genommen wird dabei vor allem auf das an der Prägung des Linksextremismusbegriffs beteiligte „kulturelle Milieu“ von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Sicherheitsexpertinnen und -experten (vgl. Kapitel 4.1). Für vorbereitende Workshops wurden Expertinnen und Experten eingeladen, „die jetzt auch bei dem Thema sofort [...] einfallen“ (ebd., Z. 147–148): Prof. Dr. Eckhard Jesse und Prof. Klaus Schröder etwa. Es sind Experten, die sich um eine bestimmte exklusive wissenschaftliche Problemsicht herum gruppieren und schon länger, auch mit dem Projektträger, zusammenarbeiten. Auf die Frage hin, ob bei dem erwähnten Workshop auch Praktiker/innen aus der Bildungsarbeit anwesend waren, lautete die entsprechende Antwort:

„Nein, also bei diesem Auftakt-Workshop haben wir da im Prinzip das erst mal auf einen Kreis beschränkt, mit dem wir schon regelmäßig zusammenarbeiten“ (ebd., Z. 171–172).

Neben der Existenz einer etablierten Struktur von Expertinnen und Experten bestätigt sich an dieser Stelle die Beobachtung, dass im Feld der „Linksextremismus“-Prävention Wissensproduzenten und pädagogische Umsetzungsexpertinnen und -experten (noch) kein selbstverständlich geteiltes Arbeitsfeld haben.

Eine weitere zentrale Dimension des Problematisierungsansatzes bezieht sich auf die Konstruktion eines sozialen Mechanismus, der den Einstieg in eine Karriere als „Linksextremist/in“ erklärbar machen soll. Hierbei werden politologische und vor allem sozialpsychologische Argumente angeführt. Das Problem sieht das Projekt beispielsweise nicht im sozialen und milieuspezifischen Umfeld einzelner „Extremistinnen“ bzw. „Extremisten“ oder in sozialstrukturell zu begründenden Erfahrungen von Ausschluss und entgegengebrachtem Unverständnis. Vielmehr wird auf „Einstellungsstrukturen bei Jugendlichen“ (Projekt Ae 2012 pp1, S. 5) abgehoben oder auf eine „Affinität zu Dingen“ verwiesen,

„die dann in einem weiteren Schritt dazu führen können, dass es eine ganz klare Einordnung aus sicherheitspolitischen Kreisen als extremistisch anzusehen ist“ (Projekt Ae 2011 iv1, Z. 265–267).

Deutlich ist hierbei die Rückführung von nicht weiter spezifizierten Formen von Protest und Gewalt auf ideologische Neigungen und auf Einzelpersonen und deren Einstellungsdispositionen.

Der dieser Genesetheorie extremistischer Karrieren zugrunde gelegte Einstiegsmechanismus wird dann noch um eine entscheidende Wendung ergänzt. Hierbei bedient sich das Projekt – zugespitzt – einer Art *Rattenfängertheorie*, die auch für andere aufklärende Projekte handlungsleitend ist. An die vorher angenommenen Neigungen der entsprechenden jungen Menschen würden „wiederum Extremisten anknüpfen können, um diese zu instrumentalisieren und am Ende sogar zu mobilisieren“ (Projekt Ae 2012 pp1, S. 5).

Wie schon dargestellt, werden **Jugendliche hier als passive Einstellungsträger** entworfen. Zudem werden „Extremistinnen“ und

„Extremisten“ mit diesen Vorannahmen als gegeben konzipiert. Sie erscheinen in diesem statischen Modell als prä-existente Agitatoren, die ungefestigte Jugendliche für ihre Sache einspannen.

So heißt es – dieser Grundstruktur folgend – in einer Projektskizze:

„Um zu verhindern, dass Menschen in den Linksextremismus abdriften und sich dauerhaft an entsprechende Gruppierungen und Überzeugungen binden, ist es erforderlich, sie politisch besser aufzuklären. Dabei müssen vor allem Jugendliche erreicht werden, da sie oft nur über rudimentäre politische Kenntnisse verfügen und daher anfälliger als andere Altersgruppen für links-extremistische Ideen sind“ (Projekt Ac 2011 pk1).

Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung könnte man die zugrunde liegenden Annahmen weiter diskutieren: Gefährdete Jugendliche werden als unwissend und ungefestigt beschrieben. Aber ist für sich links verortende Jugendliche nicht eher typisch, dass sie politisch interessiert und informiert sind (vgl. Matuschek 2011), dass sie in Szenen und Subkulturen sozialisiert und politisiert und weniger (zufällig) über organisierte Agitatoren geködert werden (vgl. Leach/Haunss 2009)?

Zu nennen wäre zudem ein im Rahmen des Bundesprogramms erstellter Bildungscomic, der in Aufbau und Inhalt quasi eine Illustration dieser *Rattenfängertheorie* darstellt und an dem exemplarisch einige mögliche „Übersetzungsschwierigkeiten“ zwischen Extremismustheorie und jugendlicher Lebenswelt sichtbar werden. Eine jugendkulturelle Ausdrucksform aufgreifend (Comic), wird die Bildergeschichte um einen jugendlichen Freundeskreis erzählt. Eine Geschichte, deren Drehbuch die Theorie der drei politischen Extremismen schreibt und die in dieser Übertragung an manchen Stellen aus Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitung durchaus künstlich wirkt: Der Titelheld der Geschichte trifft im Bekanntenkreis auf Autonome, die im Text – und sehr zugespitzt – als Dauer agitierende Politikker erscheinen, deren Sätze Ähnlichkeiten mit Grundsatzpapieren Ideologie produzierender Gruppen aufweisen. Zu fragen wäre, ob sich derart die möglicherweise sehr viel niedrigschwelligeren und diffusen Attraktivitätsmomente darstellen lassen.

Abbildung: Dimensionen der Problemkonstruktion (legitimationsbezogen) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Jugendliche	Politisches System
Ursache	fehlende Kenntnisse über Linksextremismus (Rattenfängertheorie)	Verdacht, dass Linksextremismus als politischer Kampfbegriff gebraucht wird
Phänomen (Problem)	Anfälligkeit für Linksextremismus	fehlendes Wissen über „Linksextremismus“; fehlende pädagogische Praxis
Zielgruppe (diffus)	unwissende, ungefestigte Jugendliche	Öffentlichkeit, Wissenschaftler/innen & Praktiker/innen

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

Fasst man diesen Problematisierungsansatz zusammen, lassen sich zwei Grundpositionen festhalten, die wissensgenerierende Projekte als Beitrag im Feld der „Linksextremismus“-Prävention konstruieren:

Differenzierung: Zum einen wird ein Wissens- und Perspektivendefizit im Diskurs wahrgenommen. Hier setzen **wissensgenerierende Projekte** an, indem sie wissenschaftlich begleiten, zur gesellschaftlichen Aufklärung über das Thema beitragen, respektive diese erst anstoßen.

Legitimierung: Mit dem Punkt der Wissensgenerierung verbunden ist die offen formulierte Absicht, bestehende Entwürfe und Theorien zu Entstehung und Wirkung von „Linksextremismus“ argumentativ zu unterfüttern und so deren Akzeptanz in breiten gesellschaftlichen Kreisen zu erhöhen. Das Projekt als **legitimationsgenerierendes Projekt** betreibt damit eine klare politische Agenda.

4.2.2 Projekte mit einer „übersetzenden“ Problemaneignung

Diesem Typus zugeordnet werden Modellprojekte, die „Linksextremismus“ als Begriff übernehmen, die Kritik an den Unschärfen und der Umstrittenheit explizit thematisieren und in der Problembeschreibung versuchen, den Begriff unter Rückgriff auf wissenschaftliche Begriffe, Theoriefragmente, Alltagstheorien und eigenen Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis zu spezifizieren. Die Aneignung der durch das Bundesprogramm vorgegebenen Problemkategorie „Linksextremismus“ vollzieht sich hier als **Übersetzung** des Begriffs, an dem allerdings mindestens formal festgehalten wird. Für die Frage nach den geeigneten Präventionsansätzen sind die Erfahrungen dieser Projekte besonders hilfreich: Sie suchen nach jugendgemäßen Umsetzungen und Übersetzungen und versuchen, Zugänge zu spezifischeren Zielgruppen herzustellen. Im Folgenden werden dem beschriebenen Typus untergeordnete Gruppen von Projekten dargestellt, die als „Subtypen“ beschrieben werden können.

4.2.2.1 „Die Sinnverlorenheit der Gesellschaft“ – strukturbezogene Problemkonstruktionen

Dem übergeordneten Typus zugehörige Projekte nehmen strukturbezogene Problemkonstruktionen vor. Mit „Struktur“ werden in diesem Zusammenhang Sachverhalte beschrieben, die in der Logik der Gesellschaft bzw. des politischen Systems liegen und als problematisch definierte Folgen mit sich bringen. Die strukturbezogene Problemkonstruktion nimmt dabei Bezug auf **Wertsphären der Gesellschaft** (i) und **das politische System** (ii).

- i) Die Ausgangsannahme dieser Problemableitung liegt in der Vorstellung, die Gesellschaft brauche eine Idee von sich, eine Sinnfixierung. Dieser Sinn erfüllt eine gesellschaftliche Funktion der Autorität, weswegen der Verlust des Sinns problematisch wird und sich in entsprechenden Verlustrhetoriken ausdrückt: „[I]ch glaube, dass es für junge Männer und Frauen schwierig ist, also sich daran dann nicht mehr reiben zu können und zu sagen ‚Das ist richtig und das ist falsch‘, so, diese Antworten bleiben aus“ (Projekt Af 2012 iv1, Z. 96–99). Das Problem auf der Ebene der Wertsphären liegt somit in der Sinnverlorenheit, womit ein prinzipieller Sinnverlust beschrieben wird – und nicht etwa der Verlust eines als „richtig“ erachteten Sinns. Eine solche angenommene Sinnverlorenheit kann in der Folge auch bei Jugendlichen, so das Projekt, zur Orientierung an falschen Vorbildern führen, also an Linksextremen. Hier bezieht sich dann die/der Interviewpartner/in zusätzlich auf die Extremismustheorie. Das problematische Phänomen ist aus dieser Sicht die Anfälligkeit orientierungsloser Jugendlicher für linksextreme Agitatoren. Es ist eine Spielart der schon erwähnten *Rattenfängertheorie* des „Linksextremismus“.
- ii) Das Strukturproblem des politischen Systems wird als eine asymmetrische Spannung beschrieben: „Extremismus“ entsteht, weil sich das linke Bevölkerungsspektrum parteipolitisch nur unangemessen – gemessen an einer „Mehrheit für linke Ideen“ – repräsentieren kann, weil sie parteipolitisch nicht angemessen vertreten sind (Repräsentationsdefizit). Zudem findet hier eine Abwendung von parteipolitischen Ideen aufgrund eines wahrgenommenen Vermittlungs- und Transparenzproblems von Parteipolitik statt. Die Konstruktion dieses Problems weist eine Staatsfixierung auf, d. h. dass die/der Interviewpartner/in das Problem aus einem Parteienkonflikt ableitet und nicht etwa aus dem Gefüge außerparteipolitischer Aktivitäten oder Ideen.

Diese strukturbezogene Problemkonstruktion fußt auf wissenschaftlich informierten Alltagstheorien, die zum Teil bruchstückhaft sind, weswegen seitens der entsprechenden Projekte im Weiteren zusätzlich auf andere Problemkonstruktionen (Extremismustheorie) Bezug genommen wird. Sie werden argumentativ über ein „Gefühl“ der/des Interviewten für die gesellschaftliche Stimmungslage abgesichert. Das allgemeine Ziel der strukturbezogenen Problemargumentation liegt in der Darlegung einer Radikalisierungslogik („Die Jugendlichen radikalieren sich, weil ...“), aus

dem letztlich die Projektlegitimität abgeleitet wird.

Abbildung: Dimensionen der Problemkonstruktion (strukturbezogen) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Wertsphäre der Gesellschaft	Politisches System
Ursache	Verlust des Sinns, Verlust an Autoritäten (an denen man sich reiben kann): <i>„Also vor dreißig Jahren [...], da war irgendwie klarer, was du tun sollst“</i> (Af 2012 iv1, Z. 79f.).	Asymmetrische Spannung von linken Ideen und repräsentierten Ideen durch die Parteien; fehlende Transparenz und Vermittlungsfähigkeit des politischen Systems
Phänomen (Problem)	Sinnverlorenheit	Repräsentationsdefizit und Politikverdrossenheit
Zielgruppe (diffus)	die Suchenden, Orientierungslosen	die Überforderten, Inaktiven

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

4.2.2.2 „Wenn Werte Amok laufen“ – Problemkonstruktion bezogen auf Gruppendynamiken

Ein weiteres Projekt steht exemplarisch dafür, wie sich die Ebene der offiziellen Problembeschreibung und die Ebene der pädagogischen Umsetzung voneinander lösen können. Konkret kann man sehr schön zwischen der formellen, stärker wissenschaftlichen Problembeschreibung der Rahmenkonzeption und den informellen, stärker praxisorientierten und nicht minder wirkmächtigen Problembeschreibungen der umsetzenden Bildungsreferentinnen und -referenten unterscheiden.¹¹⁵ Ausgangspunkt der Rahmenkonzeption ist die (Mangel-) Diagnose fehlender Bildungsmodule zu antidemokratischen gewaltbereiten „linksextremistischen“ Ideologien und Strömungen und nur sehr ungenügenden Forschungsergebnissen im Themenfeld „Linksextremismus“. Der Träger erklärt für sich Extremismus und – allgemeiner – „Menschenfeindlichkeit“ anhand verschiedener soziologischer und sozialpsychologischer Ansätze, die vor allem im Umfeld der Rechtsextremismusforschung entstanden sind und deren einfache Übertragbarkeit auf den Phänomenbereich „Linksextremismus“ aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung weiter zu diskutieren wäre. Diese wissenschaftlichen Ansätze scheinen nicht weiter operationalisiert zu sein bzw. es ist offen, in welchem inhaltlichen Verhältnis sie zu dem durch das Projekt

¹¹⁵ Dies schließt an die organisationssoziologische Unterscheidung von offiziellen Selbstbeschreibungen („talk“) und damit häufig nur locker verbundenen routinisierten Handlungspraktiken und Deutungsmustern („action“) der umsetzenden Akteure an (vgl. Brunsson 1993).

entwickelten Demokratiekompetenzmodell stehen und inwieweit sie der Arbeit der umsetzenden Bildungsreferentinnen und -referenten zugrunde liegen.

Für die pädagogische Praxis der Bildungsreferentinnen und -referenten sind – das zeigen die geführten Interviews – dagegen sehr viel stärker subjektive bzw. praxisgeleitete Problembeschreibungen prägend, die Radikalisierungsprozesse wesentlich als **Gruppenprozesse** verstehen. Exemplarisch deutlich wird dies, wenn von den Umsetzenden über die Problemkonstruktion gesprochen wird, die einem konkreten thematischen Seminarmodul zugrunde liegt:

„Also wenn wir uns mit den Jugendlichen zum Beispiel mit Werten auseinandersetzen, da war so eine provokativ gestellte Frage: ‚Was ist, wenn Werte Amok laufen? Was passiert, wenn alle so ticken oder wenn Leute so ganz extrem nur auf einen Wert setzen? Was könnte das für Folgen haben für die anderen um sie herum?‘ Und es geht dann darum, Extremismus in dem Fall erweitert zu verstehen. Nicht nach Richtungen sortiert, sondern da läuft etwas ins Extrem, wie das Wort das ja auch ausdrückt“ (Projekt Ab 2012 iv1).

Die Besonderheit des Projekts besteht dabei darin, das Phänomen „Linksextremismus“ sowohl in den formellen wie informellen Problem-beschreibungen eher indirekt zu thematisieren und darüber hinaus zu fragen, was präventiv das Aufkommen und Erstarken „antidemokratischer gewaltbereiter linksextremistischer Ideologien und Strömungen“ verhindern kann.¹¹⁶ In den Worten des Projektkonzeptes: Das Leitmotiv ist die Frage, „wie und wodurch Demokratie und demokratische Prozesse gestärkt werden können und wodurch diese gefährdet sind“ (Projektkonzept Ab 2010). Die Übersetzung besteht hier somit in der Perspektivenumkehr: weg von der Fokussierung auf das Bedrohliche (Demokratiefeinde) hin zur Stärkung des Bedrohten (Demokratie).

Abbildung: Dimensionen der Problemkonstruktion (gruppenbezogen) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	individuelle Wertbindungen (exemplarisch)	pädagogische Praxis
Ursache	fehlende Sensibilität für und Kompetenz im Umgang mit Wertpluralismus	fehlende Fachpraxis
Phänomen (Problem)	radikalisierte Wertbindungen	unzureichendes Erfahrungswissen in der Linksextremismusprävention
Zielgruppe	allgemein Jugendliche	Expertinnen und Experten sowie Praktiker/innen

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

¹¹⁶ So verstanden mag der Projekttitel auf den ersten Blick irrtümlich suggerieren, Inhalt und Gegenstand des Bildungsprojektes seien explizit linksextreme Ideologien und Strukturen.

4.2.2.3 „Situierete Problematisierungen“ – zwischen Jugendkulturen, fragmentierten Ideologieversatzstücken und Wahrnehmungsbarrieren

Wie alle im Programmbereich „Linksextremismus“ geförderten Projekte kann ein Projekt des an dieser Stelle fokussierten Subtyps sich weder auf einen wissenschaftlich präzise bestimmten Gegenstand noch auf etablierte Präventionsansätze stützen. Entsprechend liegt dem Projekt wiederum ein (träger-)spezifisches und „übersetzendes“ Problem- und Gegenstandsverständnis zugrunde. Ausgangspunkt ist zunächst die – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – gegenstandssensible Wahrnehmung eines ausgesprochenen **heterogenen Phänomens**: Linksextremismus wird nicht als ein statischer Phänomen- und Ursachenkomplex verstanden, sondern von **jugendlichen Lebenswelten** her gedacht. Neben „Versatzstücken autonomer, anarchistischer, antikapitalistischer und antifaschistischer Ideologien“ seien daher für die Zielgruppe Überschneidungen zu alternativen Jugendkulturen sowie eine szenetypische Affinität zu künstlerischen Ausdrucksformen markant. Die Problemdefinition zielt in zwei Richtungen:

- a) Bezogen auf die Zielgruppe spricht das Projekt von radikalisierten Orientierungen, wenn sich in entsprechenden Szenen **eine pauschale und gewaltaffine Abneigung** gegenüber dem Rechtsstaat ausbildet und sich die Jugendlichen somit latent in einem fluiden Übergang zwischen einem „jugendkulturell geprägten ‚Vorfeld‘ und ideologisch verfestigten Strukturen“ befinden.
- b) Bezogen auf gesellschaftliche Radikalisierungsbedingungen befördern wiederum Abgrenzung, **Stigmatisierung und eine wechselseitig verzerrte Wahrnehmung** die „selbst gewählte Isolation und (militante) Gegnerschaft“.¹¹⁷

Im Grunde sind damit zwei Zielgruppen präventiven Handelns benannt und die (kritisierte) Gesellschaft gehört neben den Jugendlichen somit ebenso zur Zielgruppe.

¹¹⁷ Auch wenn anzurechnen ist, dass die Problemdefinition des Konzeptes durchgehend abwägend formuliert ist, so sind die unterstellten Kausalitäten vorsichtig abzuwägen. Weder ist ausgemacht, dass Isolation ein Merkmal „linksextremer“ Gruppierungen ist, noch dass dies eine Folge wechselseitiger Fehlwahrnehmung ist. Derartige Unschärfen verweisen vor allem auf die ungenügende wissenschaftliche Durchdringung des Gegenstands innerhalb der Forschung. Anregungen mögen Studien über linksextreme Gruppen im Untergrund sein: Vertiefend wäre dort anzumerken, dass die zunehmende Isolierung kleinerer Gruppen und „Zeugnismgemeinschaften“ von der Subkultur, in die sie vormals kommunikativ und sozial eingebunden waren, ein hervorstechendes Merkmal von Radikalisierungsprozessen ist (zu einem Beispiel für solche Prozesse vgl. Kraushaar 2005, S. 150ff. und grundlegend della Porta 1995). Fraglich ist allerdings, ob und inwiefern derartige Entwicklungen eines Szenekerns sichtbar und für pädagogische Maßnahmen erreichbar sind.

Abbildung: Dimensionen der Problemkonstruktion (kommunikationsbezogen) im Bereich „Links-extremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Jugendliche	gesellschaftliche Öffentlichkeit
Ursache	fehlende Kommunikation und gewaltfreie Ausdrucksformen	wenig Wissen über linke Jugendkulturen
Phänomen (Problem: konkret)	gewaltaffine Ablehnung staatlicher Institutionen; radikalisierte Ideologiefragmente	
	Isolation und wechselseitige verzerrte Wahrnehmung	
Zielgruppe (konkret)	Angehörige der linken Szene & alternativer Jugendsubkulturen	(lokale) Öffentlichkeit

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

Im Unterschied zu den **aufklärenden Projekten** ist die Problemdefinition hier **partiell und spezifiziert**. Die Zielgruppe wird nicht abgeleitet von einem konstruierten Gesamtkomplex „Extremismus“, sondern sehr viel stärker von jugendlichen Lebenswelten: (jugend-)typisch seien eben keine geschlossenen Weltbilder, sondern eher einzelne ideologische „Versatzstücke“ sowie Zugehörigkeiten zu alternativen Jugendkulturen. Und auch dies sei keineswegs an sich und per se „gefährdend“, sondern erst unter – hier noch eher vage definierten – Bedingungen: Isolation und eine wechselseitig verzerrte Wahrnehmung sowie Gewaltbefürwortung.

4.2.3 Projekte mit suchenden und spezifizierenden Problematisierungen

Modellprojekte mit einer „suchenden Problemaneignung“ lassen sich durch eine ebenso differenzierte wie differenzierende Problemaneignung charakterisieren. Sie stehen der abstrakten Problemkategorie „Links-extremismus“ kritisch gegenüber und verwenden sie in der Regel nicht. Vor dem Hintergrund eigener Szenekenntnisse und/oder einer langjährigen und spezialisierten Trägerpraxis identifizieren sie aber sehr konkrete erfahrungsbasierte Problemlagen, die zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit gemacht werden.

4.2.3.1 Erfahrungsbasierte und erinnerungskulturelle Problemkonstruktion

In den Interviews mit einem der untersuchten Modellprojekte wird wiederholt die Bedeutung eines Schlüsselproblems betont: **das Problem des Antisemitismus und der Israelfeindschaft in Deutschland**. Aus dem Verständnis dieser Probleme leite sich die „Arbeit gegen Gruppenbezogene

Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ (Projekt Aa 2011 iv2, Z. 409f.) sowie das Selbstverständnis des Projektes ab. Diese erste zentrale Form der Problemkonstruktion kann als **erinnerungskulturell** beschrieben werden, da sich das Projekt auf historische Kontinuitäten innerhalb der deutschen Gesellschaft bezieht, die in einem historischen Gedächtnis, in einer Erinnerungskultur verankert und scene- und milieuübergreifend wirksam sind, wenngleich sie sich in **bestimmten Milieus verdichten**. An dieser Stelle zeigt sich, dass die dem Projekt zugrunde liegenden Annahmen über Antisemitismus im Vergleich mit der dem Bundesprogramm innewohnenden Extremismustheorie **quer liegt**: Die Extremismustheorie verortet das Problem an den beiden Enden einer gedachten Mitte (den „Extremen“); die vom Projekt vertretenen Annahmen über Antisemitismus verorten das Problem dagegen innerhalb der Erinnerungskultur, auf die jede gesellschaftliche Gruppe prinzipiell zugreift und zugreifen kann. Antisemitismus existiert daher zunächst abgekoppelt von einer politischen Verortung in einer gedachten Mitte oder an einem „extremen“ Rand: Es gibt vielmehr bestimmte Schnittmengen zwischen den unterschiedlichen politischen Verortungen, Antisemitismus ist somit als Problem universell Szene übergreifend virulent.

Von dieser inhaltlichen Position abgesehen wird deutlich, dass die Problemkonstruktion wie das -bewusstsein und die inhaltliche Positionierung des Projekts bereits vor dem Programm ausformuliert wurden:

„[Wir haben] angefangen damit, überhaupt das Thema Antisemitismus in die öffentliche Debatte zu bringen, vor allen Dingen im Osten, weil das war überhaupt gar kein Thema“ (Projekt Aa 2011 iv2, Z. 54–56).

Das heißt, im Falle dieses Projekts, dass das zu bearbeitende Problem aus den Erfahrungen der eigenen inhaltlichen Arbeit abgeleitet („das ergibt sich aus der operativen Arbeit“ [Projekt Aa 2011 iv2, Z. 47f.]), kurz gesagt: **erfahrungsbasiert** ist.¹¹⁸ In der bereits langjährigen Arbeit mit anti-rassistischen Gruppen und in der linken Szene hat sich aus Sicht des Projekts als Konfliktpunkt der Szene die politische Positionierung zu Israel herauskristallisiert. Das Problem des Antisemitismus, auf das das Projekt aufbaut, ist damit nicht nur erfahrungsbasiert, sondern auch **aus der Szene heraus-** (vs. in die Szene hinein-) getragen **bzw. basierend auf differenziertem Szenewissen entwickelt**.¹¹⁹ Die Kritik, die an der linken Szene geübt wird, ist somit eine partielle Kritik, die bestimmte Strömungen der radikalen Linken auf Grundlage einer differenzierten Szenekenntnis ablehnt. Eine solche, aus „inneren“ Kenntnissen um Phänomen und Mechanismen abgeleitete **partielle Kritik** steht im Kontrast zur

118 Allerdings kann das Projekt sich zusätzlich auf statistische Erhebungen und auch eigene Medienanalysen beziehen, die es in Zusammenarbeit mit einem Forschungsinstitut durchgeführt hat. In zwei Erhebungswellen konnte auch „israelbezogener Antisemitismus“ abgefragt werden (vgl. Projekt Aa 2011 iv2, Z. 545–561), der in den Ergebnissen der Studie hohe Ausprägungen aufwies.

119 Das heißt auch, dass es Indizien dafür gibt, dass Teile der Szene dieses Problem selbst auch als solches anerkennen.

fundamentalen Kritik von Projekten des ersten Typs, die „Links-extremismus“ gewissermaßen als einen Containerbegriff bezeichnen, der ein problematisches Gesamtphänomen beschreibt, das aber unterschiedlich gefüllt wird.

Eine aktualisierende Problematisierung ist zentraler Bestandteil des Trägerselbstverständnisses. Man versteht sich mit Blick auf sich wandelnde Ausdrucksformen des Antisemitismus als sensibilisierender wie warnender „Bewegungsmelder“ innerhalb der Öffentlichkeit. In diesem Sinn ist die Problematisierung auch im Projekt selbst nicht abgeschlossen, sondern eher als ein unabgeschlossener Problematisierungsprozess zu verstehen, der eine Rückkopplung auf professioneller Ebene (Informationen über aktuelle Antisemitismen und Tendenzen) aber ebenso auf persönlicher Ebene (Selbstreflexionsmodus auch in Bezug auf Mitarbeiter/innen und bereits sich mit Antisemitismus beschäftigenden Expertinnen und Experten) immer wieder aktualisiert und erneuert.

Abbildung: Dimensionen der Problemkonstruktion (erfahrungsbasiert/erinnerungskulturell) im Bereich „Links-extremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Erinnerungskultur	Erfahrung der Projektarbeit
Ursache	Verdrängungs- und Abwehrmechanismen in der historischen Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus; antisemitische Israelfeindschaft als „Umwegkommunikation“ ¹²⁰ ; Virulenz des Problems im Osten (bedingt durch die ausbleibende Bewusstseinsstransformation bei gleichzeitiger Systemtransformation durch die Wende) ¹²¹ ; gleichzeitig Häufung an antiimperialistischen linken Gruppen in Westdeutschland	antirassistische Arbeit ist gemeinsamer Konsens unter linken Gruppen; insbesondere in den antiimperialistischen Strömungen existieren antisemitische Tendenzen
Phänomen (Problem: konkret)	Antisemitismus und Israelfeindschaft als gesellschaftliches Problem (in Ostdeutschland & antiimperialistischen linken Gruppen)	Konfliktpunkt: Haltung zu Israel -> Antisemitismus bzw. Israelfeindschaft
Zielgruppe (konkret)	Deutsche Nach-Wende-Gesellschaft	Antiimperialistische Linke

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

120 Als „Umwegkommunikation“ werden in der Antisemitismusforschung jene Formen einer indirekten Thematisierung antisemitischer Stereotype bezeichnet, die es ermöglichen, etwa als Kritik an der Politik Israels, solche Vorurteile zu kommunizieren, ohne gegen offizielle erinnerungskulturelle Normen zu verstoßen (vgl. Heyder/Iser/Schmidt 2012).

121 „[D]ass wir es einerseits als ein gesamtgesellschaftliches Problem wahrnehmen, aber das auch erst mal entstanden ist, also dass dieses, dieser israelbezogene Antisemitismus zum einen in der DDR halt auch aufgrund dieser Abkehr von Moskau dann des gesamten Ost-Blocks von Israel, am Anfang haben sie den Staat ja unterstützt, aus dieser Abkehr entstanden ist, dass es dann in der DDR so einen staatlichen Anti-Imperialismus, staatlichen Anti-Zionismus gab und im Westen, dass in der radikalen Linken ja vor allem durch den 6-Tage-Krieg gekippt ist“ (Projekt Aa 2011 iv2, 825–832).

4.2.3.2 „Für mich ist es nicht die Ideologie, sondern die Gewalt, die das Zentrale ist“ – Problemkonstruktion bezogen auf individuelle Gewalthandlungen

Das dem an dieser Stelle fokussierten Subtypus zugehörige Modellprojekt definiert das zu bearbeitende Problem eng als ein **prinzipielles Problem von Gewaltausübung**, das zunächst von politischen Strömungen unabhängig definiert wird, wenngleich Gewalt auch in **Kombination mit politischen Ideologien** auftritt. Es wird somit eine Problemsituation entworfen, die ein generelles Phänomen („Gewalt“) zum Ausgangspunkt nimmt, das letztlich auch Folge eines spezifischen Phänomens („politische Ideologie“) sein kann. Das Phänomen „Gewalt“ wiederum wird noch einmal auf Grundlage des Expertinnen- und Expertenwissens (Erfahrung in der Arbeit mit Gewalttäter/innen) ausdifferenziert, wobei der spezifische Gegenstand des Projekts als politisch motivierte Gewalt an Menschen definiert und konkretisiert wird.¹²²

Innerhalb dieses konkreten Problemphänomens unterscheiden die Interviewten zwischen dem politischen **Motiv** einerseits und der politischen **Legitimation** andererseits im Sinne einer Unterscheidung verschiedener Akteurstypen. Die entsprechenden Typen werden erfahrungsbasiert aus der Trägerarbeit mit Rechtsextremen abgeleitet und mit Szenewissen über die linke Szene verbunden. Die Unterscheidung von „Motiv“ und „Legitimation“ zielt letztlich auf die Unterscheidung zwischen einer politischen Aufladung der Tat im **Vorhinein** auf der einen Seite und einer **nachträglichen Legitimierung** auf der anderen Seite.¹²³ Somit lässt sich in der Konsequenz eine Differenz zwischen **Gewalt** feststellen, die bereits politisch-motiviert ist (also beispielsweise Gewalt gegen Neonazis) und einem **Aktionismus**, der im Nachhinein politisch legitimiert wird (genannt wird beispielsweise das Anzünden von Autos).¹²⁴ Hier zeigt sich, dass das Projekt eine Phänomensensibilität aufweist, die es möglich macht, zwischen verschiedenen Gewaltniveaus bzw. -formen zu unterscheiden (Gewalt gegen Sachen, Gewalt gegen Funktionsträger, Gewalt gegen Menschen allgemein).

Das Wissen und die Informationen um das zentrale Problemphänomen siedelt sich auf **drei Ebenen** an: erstens auf der **Ebene der Gesellschaft**

122 Anhand dieser Formulierung wird deutlich, dass das Projekt auf einen Teilaspekt der Problemdefinition des Bundesprogramms Bezug nimmt.

123 Diese Unterscheidung scheint insofern eine Rolle zu spielen, als die Mitarbeiter/innen im Gespräch mit der/dem Täter/-in (d. h. an sich immer erst im Nachhinein) abzuleiten scheinen, ob es sich um ein politisches Motiv oder eine politische Legitimation handelte.

124 Hier muss bereits eine Einschränkung eingeführt werden, die in der Projektbeschreibung zentral ist: Das Projekt unterlag im Laufe der Wissenschaftlichen Begleitung starken Veränderungen und Umsteuerungen. Im Hinblick auf die Problemkonstruktion und Zielgruppe steht dabei am Anfang die politisch-motivierte Gewalt bei „Linksextremen“ im Vordergrund (und hier noch spezifischer die Gewalt gegen Menschen), während später nur noch vermutet wird, dass es eine solche Gruppe geben müsste, dies jedoch im Rahmen der konkreten Projektarbeit nicht bestätigt werden konnte. Hier findet sich ein stärkerer Fokus auf „Aktionisten“.

(das Phänomen „linksextremistisch“ motivierte Gewalt wird hier von den Interviewten als quantitativ und qualitativ gering erscheinendes Problem bezeichnet); auf der **Ebene staatlicher Institutionen** (konkret: der Polizei) – hier werden linke Einzeltäter/innen vonseiten der Polizei als Mitglieder von Szenen wahrgenommen, wovon sich die Projektmitarbeitenden z. T. distanzieren; und schließlich auf der **Ebene der Projektarbeit** (hier finden sich aus Projektsicht lediglich Einzeltäter/innen und selbst diese nur marginal).

Abbildung: Dimensionen der Problemkonstruktion (handlungsbezogen) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Ideologie als Ausgangspunkt: abgeleitet aus der Erfahrung mit Rechts-extremen bzw. dem Problem, wie es in anderen Ländern besteht (Spanien, Italien); Verhältnis von Ideologie und Gewalt	Gewalt als Ausgangspunkt: erfahrungsbasiert; abgeleitet aus bisheriger Trägerarbeit; Verhältnis von Ideologie und Gewalt
Ursache	motivierender politischer Bezug: Jugendlichen haben sich vor Tat in die Szene hineinbegeben und wurden in der Gruppe bzw. Szene sozialisiert; ggf. Auswahl der Szene aufgrund einer wahrgenommenen Attraktivität der Szene; einzelfallbezogen werden die Ursachen in der Persönlichkeitsentwicklung, d. h. in psychischen Entwicklungen verortet	verselbstständigte Gewalt, ohne politische Begründung (Straßenkämpfermentalität); Gewalt wird attraktiv, weil sie Selbstwirksamkeit beweist; instrumenteller politischer Bezug
Phänomen (Problem: konkret)	politisch-motivierte Gewalt (mit Fokus Linksextremismus)	politisch-legitimierter Aktionismus
Zielgruppe (konkret)	verurteilte Gewalttäterinnen und -täter	verurteilte Gewalttäterinnen und -täter, die nach der Verurteilung linke Ideologie in Gesprächen mit z. B. Bewährungshelferinnen und -helfern thematisieren

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

4.2.4 Zwischenfazit: „Linksextremismus“ als Problemkategorie – Schwierigkeiten und Herausforderungen ihrer pädagogischen Aneignung

In einem ersten Schritt wurde rekonstruiert, wie sich die Modellprojekte die durch das Programm vorgegebene Problemkategorie „Linksextremismus“ aneignen. Es wurden dabei drei Aneignungsmuster sichtbar: die **Übernahme** als fundamental-abstraktes Konzept, die je unterschiedliche **Übersetzung** des Begriffs „Linksextremismus“ sowie eine **suchende Konkretisierung von Einzelproblemen** unter Verzicht auf den Begriff des „Linksextremismus“.

Dabei wird ein zentrales Dilemma in Bezug auf den „Linksextremismus“ sichtbar: ein **Durchdringungsdefizit**. Dem Begriff liegt eine politikwissenschaftliche Unterscheidungskategorie zur Kategorisierung politischer Strömungen und zur Relationierung von Distanzen und Gegnerschaften im und zum politischen System zugrunde. Als eine solche Unterscheidungskategorie sind damit verbundene Teilprobleme (Gewalt, Radikalisierung) nicht hinreichend sozialwissenschaftlich durchdrungen und beschrieben. Das Problem bleibt damit abstrakt auf der Ebene weltanschaulicher Strömungen und politischer Organisationen verankert, und ein Bezug zur Jugendphase wird allenfalls diffus hergestellt.

Damit eng verbunden sind **Übersetzungsprobleme** in der pädagogischen Praxis. Aufgrund der unscharfen Problembeschreibungen werden entweder unspezifische Aufklärungspädagogiken entwickelt oder diese in einer Art und Weise übersetzt, die zu Inkonsistenzen innerhalb der projekteigenen Problemkonstruktion führen. Die Folge ist, dass sich die Problembeschreibung von der konkreten pädagogischen Praxis entweder entkoppelt oder von dieser unterlaufen wird.

Konstitutiv ist der Umsetzung des Programms somit ein **Konkretisierungsgefälle** eingeschrieben. Dort, wo die Problemkategorie „Linksextremismus“ übernommen wird, bleibt das Phänomen abstrakt und die Zielgruppe unspezifisch; dort wo suchende Projekte konkrete Probleme identifizieren und Zielgruppen spezifizieren, zerfällt das bearbeitete Problem in Einzelphänomene wie „Antisemitismus“ oder „aktionsorientierte Gewalt“, die kaum noch unter dem Begriff „Linksextremismus“ als wissenschaftliche Kategorie für einen konsistenten Ursachen- und Phänomenkomplex zusammengefasst werden können. Im folgenden Abschnitt werden diese Beobachtungen noch einmal schärfer herausgearbeitet und konkretisiert.

Festzuhalten bleibt aber, dass sich hier schon Erfahrungen andeuten, die mit Blick auf die Forschungsdefizite wichtig sind. Neben den Forschungslücken, die vorrangig und eigenständig im Projekt „Neue Herausforderungen der pädagogischen Extremismusprävention bei jungen Menschen“ am DJI thematisiert werden,¹²⁵ zeichnen sich Übertragungs- und Übersetzungsschwierigkeiten ab, die auch, aber nicht nur mit fehlendem Wissen, sondern vielmehr mit grundlegenden analytischen Zu-

125 Vgl. DJI 2011.

gängen zusammenhängen. Die wissenschaftliche Diskussion sollte daher auch in eine Richtung forciert werden, alternative Perspektiven anzuwenden und zu entwickeln, die stärker von jugendlichen Lebens- und Erfahrungswelten ausgehen.

4.3 Umsetzungen: Pädagogische Problemlösungsprogramme (Zielgruppen, Ziele, Aktivitäten) und deren fachliche Einordnung

Die konkrete Umsetzung, also die Entwicklung von (pädagogischen) Problemlösungsprogrammen, ist eng mit der Problemkonstruktion verbunden. Hier zeigt sich, dass die vorangehend beschriebenen und diskutierten Unterschiede in Bezug auf die drei übergreifenden Typen (vgl. Kapitel 4.2) auch die (pädagogische) Umsetzung wesentlich beeinflussen. Eine Rolle spielen zudem das Selbstverständnis und die Entstehungsgeschichte der Träger sowie die verschiedenen professionellen Filter, also die (Vor-) Erfahrungen und die spezifische Expertise mit bestimmten pädagogischen Zugängen, Themen und Zielgruppen.

Im Wesentlichen lassen sich nach derzeitigem Kenntnisstand fünf „typische“ Umsetzungsstrategien unterscheiden, die kursiv markiert sind. Im rekonstruierten Projekttyp mit **übernommenen sedimentierten Problemkonstruktionen** („die Aufklärenden“) stehen *Bildung und Aufklärung* über Strukturen und Entwicklungen des „Linksextremismus“ im Vordergrund sowie eine spezifizierende *Wissensgenerierung* zum Begriff und Phänomen „Linksextremismus“.

Für Projekte mit einer **übersetzenden Problemaneignung** („die Übersetzenden“) ist typisch, dass sie viel Zeit zur Aneignung, Orientierung und Umformulierung der vorgegebenen Problemkategorie aufwenden und darauf aufbauen oder – dem teilweise widersprechend – einen eigenen pädagogischen Ansatz entwickeln. Dabei stehen *Demokratiepädagogik und Empowerment* im Vordergrund. Die Trägerstruktur wie die Übersetzungsanstrengungen begünstigen hierbei die Entwicklung modellhafter Ansätze etwa in der Verknüpfung von Methoden, der Entwicklung von Materialien oder den Zielgruppenzugängen (*sozialräumliche Beratungsstrukturen*).

Projekte mit einer **suchenden Problemaneignung** („die Suchenden“) fokussieren hingegen auf sehr konkrete Problematiken, entwickeln und erproben vor diesem Hintergrund und in dezidiertem Abgrenzung zur Problemkategorie „Linksextremismus“ *spezialisierte pädagogische Angebote*.

Im Folgenden werden diese Strategien jeweils im Kontext der drei rekonstruierten Problematisierungslogiken ausführlich exemplarisch dargestellt.

4.3.1 „Linksextremismus – die unterschätzte Gefahr“ – pädagogische Aufklärung und wissenschaftliche Klärungen

Projekte dieses Typs übernehmen – mit Nuancen – die Problemkategorie „Linksextremismus“, deren Aktualität und Problematik von ihnen vorausgesetzt wird. Häufig sind es Projekte, die in unterschiedlichem Ausmaß und als Bildungsträger, politische Stiftung oder Sicherheitsbehörde, schon zum Thema gearbeitet haben. Der Anschluss an die extremismustheoretischen Grundlagen oder die konkreten Phänomenbeschreibungen der Verfassungsschutzbehörden bestimmt die Logik der Projektumsetzung. Weil das Problem abstrakt und fundamental definiert wird (vgl. Kapitel 4.2.1), bleiben die pädagogischen Ansätze allgemein bzw. konzentrieren sich darauf, über Entwicklungen des „Linksextremismus“ aufzuklären und zu sensibilisieren und eine konstitutive Unvereinbarkeit von Demokratie und politischen Extremismus zu betonen.

Abbildung: Problembezogene Umsetzung (aufklärende Projekte) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Jugendliche	Politisches System
Ursache	fehlende Kenntnisse über Linksextremismus (<i>Rattenfängertheorie</i>)	Verdacht, dass Linksextremismus als politischer Kampfbegriff gebraucht wird
Phänomen (Problem)	Anfälligkeit für Linksextremismus	fehlendes Wissen über „Linksextremismus“; fehlende pädagogische Praxis
Zielgruppe (diffus)	unwissende, ungefestigte Jugendliche	Öffentlichkeit, Wissenschaftler/innen & Praktiker/innen
Präventionsstrategie	Aufklärung & Wissensvermittlung	wissenschaftliche Spezifizierung
Pädagogische Angebote	Bildungscomics, Broschüren, Workshops, Planspiele	Studien & Publikationen
Projekttyp	aufklärungspädagogische Projekte	wissensgenerierende Projekte

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

Im Folgenden werden die Subgruppen dieses Typus differenziert analysiert.

4.3.1.1 „Aufklärung ist der beste Verfassungsschutz“ – Aufklärungspädagogiken mit einem abstrakt-unspezifischen Problembezug

Die Ansätze zur Problemlösung der Projekte dieses Subtypus sind – mit Blick auf die Zielgruppe – unspezifisch, dafür aber sehr konkret und direkt bezogen auf den Gegenstand „Linksextremismus“. Vorher festgelegtes

Wissen über das Thema soll – wie an folgendem Beispiel sichtbar wird – mittels verschiedener Formate einer breiteren Öffentlichkeit vermittelt werden.

Ein erstes Format stellt eine Veranstaltungsreihe dar, die seit Projektbeginn läuft und in Form von Symposien und Podiumsdiskussionen dreimal jährlich in verschiedenen größeren Städten des Bundeslandes stattfindet. Inhaltlich wird dabei nicht zwischen den drei Extremismusformen unterschieden. An verschiedenen Orten wird entweder über „Linksextremismus“, „Rechtsextremismus“ oder „Islamismus“ diskutiert. Als Hauptziel dieser Veranstaltungen wird eine mediale „Breitenwirkung“ (vgl. Projekt Ad 2011 iv2, Z. 177) formuliert. Eher in der Logik von Öffentlichkeitsarbeit soll mit den Diskussionsrunden vor allem eine möglichst hohe Zahl Bürger/innen erreicht werden. Man möchte hauptsächlich den „Normalbürger“ (ebd., Z. 93) erreichen. Hierfür wird auch regelmäßig mit lokaler Presse und Rundfunk die Zusammenarbeit gesucht – nach der Leitidee: „Also so eine Veranstaltung hat ja nur Bedeutung, wenn sie auch in der Zeitung steht“ (ebd., Z. 179–180).

Ein zweites expliziertes Format der Extremismusprävention des Projekts ist ein Planspiel, das als Modellprojekt an Schulen thematisieren soll „Was ist Demokratie?“ und „Was ist Extremismus?“. In dieser klaren Gegenüberstellung zeigt sich erneut die beschriebene Problematisierungs- und Thematisierungsform des Projekts. Dementsprechend reproduziert sich die Unterscheidung von Demokratie und extremistischen Gegenpositionen auch in der „Dramaturgie“ des Planspiels selbst. Dieses stellt dann eine Art inszenierte oder „nachgespielte“ Extremismustheorie dar. Inhalt des Planspiels ist, dass auf einem Dorffriedhof gleichzeitig Gedenk- und Propagandaveranstaltungen von Extremistinnen und Extremisten stattfinden. Auf diese Situation müssen die „gemäßigten“ Bürger/innen des Dorfes reagieren. Aufgabe der Schüler/innen ist es, die Rollen der verschiedenen Parteien einzunehmen und zu versuchen, eine vor allem gewaltfreie Lösung zu finden. Durch Übernahme unterschiedlicher und fremder Perspektiven soll erreicht werden, dass die Schüler/innen lernen „von der anderen Seite her [zu] denken“ (Projekt Ad 2011 iv1, Z. 75–76). Das Planspiel soll als festes Format, entweder in den Unterricht integriert oder als in Form eines Projekttages, einzeln an Schulen angeboten werden. Zudem werden Fortbildungen für potenzielle Teamer/innen angeboten. Damit soll garantiert werden, dass man die Jugendlichen mit dem Projekt auch erreicht: „Denn das Schlimmste ist, wenn man da als Einzelkämpfer irgendwie da auf die junge Generation trifft [...] und kann sich da nicht drüber austauschen“ (ebd., Z. 110–112).

In dieser Äußerung kommt eine gewisse lebensweltliche Distanz zur Zielgruppe (Jugendliche) zum Ausdruck, die vermutlich auch damit zu tun hat, dass die Umsetzenden keine Pädagoginnen bzw. Pädagogen sind und das Projekt entsprechend auf Honorarkräfte angewiesen ist. Die daraus erwachsende Sorge vor den Unwägbarkeiten des angedachten Vermittlungsprozesses soll über eine selbst initiierte Organisationsstruktur abgefedert werden: Man bindet Lehrer/innen oder schon speziell geschulte

Mitarbeiter/innen ein und delegiert die eigentliche pädagogische Vermittlungsarbeit an diese.

Die **Zielgruppe** wird nur wenig spezifiziert bzw. konkretisiert. Wie schon gezeigt, wird bei der skizzierten Veranstaltungsreihe vor allem darauf Wert gelegt, dass die angebotenen Formate niedrigschwellig und für den „Normalbürger“ attraktiv sind.

Analog dazu lässt sich auch bei dem präsentierten Schulprojektansatz keine weitere konkretisierte Zielgruppe ausmachen. Die Gefahr besteht hier darin, dass die Formate nur wenig auf jugendliche Lebenswelten bezogen sind bzw. wenig Raum zur Partizipation bieten. Es wird vielmehr ein vorgefertigter und übertragbarer Rahmen der Wissensvermittlung geschaffen, wobei die Inhalte dann – je nach Spielart des Extremismus – variieren können.

Im Hinblick auf die **Präventions- und Wirkungsannahmen** wird deutlich, dass sich der Träger vor allem eine gesellschaftliche **Problematisierungs- und Warnfunktion** zuschreibt. Man möchte zu einem Bewusstsein über verschiedene „extremistische“ Bedrohungen beitragen. Dementsprechend hat sich das Projekt auch einem aufklärungs-pädagogischen Programm verschrieben. Es soll vor allem durch „attraktive“ Podiumsveranstaltungen und kontrollierte Lernprozesse definiertes Wissen vermittelt werden. Wie gezeigt, sind diskursive oder selbstgestalterische Elemente nur bis zu einem bestimmten Grad vorgesehen. Konkretere pädagogische Vermittlungsziele als die Konfrontation mit dem vorgefertigten Wissen, lassen sich nicht rekonstruieren. Danach befragt, stellt das auch das Projekt vor argumentative Probleme: „Es soll auch ein bisschen präventiven Charakter natürlich haben. Also ich sage mal, ein bisschen anstoßen mal über das ein oder andere nachzudenken“ (Projekt Ad 2011 iv2, Z. 296–297).

Zu befürchten ist ein eher unspezifisches Wissen des Projekts über die Wirkung des eigenen Handelns. Benannt werden kann nur ein recht unspezifisch bleibendes In-die-(Normal-) Gesellschaft-Tragen eigener Problematisierungen und des zugrunde liegenden Wissens.

4.3.1.2 Wissensgenerierende Projekte

Bei den **wissensgenerierenden Projekten** ist die Umsetzung eng mit der Problemdefinition gekoppelt. Zur Erinnerung: Es wird erstens ein **Wissensdefizit** benannt, vor dessen Hintergrund wissenschaftliche Erkenntnisbeiträge zur gesellschaftlichen Aufklärung beitragen oder diese anstoßen sollen. Wie im Kapitel 4.2.1.2 gezeigt wurde, hat die Wissensgenerierung im Falle der untersuchten Projekte auch die Funktion, die der Problemkategorie zugrunde liegende Extremismustheorie argumentativ zu unterfüttern und so deren **Akzeptanz** in breiten gesellschaftlichen Kreisen zu erhöhen.

Als Ansatz zur Lösung der skizzierten Probleme setzen entsprechende Projekte vorrangig kognitiv an. Das entspricht ihrem Selbstverständnis als *aufklärende Projekte*. Sie wollen zu Extremismus neigende Jugendliche erreichen und mit **Vernunftsargumenten** davon abhalten, sich von

Extremisten „verführen“ zu lassen. Dafür gelte es zunächst, sich über den Begriff „Linksextremismus“ zu verständigen und seine Dimensionen auszuloten. Konkret wurden dafür Workshops mit Expertinnen und Experten durchgeführt. Im Unterschied zu einem anderen, ebenfalls vom Träger bearbeiteten Themenbereich, war die Zusammensetzung der eingeladenen Expertinnen und Experten wenig kontrovers und sehr homogen. Sie rekrutierten sich aus dem kulturellen Milieu, das an der Formulierung und Durchsetzung der Problemkategorie beteiligt war (vgl. Kapitel 4.1). Hauptmedium der Dokumentation und Vermittlung der bei den Workshops erzielten Ergebnisse sind fachbezogene **Publikationen**. Vor dem Hintergrund des festgestellten Wissensdefizits darüber, was „Linksextremismus“ ist und welche Relevanz dies im Jugendalter hat, wurden zudem eigenständige Forschungsprojekte durchgeführt. Aus diesem Grund folgen ausführlichere Bemerkungen zu einer konkreten Studie.

Um herauszufinden, „welche Einstellungsstrukturen bei Jugendlichen vorhanden sind, an die wiederum Extremisten anknüpfen können“ (Projekt Ae 2012 pp1, S. 5), wurde eine **qualitative Studie** durchgeführt. Das durch das Projekt als explorativ, also entdeckendes eingestuftes Forschungsanliegen, wurde aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung jedoch durch das verwendete Forschungsdesign erschwert. So fanden der gewählte methodologische Hintergrund und entsprechende Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010) aus Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitung nicht vollständig Anwendung. Wo diese eigentlich auf die hermeneutische Rekonstruktion interessierender Phänomene und der Theoriegenerierung ‚aus dem empirischen Material‘ heraus zielen – was angesichts des Wissensdefizits angezeigt scheint – spricht die betreffende Studie stattdessen von einem „Pretest“ für eine „repräsentative Umfrage“ (vgl. Projekt Ae 2012 pp1, S. 14) und deutet durch dieses Vokabular das Festhalten an methodischen Grundsätzen Hypothesen prüfender Verfahren an. Zudem ist die Studie sowohl im Design als auch in der Interpretation der Ergebnisse von theoretischen Vorannahmen durchformt und beeinflusst dergestalt die Rekrutierung von Interviewpartnerinnen und -partnern, dass von einem offenen Herangehen an das Phänomen „Linksextremismus“ nur eingeschränkt gesprochen werden kann. Entsprechend lautet die Forschungsfrage nicht etwa: „Wie werden Jugendliche extremistisch und was verstehen sie darunter“, sondern, „Welche (vordefinierten) Einstellungen lassen sich bei Jugendlichen mit gescreenten linken Einstellungen finden?“. Es geht damit weniger um das Verstehen von etwas Neuem, wenig Bekanntem, als um die Passung zwischen etwas Bekanntem und Vorausgesetztem (Ideologieelemente des politischen Extremismus) und den gefährdeten Jugendlichen. Dementsprechend wurden potenzielle Befragte auch auf der Grundlage eines „Screening-Fragebogens“ (ebd., S. 18) vorsortiert, sodass bei den Interviews später nur junge Leute teilnahmen, die in ein vorher festgelegtes Einstellungsprofil passten und beispielsweise Großkonzerne ablehnen, Alternativen zum Kapitalismus suchen, antiautoritär denken und sich aktiv gegen Neonazis engagieren (ebd., S. 18, Fußnote 12). Zudem wurde sich bei der Konzeption des Screenings an theoretischen Entwürfen (Zwiebel-

modell, Theorie sozialer Bewegungen) orientiert, die – abgesehen von der Gleichsetzung extremistischer Gruppen und sozialer Bewegungen¹²⁶ – bei der späteren Auswertung eine *unvoreingenommene* Rekonstruktion jugendlicher, politikaffiner Lebenswelten eher behindert.

Betrachtet man die Auswertung der Interviews, fällt auf, dass sie größtenteils deskriptiv ausfällt. Gebündelt und additiv werden Meinungen und Einstellungen wiedergegeben, die in den Interviews zu finden waren. Damit schließt die Studie an ihre eingangs postulierte Absicht an, die Einstellungen von zum Extremismus neigenden Jugendlichen zu explizieren. Es geht darum, **einen sedimentierten Linksextremismusbegriff** mit bestimmten Einstellungskonstellationen zu korrelieren und so Risikokonstellationen bzw. -profile zu beschreiben, die schließlich in die Präventionsarbeit einfließen sollen.

Die Studie schließt mit konkreten Schlussfolgerungen für die Präventionsarbeit (ebd., S. 48). Diese müsse sich vor allem auf die jungen Leute konzentrieren, die „Verdichtungen und Brüche in der Einstellungsstruktur“ aufweisen, „welche als Einfallstor für linksextremistische Erklärungsmuster dienen können“ (ebd., S. 49). Es könne nicht darum gehen, mit Leuten mit bereits verdichteten Weltbildern ins Gespräch zu kommen. Vielmehr müsse man bei Jugendlichen ansetzen, die aufgrund einzelner Einstellungsmerkmale potenziellen Nährboden für extremistische Umschwünge bieten. Hier müsse es früh zur Verinnerlichung des demokratischen Wertesystems, zur Implementierung der Grundprinzipien von Freiheit und Gleichheit sowie zur Vermittlung der Rolle des Staates als einziger Gewalthaber kommen (ebd., S. 49–50). **Vier Punkte** der Präventionsarbeit, die an als problematisch eingestuften Einstellungen anknüpfen, werden weiter ausgeführt:

- a) Gefährdete Jugendliche sollen mit dem Prinzip der „**wehrhaften Demokratie**“ vertraut gemacht werden. Das soll vor allem dem Rückgriff auf eigene Gewaltanwendungen (gegen Rechtsextremismus) vorbeugen.
- b) In diesem Zusammenhang soll eine Auseinandersetzung mit **Menschenrechten** und speziell dem Recht einer jeden Person auf Unversehrtheit angestoßen werden. Ein Vertrauen in demokratisch legitimierte, staatliche Gewalt soll vermittelt werden.
- c) Eine **Aufklärung über Verschwörungstheorien** und deren (politisch-destruktive) Zwecke sowie deren Unterkomplexität in der Darstellung politischer Vorgänge soll Bestandteil von Präventionsarbeit mit Jugendlichen werden.

126 So wird ein Zwiebelmodell, dass der Protestforscher Dieter Rucht für die Organisationsstruktur sozialer Bewegungen entwickelte (vgl. Rucht 2003), ohne weitere argumentierende Erläuterungen als Erklärungsmodell für die innere Differenzierung des „Linksextremismus“ übertragen, ohne dass dies durch Forschungen belegt ist – außer man setzt Protestbewegungen mit „Linksextremismus“ gleich. Eine solche „plausible“ und ungeprüfte Übertragung ist für die Konstruktion des Phänomens folgenreich – sie suggeriert dann, dass sich eine Person, die sich im äußeren Rand politisch engagiert, über Intensitätsstufen folgerichtig zu einer Extremistin bzw. einem Extremisten entwickeln kann und somit schon latent gefährdet ist.

- d) Als Letztes soll eine klare **Abgrenzung zu wahrheitsreklamierenden Weltanschauungen**, die Herrschaft legitimieren, vorgenommen werden. In diesem Sinne soll der Diskurs über die DDR-Vergangenheit angeleitet werden.

Diese Präventionsgrundsätze schließen wiederum direkt an stark thematisch fokussierte Aufklärungspädagogiken an, wobei sie gleichermaßen auch weniger inhaltlich fokussierte, sondern kompetenzorientierte, demokratiepädagogische Ansätze nahelegen.

Diesen Grundsätzen liegen zum Teil Annahmen zugrunde, die aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung noch weiter klärungsbedürftig sind. Mit Blick auf sozialwissenschaftliche Forschungen wird zunächst deutlich, dass in der Studie bzw. in der Bewertung einzelner Aussagen Verschwörungstheorien¹²⁷ nicht systematisch von einzelnen, für sich unproblematischen alltagsweltlichen Semantiken unterschieden werden, in denen sich ein „mythisch verbrämtes ‚zivilgesellschaftliches‘ Misstrauen gegenüber undurchschaubaren Machtverhältnissen artikuliert“ (Kuhn 2010, S. 107). Für die politische Jugendbildung stellt der Umgang mit „spekulativer Kommunikation“ über das Politische aber generell eine wichtige Herausforderung dar. Vordergründig mag es in solchen Wahrheitskonkurrenzen um die Legitimität oder Illegitimität von Wissen über politische Zusammenhänge gehen, wie etwa den Einfluss der Wirtschaft auf politische Entscheidungsprozesse. Fraglich ist, ob es dann um die (Auf-) Klärung der Wahrheit und die Abwehr von Spekulationen gehen kann oder sinnvollerweise vorrangig um den Kompetenzerwerb im Umgang mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen in stark differenzierten Gesellschaften.

4.3.2 Übersetzende Projekte – zwischen Demokratiepädagogik und szenenaher Sensibilisierung

Projekte mit einer **übersetzenden Aneignungslogik** entwickeln ihre pädagogischen Maßnahmen in mehr oder weniger konsistentem Bezug auf eigene Problembeschreibungen. Diese eigenen Problembeschreibungen sollen den Gegenstand für pädagogische Praxis übersetzbar und anschlussfähig machen. In der Regel gehören diesem Subtypus etablierte bzw. spezialisierte Träger der (politischen) Jugendbildung an. Häufig steuern dort stärker die eigenen, teilweise langjährigen Erfahrungen und Expertisen die Umsetzung, als die konzeptionellen Programmvorgaben. Für die Frage nach den geeigneten Präventionsansätzen sind die Erfahrungen dieser Projekte jedoch besonders hilfreich: Sie suchen nach jugendgemäßen Umsetzungen und Übersetzungen und versuchen, Zugänge zu spezifischeren Zielgruppen herzustellen.

127 „Als ‚Verschwörungstheorien‘ werden Aussagenkomplexe über intendiert geheim handelnde Gruppen bezeichnet, die als falsch oder spekulativ angesehen werden“ (Kuhn 2010, S. 115).

4.3.2.1 Politische Bildung unter dem instrumentellen Einsatz von Kunst

Für die Problembeschreibung dieses Projekts war die „Sinnverlorenheit“ von suchenden und orientierungslosen Jugendlichen eine zentrale Ursache für die Anfälligkeit von Jugendlichen für politischen Extremismus (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Ausgangspunkt pädagogischer Praxis ist somit eine sehr allgemeine, auf gesellschaftliche Strukturen und Prozesse bezogene Problemsicht.

Da sich das Projekt auf die Jugendlichen konzentriert, die noch nicht extremistisch sind, muss eine Grenzziehung zwischen bereits extremistisch gewordenen und noch nicht extremistisch gewordenen Jugendlichen eingeführt werden. Dazu unterscheidet die/der Interviewte zwischen legitimer Kritik („Sage deine Meinung“ [Projekt Af 2012 iv1, Z. 182]) und illegitimer Gewalt („Scheiß-Egal-Gruppen“ und Autoanzünder [ebd., Z. 158 und 167]) und greift dabei zusätzlich eine Vorstellung von guten und schlechten Orientierungen auf, die den orientierungslosen Jugendlichen begegnen können. Als **Zielgruppe definiert das Projekt damit die Jugendlichen, die auf der Suche nach Orientierung** sind und die man vorher „weggreifen“ kann, indem „man vorher aus dem eine politische Persönlichkeit gemacht hat oder wenn er aus sich selbst eine politische Persönlichkeit gemacht hat“ (ebd., Z. 188–190).

Die dahinterstehende Typisierung der Zielgruppe entwirft einen **formbaren Jugendlichen**, der Orientierung braucht, die er sich entweder selbst sucht oder die ihm gegeben wird. Dieser dualistische Lösungsweg (entweder aktives Finden eigener Positionen oder reaktives Gefundenwerden) spiegelt sich im Projektverständnis eines innerhalb des Problemzusammenhangs **agierenden Projekts** und **zugleich reagierenden Projekts (Empowerment vs. Schutz von Jugendlichen) wider**.

Das Projekt versteht sich **explizit als aktivierend** (Jugendliche stärken) und **implizit als reagierend** (auf jugendliche Orientierungslosigkeit). Dies ist zentral, da es eine Hauptspannung der Projektkonzeption anspricht: Das Projekt nimmt auf ein reaktives Problem Bezug (auf den Linksextremismus), ist aber in seiner Konzeption stark agierend angelegt mit seinem Fokus auf Prävention, noch bevor das Problem „Linksextremismus“ entsteht. Da somit Linksextreme explizit nicht zur Zielgruppe des Projekts gehören (ex-negativo-definierte Zielgruppe: „[I]ch arbeite ja nicht mit der Szene“ [ebd., Z. 557]), ist die **Strategie zur Erreichung der Zielgruppe** ebenso breit angelegt wie die Zielgruppe selbst: Sie koppelt politische und kreative Bildungsarbeit, die einen **kunstpädagogischen Zugang zur (Teilnahme-) Motivation** ausgesprochen unterschiedlicher Gruppen („Freiwillige“, „Unfreiwillige“ (Schüler/innen) sowie „Angelockte“ (an Kunst Interessierte)) nutzt.

In der Deutung der/des Interviewten lässt sich der **methodische Ansatz** des Projekts als eine paternalistisch eingefärbte **pädagogische Programmatik** zusammenfassen, der eine Verkopplung von politischer und ästhetischer Bildung vorsieht. Der Ansatz wird durch die Wissenschaftliche Begleitung als „paternalistische Elemente aufweisend“ charakterisiert, weil er ungefestigte und aufzuklärend verstandene Jugendliche durch das

Vorleben oder aber über Aufklärung zu politischen Persönlichkeiten machen möchte. Über den **instrumentellen Zugang der Kunstpädagogik soll das kognitive Wissen der Jugendlichen über politische Sachverhalte** wachsen, womit sie im Idealfall selbst zu aufklärenden Jugendlichen werden sollen.

Die pädagogische Praxis wird in direkten Bezug zur Prävention von Linksextremismus gestellt. Über **kunstpädagogische Angebote** (Theater, Fotografie und bildende Kunst) wird letztlich der Erwerb historischen Wissens forciert, wobei jedoch der politische Inhalt den Ausgangspunkt bildet und die ästhetische Bildung angelagert wird („Am Ende hatten die den Auftrag, ein Kunstwerk zu gestalten“ [Projekt Af 2012 iv2, Z. 121]). Der inhaltliche Gegenstand der künstlerischen Angebote wird damit festgelegt und soll durch die umsetzenden Künstler/innen sowie Projektmitarbeitenden dann aktiv hergestellt werden. Während also die Form des künstlerischen Ausdrucks innerhalb des Projekts variiert, ist das übergeordnete Thema bereits gesetzt und formt bzw. rahmt somit die jeweiligen künstlerischen Ausdrucksformen. Inhaltlich geht es hierbei in den genannten Projekten beispielsweise um die Erhöhung des kognitiven Wissens der Jugendlichen über historische Ereignisse und Epochen, wie die Studentenbewegung oder die DDR.

Eine zweite inhaltliche Hauptkomponente des Projekts bildeten Projekte im Vorfeld einer Landtagswahl. Hier wurden Seminare über Demokratiebildung und Erstwähler/innen sowie runde Tische mit Schülerinnen und Schülern abgehalten. Diese Teilprojekte weisen allerdings eine andere pädagogische Logik auf: Mit ihnen wird in dem Projekt stärker darauf abgezielt, durch Begegnung unterschiedlicher Gruppen (Schüler/innen, Politiker/innen) die Politiker/innen als „menschlich“ (ebd., Z. 56) erscheinen zu lassen. Sie schließen an die Problemkonstruktion der Politikverdrossenheit wie auch der Annahme eines aufzuklärenden Jugendlichen an. Diese Anwendung und das zugrunde liegende Bild fremder Sozialwelten (Jugendliche vs. Politik) legt es nahe, von einer Spielart „interkultureller“ Begegnung (in einem weiten Sinn) zu sprechen – eine Deutung, die viel darüber verrät, wie (fremd) das politische System und dessen Repräsentantinnen und Repräsentanten zuweilen wahrgenommen werden.

Die **Präventions- und Wirkungsannahmen** lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das Ziel der pädagogischen Praxis liegt im Zusammenhang mit der politischen Bildung auf einer produktorientierten Pädagogik, bei der das Produkt des pädagogischen Prozesses (Ausstellungen, große Abschlussveranstaltung) im Mittelpunkt steht („Da waren fünfhundert Leute, die sich das angesehen haben“ [ebd., Z. 124]), ein sichtbares Produkt des Lernens („Und wenn ich zu einer Demo gehe, bin ich zwar politisch, habe aber nichts gelernt“ [ebd., Z. 685]).

Als Prävention wird durch die Interviewte bzw. den Interviewten die Vermeidung des Extremen, womit vor allem DIE LINKE identifiziert wird, beschrieben. In den Erstwähler/innenseminaren wie auch in der Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten geht es darum, die Jugendlichen darauf aufmerksam zu machen, dass es erstens extremistische Parteien unter den Parteien gibt und zweitens dass die Verhinderung von

„Linksextremismus“ auch mit der Verhinderung von „linksextremen Regimes“ zu tun hat (Fokus DDR, vgl. Projekt Af 2012 iv2, Z. 645ff.).

Abbildung: Problembezogene Umsetzung (strukturbezogen) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Wertsphäre der Gesellschaft	Politisches System
Ursache	Verlust des Sinns, Verlust an Autoritäten (an denen man sich reiben kann): <i>„Also vor dreißig Jahren [...], da war irgendwie klarer, was du tun sollst“</i> (Af 2012 iv1, Z. 79f.).	asymmetrische Spannung von linken Ideen und repräsentierten Ideen durch die Parteien; fehlende Transparenz und Vermittlungsfähigkeit des politischen Systems
Phänomen (Problem)	Sinnverlorenheit	Repräsentationsdefizit und Politikverdrossenheit
Zielgruppe (diffus)	die Suchenden, Orientierungslosen	die Überforderten, Inaktiven
Präventionsstrategie	Kunstpädagogik (instrumentell) & politische Bildung	Begegnung
Pädagogische Angebote	Kunstprojekte, Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenseminare	Erstwähler/innenseminare
Projekttyp	Kunstpädagogik & politische Bildung	

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

4.3.2.2 Demokratiepädagogik mit einem kompetenzorientiert-indirekten Gegenstandsbezug

Den Schwerpunkt der Arbeit eines Projekts, das den Subtypus „Demokratiepädagogik mit kompetenzorientiert-indirektem Gegenstandsbezug“ bildet, ist eine **Seminar- und Workshopreihe zum Thema „demokratische Kompetenzen“**, die für sechs – zunächst recht eng definierte – Kompetenzbereiche konzipiert wurde: Verfassungskompetenz (Wissen über und Bedeutung der freiheitlich demokratischen Grundordnung), historische Kompetenz (Beschäftigung mit Demokratie gefährdenden Entwicklungen), Politik- bzw. Diskurskompetenz (Verständnis für Komplexität und Multiperspektivität von Politik), Utopie-Kompetenz (das Denken von Alternativen), Differenzierungskompetenz (Verständnis für Komplexität von Politik) und Partizipations- und Engagement-Kompetenz (u. a. Konflikt- und Kooperationsfähigkeit). Im Grunde sind damit – auf den Gegenstand bezogene Inhalte beschrieben, die durchgehend **diskursiv verhandelt** werden sollen. Methodisch sind damit wiederum zwei Grundelemente demokratischer Urteils- und Willensbildung beschrieben: das mühsame Ringen (diskursiv) konkurrierender Meinungen und Denksysteme (Diskurse). Diese Verknüpfung ist insofern interessant, weil der Kompetenz-

erwerb auf verschiedenen Ebenen angesiedelt wird und der Gegenstand inhaltlich komplex bearbeitet wird. Demokratien erscheinen aus dem Blickwinkel der Kompetenzbereiche wie folgt: Sie sind historisch er- und umkämpft, fragil und die Existenz ist keineswegs selbstverständlich; sie lassen Raum für konkurrierende Ordnungsmodelle und stetig und mühsam auszuhandelnde Interessenkonflikte und Grenzziehungen; und weil sie so fragil und unfertig sind, geht es in der Gegenwart nicht um die Verwaltung des Bestehenden; sie müssen immer neu in die Zukunft hinein entworfen und gelebt werden.

Abbildung: Problembezogene Umsetzung (kompetenzbezogen) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	individuelle Wertbindungen (exemplarisch)	pädagogische Praxis
Ursache	fehlende Sensibilität für und Kompetenz im Umgang mit Wertepluralismus	fehlende Fachpraxis
Phänomen (Problem)	radikalisierte Wertbindungen	unzureichendes Erfahrungswissen in der Linksextremismusprävention
Zielgruppe	allgemein Jugendliche	Expertinnen und Experten; Praktiker/innen
Präventionsstrategie	kompetenzbezogene Demokratiepädagogik	
Pädagogische Angebote	Seminarmodule	Materialkoffer jeweils für thematische Module
Projekttyp	demokratiepädagogische Projekte	Material generierende Projekte

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

Ein Großteil der Kompetenzbereichsseminare ist durch das Projekt soweit erprobt und evaluiert worden, sodass im nächsten Schritt eine **methodisch-didaktische Materialsammlung** erstellt und von anderen pädagogischen Fachkräften auf ihre Anwendbarkeit hin getestet wurde. Im Verlauf der Umsetzung wurden verschiedene, begründete Umsteuerungen in diesem Projektbereich durchgeführt. Wurden zunächst parallel alle sechs Module der Kompetenzbereiche parallel angeschoben und entwickelt, so stellte das Projekt Ende 2011 dieses Vorgehen auf eine Schritt-für-Schritt-Modulentwicklung um.

Die pädagogischen Angebote nehmen ihren Ausgang – am Beispiel des Themenblocks „Ordnung“ – bei der Erfahrung und dem grundsätzlicheren Nachdenken darüber, welche Ordnung sich Menschen für ihr Zusammenleben geben. Mit der Hilfe (plan-)spielerischer Methoden entwickeln die Jugendlichen ergebnisoffen eigene Vorstellungen gesellschaftlicher Ordnung, die sie dann mit Blick auf existierende Gesellschaftsordnungen oder das Konfliktpotenzial verschiedener Grundrechte reflektieren. Diese

variabel kombinierbaren Projektbausteine setzen stark an den Erfahrungen der Teilnehmenden an, eröffnen einen Raum für gruppenbezogene Aushandlungsprozesse und einen Ort des Nachdenkens über gesellschaftliche Konfliktkonstellationen wie über gesellschaftliche Alternativen. Über die Einordnung und Diskussion verschiedener Gesellschaftsmodelle und den damit verbundenen politischen Grundorientierungen wird der Gegenstandsbezug (Demokratiegefährdungen und linksextremistische Ideologien) hergestellt.¹²⁸

4.3.2.3 „Zugänge schaffen“ – Koordinierende Mittler- und Beratungsstrukturen in regionalen Zentren der linken Szene

Dem Subtypus „Zugänge schaffen“ gehört ein Projekt an, dem es – als eines weniger Projekte – gelingt, einen Zugang zu linken Jugendlichen und Gruppen zu erreichen. Das hängt unmittelbar mit dem **Problemverständnis** (vgl. Kapitel 4.2.2.3), den **pädagogischen Methoden** und der **Projektstruktur** zusammen.

Im Hinblick auf das **Problemverständnis** ist charakteristisch ist, dass in diesem Projekt nicht nur gefährdete Jugendliche, sondern auch der gesellschaftliche Umgang mit ihnen in den Blick genommen wird. Bezogen auf die **Zielgruppe** spricht das Projekt von „**radikalierten Orientierungen**“, wenn sich in entsprechenden Szenen eine pauschale und gewaltaffine Abneigung gegenüber dem Rechtsstaat ausbildet und sich die Jugendlichen somit latent in einem fluiden Übergang zwischen einem „jugendkulturell geprägten ‚Vorfeld‘ und ideologisch verfestigten Strukturen“ befinden. Entgegen einem abstrakten Problemkomplex „Linksextremismus“ spricht das Projekt von einem heterogenen Phänomen. Neben „Versatzstücken autonomer, anarchistischer, antikapitalistischer und antifaschistischer Ideologien“ seien für die Zielgruppe Überschneidungen zu alternativen Jugendkulturen markant sowie eine szenetypische Affinität zu künstlerischen Ausdrucksformen. Bezogen auf **gesellschaftliche Radikalisierungsbedingungen** befördern wiederum Abgrenzung, Stigmatisierung und eine wechselseitig verzerrte Wahrnehmung die „selbst gewählte Isolation und (militante) Gegnerschaft“.

128 Dabei orientiert sich das Projekt (implizit) am „Kompass politischer Grundorientierungen“, wie ihn der Politikwissenschaftler und Didaktiker Andreas Petrik vorgeschlagen hat (vgl. Petrik 2008, S. 383).

Abbildung: Problembezogene Umsetzung (kommunikationsbezogen) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Jugendliche	gesellschaftliche Öffentlichkeit
Ursache	fehlende Kommunikation und gewaltfreie Ausdrucksformen	wenig Wissen über linke Jugendkulturen
Phänomen (Problem: konkret)	gewaltaffine Ablehnung staatlicher Institutionen; radikalisierte Ideologiefragmente	
	Isolation und wechselseitige verzerrte Wahrnehmung	
Zielgruppe (konkret)	Angehörige der linken Szene & alternativer Jugendsubkulturen	(lokale) Öffentlichkeit
Präventionsstrategie	politische Bildung & Kunstpädagogik	
Pädagogische Angebote	kulturelle Bildung & Kunstpädagogik Band- und Theaterworkshops, Vorträge, Diskussionsveranstaltungen	
Projekttyp	zugangerschließende Projekte	

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

Entsprechend dieser doppelten Problembestimmung zielt die präventive pädagogische Arbeit auf eine durch künstlerische Aktivitäten angeregte Auseinandersetzung mit den Themen Gewalt und gesellschaftlichen Zusammenhalt und den durch einen kulturellen Dialog „als Mittel zur Überwindung von Kommunikationsbarrieren“ angeregten Perspektivwechsel. Die Besonderheit des Projekts besteht somit **methodisch** in der Kombination von politischer und künstlerisch-kultureller Bildung und **strukturell** in einem zielgruppenerschließenden Kooperationsmodell. Leitend ist dabei das Selbstverständnis einer starken Zielgruppenorientierung:

„... im Gegensatz zu den meisten Anti-Rechts-Projekten, wo man ja immer nur über die Zielgruppe spricht und [...] nicht direkt mit der Zielgruppe etwas macht. Sozusagen hier haben wir ja die Chance. Hier ist man ja weiter. Weil kann man ja direkt etwas mit den Leuten machen. Und man muss nicht immer nur über die arbeiten oder gegen die arbeiten, sondern man kann was einfach für und mit denen machen“ (Projekt Af 2012 iv1).

Doch wie gelingt v. a. auf der strukturellen Ebene dieser Zugang?

Zielgruppenzugang (strukturell): Über die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern (linksalternativen Jugendklubs und medienpädagogischen Trägern) wird ein direkter Zugang zur Zielgruppe „linksextremistisch“ Orientierter erreicht. Die Projektpartner konnten sich mit eigenen Projektskizzen bei dem Träger bewerben. Über die Auswahl hat ein Fachbeirat entschieden, der zugleich die Arbeit inhaltlich begleitet und be-

rät. Finanziert wird die Arbeit der Projektpartner über Honorarverträge mit dem Träger sowie über Sachmittel. Die pädagogische Umsetzung „vor Ort“ wird zudem von den Mitarbeitenden des Modellprojekts begleitet. Zu dieser spezifischen *koordinierenden* (a) *Mittler-* (b) und *Beratungsstruktur* (c) gehört konstitutiv der Fachbeirat. Er berät das Modellprojekt bei der Auswahl der Teilprojekte, die Projekte wiederum bei der pädagogischen Umsetzung und befördert – durch die fachliche Repräsentanz seiner Mitglieder – die Akzeptanz des Trägers.

- a) Das Projekt arbeitet *koordinierend*. Es koordiniert und begleitet die Träger der Teilprojekte und ist für die Abrechnung und Verwaltung der an Teilprojekte ausgerichteten Mittel zuständig. Zugleich geht es über die Funktion einer bloßen Koordinierungsstelle und die rein operative Steuerung weit hinaus.
- b) Das Projekt ist in vielerlei Hinsicht *Mittler*. Es fungiert als Zwischeninstanz zwischen dem BMFSFJ und den umsetzenden Projektpartnern. Gerade vor dem Hintergrund einer teilweise fehlenden Akzeptanz des Bundesprogramms, insbesondere des Programmbereichs „Linksextremismus“ (vgl. Kapitel 4.1), ermöglicht die indirekte Form der Projektförderung einen vertrauensvollen Zugang zu anderen, mit der Zielgruppe arbeitenden Akteuren. Wo die vermittelnde Kooperation mit den umsetzenden Projektpartnern zentral für den Zielgruppenzugang ist, da dient der Fachbeirat u. a. auch der fachlichen Legitimation der Arbeit und repräsentiert die fachliche Unabhängigkeit.
- c) Zugleich liegt eine zentrale Funktion des Projekts in der *Beratung* und Begleitung der pädagogischen Umsetzung vor Ort. Das fängt bei der Projektplanung an, reicht über die Mitarbeit und Unterstützung der pädagogischen Maßnahmen bis hin zu einem Projektcoaching des jeweiligen Trägers.
- d) Eine zentrale, beratende wie (fachlich) legitimierende Funktion hat der Projektbeirat, der sich nicht aus Interessenvertreterinnen und -vertretern, sondern im engen Sinne eines Fachbeirates aus ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und pädagogischer Praxis zusammensetzt.

Wie ist dieser Ansatz einzuschätzen? Das Projekt agiert – was wenigen Trägern gelingt – innerhalb von Szenediskursen und Strukturen. Voraussetzung ist das Vertrauen und die Unabhängigkeit dieser Struktur sowie die Szenekenntnisse der Umsetzenden. Entsprechend voraussetzungsreich ist eine solche Arbeit: Der starke Gegenstands- und Lebensweltbezug sowie die Arbeit mit subkulturellen Ausdrucksformen erfordert wiederum von den Pädagoginnen und Pädagogen ein fundiertes Wissen über die linke Szene und Jugendkulturen sowie eine kunstpädagogische und künstlerische Expertise und Offenheit.

4.3.3 Suchende Projekte – spezialisierte pädagogische Angebote

Der dritte übergeordnete Typus wird durch Projekte konstituiert, deren „gemeinsamer Nenner“ eine „*suchende*“ Auseinandersetzung mit dem Thema

„Linksextremismus“ ist. Für diese Projekte ist eine Problematisierung und Präzisierung sehr spezieller kritischer Entwicklungen ebenso charakteristisch, wie eine Distanzierung gegenüber dem Oberbegriff „Linksextremismus“ – in der Regel auch, weil er als zu umstritten oder wenig ausdefiniert eingeschätzt wird, zuweilen auch aufgrund eigener Szenekenntnisse. Es handelt sich zumeist um Projektträger mit hohem Szenewissen. Themen sind ideologisierte Gewalt und Antisemitismus etwa in antiimperialistischen Ideologieströmungen.

Die Leistung der entsprechenden Projekte besteht in einer Präzisierung, teilweise auch Relativierung jugendrelevanter problematischer Phänomene und Entwicklungen.

4.3.3.1 Kritisch beobachten und Alarmschlagen – „[S]ozusagen zu einem differenzierten Bild zu kommen“

Wie in Abschnitt 4.2.3.1 beschrieben, leiten sich bei einem weiteren spezialisiert vorgehenden pädagogischen Projekt zwei konkrete **Zielgruppen** aus der Problemkonstruktion des Projekts ab: zum einen die **deutsche Gesellschaft im Ganzen** und zum anderen die **anti-imperialistischen Haltungen von Personen**, über politische Selbstverortungen hinweg, jedoch als Spezifikum des Projekts im Bundesprogramm: die antiimperialistische Linke. Das Projekt bezieht sich damit auf eine Teilzielgruppe (Personen mit antiimperialistischen, antisemitischen linken Tendenzen) der Gesamtzielgruppe des Trägers (Personengruppen mit antisemitischen Positionen). Die oben skizzierte Problematik verdichtet sich in bestimmten Milieus, sodass die Zielgruppe nicht gezielt jugendlich sein muss. Vor dem Hintergrund eines Präventionsziels befinden sich unter der Zielgruppe auch „Jugendliche, die vielleicht noch gar nicht so anti-imperialistisch sind, sondern auf dem Weg dahin“ (Projekt Aa 2011 iv2, Z. 1425f.). Die Zusammenarbeit findet schließlich in Form einer indirekten Prävention (vgl. Uhl/Springer 2002) statt, nämlich mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Jugendarbeit, der Bildungsarbeit und mit Sozialarbeiterinnen und -arbeitern. Hier wird nochmals lokal zwischen Ehrenamtlichen und Professionellen bzw. – inhaltlich – einem Ost- und Westfokus unterschieden.

Zielgruppenerreichungsstrategie: Da der Träger in seinen seit mehreren Jahren aufgebauten Netzwerken und Kooperationen, aber auch durch die starke Nähe zu der antirassistischen Arbeit linker Gruppen aus einer Position des In-der-Szene-Seins bei gleichzeitiger Unabhängigkeitswahrung agiert, wird die Zielgruppe über das **Angebot einer Selbstreflexion** adressiert. Dies geschieht einerseits über **Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Bildungsarbeit**, die für das **Thema sensibilisiert werden** sollen, und andererseits ist es Ziel, Jugendliche direkt zu erreichen. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren werden dabei als Expertinnen und Experten angesprochen („Wie kann man israelbezogenen Antisemitismus erkennen?“), aber auch in ihrer Expertenpersönlichkeit („Welcher antisemitischen Ressentiments bediene ich mich selber?“). Die Zielgruppe soll zum Teil über Workshopangebote und zum Teil anlassbe-

zogen über gezielte Interventionen in Alarmsituationen erreicht werden. Anlässe sind medial aufsehenerregende antisemitische Vorfälle, die vor Ort „nachbearbeitet“ werden. Dementsprechend wird zwischen einer langwierigen Strategie, also einer sozialräumlichen Zielgruppenerreichung und einer anlassbezogenen **Intervention** unterschieden. Das Projekt selber verortet sich im Bereich der Kurzzeitintervention.

Über eine Sensibilisierung für politische und gesellschaftliche Stigmatisierungs- und Marginalisierungsprozesse (generalisierte Mechanismen) weist das Projekt Möglichkeiten auf, sich ein **differenziertes Bild von einem Sachverhalt** (wie beispielsweise Antisemitismus in der DDR), also eine **Problemwahrnehmung** bzw. ein **differenziertes Problem-bewusstsein** zu verschaffen. Zusammenfassend lässt sich hier aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung von einer **selbstaufklärenden Pädagogik** sprechen (vgl. Kapitel 4.5.1.5.2). Ziel der Selbstaufklärung ist, sich mittels kognitiven Wissenszuwachses die eigene Reproduktion antisemitischer Stereotype bewusst zu machen.

Abbildung: Problembezogene Umsetzung (erfahrungsbasiert/erinnerungskulturell) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Erinnerungskultur	Erfahrung der Projektarbeit
Ursache	antisemitische Israel-feindschaft als Umwegkommunikation	antisemitische Tendenzen in anti-imperialistischen Strömungen
Phänomen (Problem: konkret)	Antisemitismus und Israelfeindschaft als gesellschaftliches Problem (in Ostdeutschland & anti-imperialistischen linken Gruppen)	Konfliktpunkt: Haltung zu Israel -> Antisemitismus bzw. Israelfeindschaft
Zielgruppe (konkret)	Deutsche Nach-Wende-Gesellschaft	Antiimperialistische Linke
Präventionsstrategie	Sensibilisierung	
Pädagogische Angebote	Praxis- und Sensibilisierungsworkshops; Publikationen	
Projekttyp	selbstaufklärende Projekte	

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJI

Wenn man die unterschiedlichen Aspekte der Methoden des Projekts visualisiert zueinander in Position bringen will, steht die Selbstreflexion als Grundmodus (auf verschiedenen Ebenen, z. B. auch die Eigenpositionsreflexion) im Zentrum. Ein Hauptmedium der methodischen Umsetzung ist die Auseinandersetzung mit Filmen, allerdings finden auch Methodenwechsel (z. B. eine Ausstellung zu Antisemitismus in der DDR) statt. Die Selbstreflexion wird darüber hinaus in Praxis- und Sensibilisierungswork-

shops für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren übersetzt, in denen nicht nur im Selbstreflexionsmodus gearbeitet, sondern auch Methodenkompetenz vermittelt wird. Die Grundprinzipien, über die die Selbstreflexion erreicht werden soll, sind:

- a) die Teilnehmerorientierung (z. B. bei Interesse an Antisemitismus aus islamistischer Richtung),
- b) Partizipation,
- c) inhaltliche Orientierung an den Fähigkeiten „Urteilskompetenz“ und „Differenzierungsbewusstsein“ und
- d) Ablaufsteuerung über Moderation.

Inhalte der pädagogischen Praxis: Mit dem Ziel, eine Problemwahrnehmung für verschiedene Formen des Antisemitismus zu schärfen, soll ein Wissenszuwachs über Zionismus, israelbezogenen Antisemitismus, aber auch die israelische Gesellschaft im Allgemeinen erreicht werden. Über diese kognitive Wissensvermittlung im Rahmen von Bildungsarbeit soll ein **Sensibilisierungsprozess** angestoßen werden. Diese Sensibilisierung soll langfristig angelegt sein und letztlich auch zu einer Rationalisierung i. S. einer **Ent-Emotionalisierung** des Diskurses um Antisemitismus beitragen. Der Anlage des Projektes und des Trägers entsprechend, geht es damit letztlich um die Aushebelung eines „Schwarz-Weiß-Denkens“ (Projekt Aa 2011 iv3, Z. 8f.) und damit darum, dass einem **komplexen Sachverhalt (Antisemitismus) eine komplexe und differenzierte Sichtweise als Entsprechung** gegenübergestellt wird. Über Workshops, Interventionsveranstaltungen, eine Aktionswoche und die Erstellung einer Handreichung werden unterschiedliche Akteure angesprochen.

Die **Präventionsannahmen** beziehen sich – in enger Anbindung an die erinnerungskulturelle Problemkonstruktion – auf **grundlegende Denkmuster und die Bewusstwerdung** dieser. Es wird angenommen, dass über das Verstehen dieser Denkmuster Differenzierungen eingeführt werden können, die in der Arbeit der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren langfristige Effekte zeitigen sollen. Dies steht (das ist jedoch den Interviewten bewusst) in Kontrast zu der Workshop-Frequenz, bei der eine langfristige, erneute Zusammenarbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zwar vorkommt, aber nicht unbedingt die Regel ist. Da sich die Interviewten jedoch dieses **Spotlight-Charakters** der Workshops bewusst sind, gehen sie davon aus, dass das Ziel bereits „nicht ganz verfehlt“ (Projekt Aa 2012 iv4, Z. 53f.) ist, wenn das Interesse der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bereits bei einem zweiten angebotenen Workshop noch da ist. Die Wirkungsannahmen formieren sich – ebenfalls in Ableitung der Problemkonstruktion und der langjährigen Trägererfahrung – als **Wirkung in kleinen Schritten**. Dennoch sind die Interviewten positiv überrascht, wenn große Schritte rückgemeldet werden.¹²⁹ Von dieser Wirksamkeitsannahme in Bezug auf die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ab-

129 Ein Teilnehmer meldete nach einem Workshop zurück, dass sich tatsächlich – was ja auch Ziel des Projekts ist – mit der Teilnahme etwas in seinem Bewusstsein, in seinem Denken verändert habe (vgl. Projekt Aa 2012 iv4, Z. 2364).

gesehen, versteht sich das Projekt als öffentlicher Akteur, der sich in einer Arena der Öffentlichkeit bewegt, in der gegenstandsbedingt einzig kleine Schritte erwartbar sein können:

„... dass man guckt, vorsichtig ist mit dem Thema und das eigene Denken reflektiert, weil alles sehr emotionalisiert ist, glaube ich, ist das halt ein **sehr, sehr langwieriger Prozess**, wo es erstmal darum geht, **Einzelne zu erreichen** und darauf noch, dass die dann wieder weiterreichen und vielleicht das Projekt zeigt, es ist möglich, in dem Bereich, wenn auch nur kleine Erfolge, Erfolge zu haben“ (Projekt Aa 2011 iv3, Z. 53–57).

Über kleine Schritte sollen über die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Anstöße für eine Sensibilisierung geschaffen werden.

4.3.3.2 Trainingsarbeit mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern

Das Projekt des Subtypus „Trainingsarbeit mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern“ nennt als **Zielgruppen** zum einen gewaltorientierte, aktionsorientierte, linke Jugendliche und zum anderen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, über die ein Kontakt zu den Jugendlichen hergestellt werden soll.

Die **Zielgruppenerreichungsstrategie** leitet sich erfahrungsbasiert aus der bisherigen Arbeit des Trägers mit rechtsextremen Jugendlichen ab. Über die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den Jugendgerichten und aus dem Strafvollzug werden mögliche Teilnehmer/innen genannt und kontaktiert. In Gesprächen mit den Jugendlichen wird versucht, die jeweiligen politischen Verortungen zu identifizieren. Auf dem Wege persönlichen Kontakts sollen gleichzeitig Jugendliche für Trainings gewonnen werden. Dies entspricht, wie die Interviewten auch selber sagen, der Logik von „Akquise“ bei gleichzeitiger Angewiesenheit auf die Phänomensensibilität Dritter (der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren).¹³⁰

In der Erreichung der Zielgruppe fällt eine zentrale Spannung auf, die sich aus der Definition bzw. Vorstellung einer „linken Szene“ ableitet: Wenn davon ausgegangen wird, dass es linke Gewalt gibt, so wird dies anhand einer kollektiven Ideologie bzw. Gruppenideologie festgemacht. Gleichzeitig greift das Projekt jedoch auf institutionelle Zugänge zu, in denen bislang einzig **Einzeltäter/innen** auftraten, wenn es um linke Gewalt ging: Während also weiter ein **(Fort-) Bestehen linker Gruppen** und auch linker gewalttätiger Gruppen angenommen wird, so finden sich in der Praxis des Projekts ausschließlich Einzeltäter/innen. Die Projektmitarbeitenden betonen, dass ein übergreifender Unterschied in der Arbeit mit rechten und linken Gewalttäterinnen und -tätern im Hinblick auf das qualitative und quantitative Maß des Auftretens von Gewalt zu verzeichnen ist.

¹³⁰ Die Identifizierung der Zielgruppe folgt dementsprechend einer juristischen Definition, aber auch der Auslegung dieser durch die Jugendrichter/innen, Jugendgerichtshilfe und Bewährungshelfer/innen.

Das Projekt verfolgt **methodisch** einen konfrontierenden, verantwortungspädagogischen Ansatz,¹³¹ der Antigewalttrainings mit politischer Arbeit verbindet. Zentrale Bestandteile sind das biografische Verstehen der eigenen Gewalttätigkeit, die Rekonstruktion der Gewalttat, die Arbeit an der Bedeutung der *Peer-Groups* und die Arbeit mit Angehörigen. Mit Blick auf ideologische Denk- und Legitimationsmuster sollen die Teilnehmer/innen des Programms durch Fragen auf Widersprüchlichkeiten hingewiesen und in ihrem Weltbild/ihrer Ideologie hinterfragt werden. Ziel ist, die Teilnehmer/innen in ihrer Diskursfähigkeit zu stärken und eine selbst reflektierte Veränderung anzustoßen. Die Dimension, die zur Diskussion steht, ist somit die **Dimension der Ideologie, die kognitive Ebene der ideologisierten Gewalt**. Ausgeklammert wird in dem Gespräch dabei die Handlungsebene, d. h. die Ebene der Gewalttätigkeit, über die – anscheinend – nicht gesprochen wird. Inhaltliche Bezugspunkte stellen demokratische Positionen aufseiten der Trainer/innen und allgemein politische Positionen aufseiten der Teilnehmenden dar. Es findet sich hier der Anspruch einer politischen Bildungsarbeit bei gleichzeitiger (vorläufiger!) Offenheit gegenüber der politischen Position des Gegenübers. Allerdings handelt es sich hierbei um eine, wie erwähnt, vorläufige Offenheit, ist es doch Ziel des Trainings bzw. der Gespräche, beim Gegenüber eine Verschiebung hin zu demokratischen Ideen zu veranlassen. Die Sprecher/innen zeichnet hier eine regelrechte Dramaturgie aus, die über die **Einforderung einer politischen Positionierung** hin zum **Hinterfragen, Legitimieren** und **Plausibilisieren** der Ideen schließlich zu einer **Relativierung** der politischen Position der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers führen soll. Somit wird bei den Teilnehmenden eine visionäre, aber auch uninformierte, utopische Position antizipiert, die durch einen „Realitätstest“ auf den Boden der Tatsachen geholt werden soll und für die (d. h. die Position) sie Verantwortung übernehmen sollen. Mit diesem Vorgehen orientiert sich das Projekt an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Ausgangspunkt und geht im Weiteren **korrigierend** und **konfrontierend** vor. Die Werte, an denen sich das Projekt in seiner eigenen politischen Verortung (die dadurch notwendig wird) orientiert, charakterisieren die Projektmitarbeitenden als **abstrakte Werte**: „Respekt, wie Miteinander, Füreinander, Rücksichtnahme, Empathie“ aber auch „die Menschenrechte“ (Projekt Ag 2011 iv1, Z. 206f. und 216).

Präventions- und Wirkungsannahmen: Prävention greift, wo eine Gefahr der politischen Radikalisierung besteht bzw. Gewalttaten als Folge einer politischen Radikalisierung verübt wurden, also (nach Definition des Projekts) bei Jugendlichen, die bereits straffällig geworden sind und das politische System ablehnen. Allerdings steht die selektive Prävention (vgl. Gordon 1983)¹³² bei dem Projekt im Hintergrund und eher die indizierte

131 Als Forum dieses Ansatzes dient das Periodikum „Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik“.

132 „Selektive Prävention“ beschreibt nach Gordon die präventive Arbeit mit Personen, die im Hinblick auf die Ausbildung problematisierter Einstellungen und Verhaltensweisen gefährdet gelten, bei denen das Verhalten jedoch noch nicht manifest ist.

Gewaltprävention¹³³ bei jungen Erwachsenen, die sich bereits des Mittels der Gewalt bedient hat, im Vordergrund. Es wird davon ausgegangen, dass die Relativierung der eigenen politischen Position im Gespräch der ideologisierten Gewalt die Ideologie nimmt und in den Trainings der ideologisierten Gewalt die Gewalt entzogen wird. Das Problem wird somit methodisch auf zwei Wegen, und nicht als Ganzes (sondern in seinen Teilen) bearbeitet. Allerdings – und dies wird im Abschnitt zu den Umsetzungserfahrungen ausführlicher dargestellt – blieb das Projekt ein Rechercheprojekt, da nicht in nennenswertem Umfang mit Jugendlichen Trainings durchgeführt wurden.

133 „Indizierte Prävention“ (Gordon 1983) richtet sich an Personen, die bereits Manifestationen problematisierter Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen.

Abbildung: Problembezogene Umsetzung (handlungsbezogen) im Bereich „Linksextremismus“

Dimensionen der Problemableitung	Ideologie als Ausgangspunkt: abgeleitet aus der Erfahrung mit Rechts-extremen bzw. dem Problem, wie es in anderen Ländern besteht (Spanien, Italien); Verhältnis von Ideologie und Gewalt, (Ideologie als Ausgangspunkt)	erfahrungsbasiert; abgeleitet aus Trägerarbeit; Verhältnis von Ideologie und Gewalt (Gewalt als Ausgangspunkt)
Ursache	motivierender politischer Bezug: Jugendliche haben sich vor Tat in die Szene hineinbegeben und wurden in der Gruppe bzw. Szene sozialisiert; ggf. Auswahl der Szene aufgrund einer wahrgenommenen Attraktivität der Szene; einzelfallbezogen werden die Ursachen in der Persönlichkeitsentwicklung, d. h. in psychischen Entwicklungen verortet	verselbstständigte Gewalt, ohne politische Begründung (Straßenkämpfermentalität) Gewalt wird attraktiv, weil sie Selbstwirksamkeit beweist; instrumenteller politischer Bezug
Phänomen (Problem: konkret)	politisch-motivierte Gewalt (mit Fokus Linksextremismus)	politisch-legitimierter Aktionismus
Zielgruppe (konkret)	verurteilte Gewalttäter/innen	verurteilte Gewalttäter/innen, die nach der Verurteilung linke Ideologien in Gesprächen mit z. B. Bewährungshelferinnen bzw. -helfern thematisieren
Präventionsstrategie	konfrontierende Verantwortungspädagogik, ‚ganzheitliches‘ Interventionsprogramm	
Pädagogische Angebote	Einzeltrainings	
Projekttyp	gewaltpräventive Projekte (mit Ideologiebezug)	

Quelle: Wissenschaftliche Begleitung des DJJ

4.4 Umsetzungserfahrungen

Anders als noch vor einem Jahr (vgl. Fuhrmann/Schau/Johansson 2012) haben die Projekte mittlerweile zahlreiche Materialien entwickelt und pädagogische Angebote durchgeführt. Die häufig lange Vorlaufzeit bis zur konkreten pädagogischen Projektumsetzung und Materialerstellung hatte unterschiedliche Gründe, die in der Ausgangskonstellation gründen: Pädagogische Materialien mussten (teilweise in Kooperation mit universitären Partnern) erst entwickelt und erprobt werden, themenbezogene Wissensstände erarbeitet und Zielgruppen und Kooperationspartner erschlossen werden.

Ein Großteil der Modellprojekte konnte im Rahmen der Umsetzung ihrer Arbeit auf eine große Anzahl von bereits bestehenden Kooperationspartnern zurückgreifen und im Laufe der Projektarbeit Weitere hinzugewinnen. Am häufigsten wurde mit Schulen, außerschulischen Bildungseinrichtungen, Universitäten/Fachhochschulen und Jugendeinrichtungen gearbeitet. Diese bestehenden Netzwerke erleichterten zum Teil die Umsetzung der Projektangebote (Kooperationen mit Schulen, Fortbildungseinrichtungen). Zugleich übten die politisch-medialen Diskussionen um das Bundesprogramm nach wie vor einen starken Einfluss auf die Arbeit der Projekte aus: Sie erschwerten vielen Projekten den Aufbau von Kooperationsbeziehungen und den Zugang zur Zielgruppe.

Förderliche Faktoren für die Zielgruppenerreichung stellten ein positives Image des Trägers im linkspolitischen Umfeld (beispielsweise als aktiver Träger in der Arbeit „gegen Rechts“) dar. Positive Erfahrungen machten die Träger auch mit offenen diskursorientierten oder inhaltlich partizipativen Ansätzen, im Gegensatz zu „starren“, auf Wissensvermittlung ausgelegten Herangehensweisen. Als förderlich wurde auch die Vermeidung des Labels „Linksextremismus“ in der Kommunikation nach außen gesehen.

Diese Erfahrungen lassen sich für die unterschiedlichen Projekttypen noch weiter spezifizieren. Die entsprechende Darstellung erfolgt entlang von Subtypen, die mehrheitlich – und wenn möglich – entlang typischer methodischer Ansätze beschrieben werden. Zentral für die unterschiedliche Einordnung (methodisch/strukturell/inhaltlich) ist die Handlungslogik der Projekte und der Bezug zum Bundesprogramm. Teilweise zeichnet Projekte eine spezifische Methode aus, bei anderen ist zentral, dass sie Zugänge zur Zielgruppe realisieren oder sich auf konkrete Inhalte konzentrieren.

4.4.1 Die aufklärenden Projekte

Die wissensorientierten Angebote der aufklärenden Projekte erfordern ein entsprechendes kognitives Niveau und sind daher voraussetzungsreich mit Blick auf jugendliche Zielgruppen:

„Ab 11. Klassenstufe werden die Materialien gut rezipiert. In der 10. Klassenstufe sind Begriffsklärungen zum Beispiel zur wehrhaften Demokratie nötig“ (Projekt Ac 2012 m1).

Ein Vorteil – bei vorrangig schulischen Kooperationspartnern – ist die Erreichung einer hohen Anzahl Jugendlicher sowie die Umsetzung einer großen Zahl angebotener Workshops: Beispielsweise erreichte eines der Projekte seit Projektbeginn 815 Teilnehmer/innen.

Ein konkreter Umsteuerungsbedarf wird von zwei Projekten lediglich in der Aktualisierung der Seminar- bzw. Workshopinhalte gesehen („aktuelle Ereignisse und Entwicklungen bezüglich des Linksextremismus in Deutschland“ [Projekt Ac 2011 pk1]). Dass es dabei vor allem um eine Aktualisierung des Wissens geht, zeigt die leitende Handlungslogik der Projekte: Sie werden stärker mit Bezug auf die vermittelten Inhalte konzipiert, als von pädagogischen Ansätzen her „gedacht“. Diese starke Ziel- und Inhaltsorientierung unterscheidet sie von demokratiepädagogischen Projekten mit einer ausgeprägten Teilnehmenden- und Prozessorientierung, die zu längeren Erprobungs- und Entwicklungsphasen der Formate führte. Die aufklärenden Formate wurden vergleichsweise schnell entwickelt und mit Inhalten gefüllt. Umsteuerungen werden vorrangig auf der inhaltlichen Ebene vorgenommen, wobei nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich diese auch an den Interessen der Teilnehmenden sowie an der Aktualität der verhandelten Themen orientiert.

Stärker als andere Maßnahmen sind Projekte dieses Typs mit einer fehlenden Akzeptanz des Themas konfrontiert („Abwehr und wenig Kooperationsanstrengung beim Thema Linksextremismus“ [Projekt Ad 2012 m1]) oder mit – in ihren Augen – problematischen Schwerpunktsetzungen in der Berichterstattung („aktuelle mediale Fokussierung auf den unlängst zutage getretenen furchtbaren rechtsextremen Terrorismus“ [Projekt Ad 2012 m1]), was auch mit dem Trägerprofil in Verbindung stehen könnte. Die engen Kooperationsbeziehungen zu Schulen schafft zudem häufig eher hinderliche Lernarrangements: „starres Schulcurriculum, zu wenig Durchlässigkeit der klassischen Schulformen“ (Projekt Ad 2012 m1).

Bei dem wissensgenerierenden Projekt sind die Workshops, Studien und Publikationen durchgeführt bzw. erstellt und abgeschlossen. Sie wurden als „Kick-Off“ verstanden, also als Anshub und Voraussetzung für die folgende Projektphase bezeichnet: die Erstellung eines Internetportals, das in Kürze freigeschaltet werden soll.

4.4.2 Die übersetzenden Projekte

4.4.2.1 Kunstpädagogische Projekte

Die pädagogischen Maßnahmen wurden in schulischen Lernarrangements umgesetzt: Hier findet sich z. B. das bereits beschriebene Projekt, das über einen instrumentellen Einsatz von Kunst („Am Ende hatten die den Auftrag, ein Kunstwerk zu gestalten“ [Projekt Af 2012 iv2, Z. 121f.]) eine Auseinandersetzung mit historischen, als „links“ definierten Kontexten suchte (vgl. Kapitel 4.3.2.1). Konkrete Inhalte sind dabei die ‚Stasi‘ und allgemeiner die DDR aber auch die Entnazifizierung, die 1968er Jahre und die RAF. Diese kunstpädagogischen Maßnahmen werden vom Projekt als erfolgreich beschrieben, was über die quantitative Resonanz auf Ausstellungen einer-

seits und über historische Wissenszunahme andererseits, belegt wird. Im Hinblick auf die entwickelten Ausstellungen, aber auch die pädagogischen Handreichungen, die durch die Mitarbeiter/innen des Projekts als Grundlage für eine in 2013 geplante Abschlussveranstaltung verfasst werden, weisen die pädagogischen Maßnahmen eine Produktorientierung (vs. eine Prozessorientierung) auf.

Die Kontaktaufnahme zu der Zielgruppe der sich bereits im linken Milieu befindenden Schüler/innen und Jugendlichen dahingegen erweist sich als schwierig:

„Das geht irgendwie nicht weiter. Liegt zum einen an der Arbeitsbelastung und auch zum anderen daran, dass ich da noch keine zündende Idee habe. Also wir hatten eine tolle Idee, wollten mit denen ein Seminar machen zu ‚Kreativen Protestformen‘. Mir ist aber nicht eingefallen, wie ich da den politischen Bildungs-Impuls unterbringen kann“ (Projekt Af 2012 iv2, Z. 575–579).

Damit stehen in der Umsetzung der pädagogischen sowie der inhaltlichen Maßnahmen das Wissen des Mitarbeitenden um die Möglichkeiten kunstpädagogisch-politischer Bildungsmaßnahmen sowie der Bezug auf eine linke Zielgruppe unverbunden nebeneinander. Konzeptionell schlägt sich das in einem Nebeneinander von künstlerischen und politischen Einheiten in der Umsetzung nieder (vgl. Projekt Af 2012 iv2, ab Z. 883).

Zur Zielgruppe linker Gruppen wurde seitens des beschriebenen Projekts zwar Kontakt aufgenommen, dieser wurde jedoch (wie oben bereits erwähnt) nicht vertieft. Ein Grund dafür liegt in der hohen Arbeitsbelastung der Umsetzenden bzw. dem Zugzwang des Projektes, mit der Zielgruppe der Schüler/innen zu arbeiten. Bei der Gruppe der „politisch mehr oder weniger interessierten Jugendlichen“ gibt es in dem Projekt die Möglichkeit, aufgrund der wiederholten Durchführung gleicher Projekte, prozesshaft Adaptionen und Verbesserungen vorzunehmen. So wird in dem Projekt „Der Stasi auf der Spur“ sowohl das Medium (Film – drei Medien der Bildgestaltung – Fotografie) flexibel gewechselt wie auch, je nach Akquiseerfolg, eine andere Zielgruppe adressiert (Schulklassen und Jugendgruppenleiter/innen).

Eine dritte Zielgruppe bilden die Erstwähler/innen, für die in Erstwähler/innenseminaren anlassbezogen Kandidaten-Speed-Datings angeboten werden.¹³⁴ Hier wird direkt auf politische Bildung abgehoben. Die Aktivitäten zur Zielgruppenerreichung laufen allerdings, wie in den kunstpädagogisch-politischen Bildungsmaßnahmen auch, über die Akquiseinstanz „Schule“.

Eine zentrale Spannung der Umsetzungserfahrung liegt damit in der Verkopplung von ästhetischer und politischer Bildung, bei der sich die jeweiligen Akteure jeden Bereichs für die Priorität ihres Bereichs einsetzen. Die beschriebene Spannung, so lässt sich schließen, kommt auf der Ebene der Expertinnen und Experten und damit nicht zwangsläufig auf der Ebene der Jugendlichen zustande.

134 In dieser Dating-Formate adaptierenden Methode kommen verschiedene Parteivertreter/innen mit den Jugendlichen direkt ins Gespräch.

4.4.2.2 Demokratiepädagogisches Projekt

Im Verlauf der Umsetzung wurden in dem Projekt dieses Typs verschiedene, begründete Umsteuerungen durchgeführt. Wurden zunächst – wie in Abschnitt 4.3.2.2 beschrieben – die Module der (Demokratie-) Kompetenzbereiche parallel angeschoben und entwickelt, so stellte das Projekt Ende 2011 dieses Vorgehen auf eine Schritt-für-Schritt-Modulentwicklung um. Auch aufgrund der Abstraktheit und schwierigen Übertragbarkeit (z. B. im Bereich „Bildung an historischen Lernorten“) wurde dabei die Entwicklung einzelner Module gegenüber stärker ausgearbeiteten Modulen zurückgestellt. Der Fokus verschob sich auf die Entwicklung von nunmehr drei komplexeren thematischen Modulen: Aus dem Bereich „Verfassungskompetenz“ ist das Modul „Ordnung“ entstanden, das noch in diesem Jahr nebst Materialkoffer als fertiges und vielfach erprobtes Produkt vorliegen soll. Das Modul „Werte“ („Differenzierungskompetenz“) ist entwickelt und soll nach einigen Feinabstimmungen ebenfalls in diesem Jahr als fertiges Produkt vorliegen. Nach ersten konzeptionellen Vorarbeiten soll schließlich das Modul „Zukunft“ bis 2013 weiterentwickelt werden.

In den Umsetzungserfahrungen wurde aus Sicht des Projekts problematisiert, dass den Jugendlichen grundlegende (politische) Begriffe und Haltungen wenig vertraut sind:

„In Bezug auf das Modul ‚Ordnung‘ lässt sich konstatieren, dass vielen Teilnehmenden grundsätzliche Ordnungsbegriffe wie Konservatismus, Anarchismus, Sozialismus und Liberalismus kaum bekannt sind, sodass im Seminar eröffnete Diskurse, gerade auch in Schulklassen nach dem Seminar weitergeführt werden müssen. Mit Blick auf das Modul ‚Zukunft‘ lässt sich gegenwärtig festhalten, dass hier besonders die Schwierigkeiten einer ‚Struktur- und Routinegefangenheit‘, welche nicht selten an (politische) Lethargie grenzt, überwunden werden müssen“ (Projekt Sb 2012 m1).

Die Erfahrungen mit dem Zugang zu den Zielgruppen werden vom Projekt als ambivalent bewertet: Der Austausch und die Bereitschaft der Jugendämter für die Projektangebote zu werben, wird als sehr positiv eingeschätzt; der Zugang zu Schulen ist dagegen mühsam: Teilweise wird auf (schriftliche) Projektangebote überhaupt nicht reagiert, teilweise gibt es wenig Bereitschaft zum Aufbau langfristiger Kooperationsbeziehungen. Andererseits ermöglichen der direkte Kontakt zu Lehrer/innen im Rahmen der Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenworkshops die Akquise von Jugendgruppen für die Seminare. Durch die Kooperationen mit eher städtischen Schulen und Bildungsträgern wurde ein Großteil Jugendlicher erreicht, die – bezogen auf die unterstellte räumliche Ausprägung des „Linksextremismus“ – zumindest potenziell aus Problemkonstellationen kommen. Kontinuierlich wurden seit drei Jahren 18 bis 20 Seminartage mit einem Träger der offenen Jugendarbeit mit explizit linksaffiner Trägerbiografie durchgeführt.

Im Schwerpunkt Sensibilisierung wurden seit 2011 zahlreiche Veranstaltungen mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durchgeführt. Diese gliedern sich in öffentliche Themenabende, Workshops mit be-

grenzter Teilnehmer/innenzahl sowie halbtägige Konferenzen. Bisher wurden Veranstaltungen zu Themen wie ideologisierte Gewalt, Jugendgewalt, Menschenfeindlichkeit, Zivilcourage, freiheitsfeindliche Gewalt (Konferenz), Demokratieerklärung und Demokratische Kultur¹³⁵, Anti-Aggressionsmethodik, Amokprävention, Extremismus und Mobbing angeboten. Zudem wurde eine Fachkonferenz in Kooperation mit einer Universität durchgeführt, die das Nachdenken und den Austausch über Anforderungen von Demokratievermittlung vertiefte. Die Fortbildungsreihe wurde jeweils mit einem Kooperationspartner durchgeführt. Die Veranstaltungen stießen bei den Teilnehmenden auf gute, aber thematisch unterschiedliche Resonanz. Von Lehrerinnen und Lehrern wurden vor allem praxisorientierte Themen wie „Gewalt und Konflikte an Schulen“ stärker angenommen und rezipiert, als theoretische und wissenschaftslastige Reflexionen. Bei Vorträgen zu wissenschaftlichen Konzepten, wie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ waren z. B. insgesamt weniger Teilnehmende und weniger Praktiker/innen als vielmehr Fachexpertinnen und -experten anwesend. Zu praxisnahen und anschaulichen Themen, wie Jugendgewalt oder Mobbing kamen wiederum viele landesweite Teilnehmende, zumeist Lehrer/innen. Als besonders hilfreich wurde die kontinuierliche Zusammenarbeit mit dem örtlichen Institut für Lehrerfortbildung eingeschätzt. Auf diesem Weg wurde ein großer Kreis potenziell Interessierter erreicht und die Teilnahme durch die Anerkennung als Lehrerfortbildung erheblich erleichtert.

4.4.2.3 Zugangerschließendes Projekt

Bei diesem Projekt war die Anfangszeit von einer Aufbau- und Planungsphase und einer anschließenden Recherche- und Anfragezeit bei verschiedensten Einrichtungen der Jugendhilfe geprägt. Zur Erinnerung: Das Modellprojekt hatte u. a. in Kooperation mit linken Jugendklubs die Durchführung von Angeboten der kulturell-politischen Bildung unterstützt (Kapitel 4.3.2.3). Die Kontaktaufnahme mit potenziellen Projektträgern gestaltete sich aufgrund ausgeprägter Vorbehalte bis hin zur Ablehnung des Bundesprogramms seitens der Ansprechpartner schwierig. Eine große Rolle spielte hierbei auch die Wahrnehmung einer Gleichsetzung von Rechts- und Linksextremismus. Interessierte Kooperationspartner wurden aufgefordert, sich mit konkreten, von ihnen umzusetzenden Projektideen zu bewerben. Vier Projekte wurden für das Jahr 2012 vom Projektbeirat ausgewählt. Eines dieser Projekte hat dann, gerade auch im Zuge der kritischen Berichterstattung über das Bundesprogramm im März 2012, seine Teilnahme

¹³⁵ Diese Veranstaltung wurde (außer der Reihe) mit regionalen Trägern der Jugend- und Bildungsarbeit durchgeführt. Diskutiert wurden u. a. die Erfahrungen mit der Demokratieerklärung und der unterschiedliche Umgang mit einer wahrgenommenen politischen Kultur des Misstrauens gegenüber Projektträgern.

wieder zurückgezogen.¹³⁶

Das Projekt kooperiert mit zwei linksalternativen Jugendeinrichtungen in einer Großstadt und einer Mittelstadt in Ostdeutschland. Bei ersterer handelt sich dabei um eine Stadtteileinrichtung der offenen Jugendarbeit in einem Stadtteil, der zu den Haupttreffpunkten der lokalen Neonaziszene gehörte. Der Stadtteil wurde spätestens seit den frühen 1990er Jahren zu einem wichtigen Aktionsfeld militanter Neonazis und ist dies bis heute geblieben. Für die lokale Konfliktgeschichte und die sozialräumlichen Besonderheiten ist dieser Kontext aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung wichtig: Von den rechten Szenetreffpunkten aus wurden systematisch besetzte Häuser der linken Szene angegriffen, was den Konflikt zeitweise eskalieren ließ. Neben kameradschaftlichen Strukturen etablierten sich Teile des Viertels als Wohnumfeld organisierter Rechtsextremer und eine gut funktionierende Infrastruktur (Gaststätten, Wohngemeinschaften), von der aus gewalttätige Übergriffe verübt wurden und werden. Diese Konfliktgeschichte ist prägend für den Stadtteil. Es gibt lokal und in den angrenzenden Stadtteilen Antifa-Gruppierungen, (ehemals) besetzte Häuser und Szenetreffpunkte. Die Arbeit der Jugendeinrichtung ist wiederum von dieser lokalen Konstellation geprägt. Der Klub ist Anlaufpunkt (links-) alternativer Jugendlicher, veranstaltet Musik- und Kunstprojekte und bietet den Raum für regelmäßige Zusammenkünfte der lokalen Antifa-Gruppe. Im Rahmen des Modellprojekts wurden verschiedene Veranstaltungen durchgeführt: ein Bandworkshop und ein Interpretationsworkshop zu politischen Plakaten, wo über einen künstlerischen Zugang Ideologien und Positionen von Protestkulturen interpretiert, kritisch hinterfragt und alternative künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten ausprobiert wurden. Daneben werden Vortrags- und Informationsveranstaltungen zu linken Gruppierungen und Strömungen angeboten. Dabei entstehen die Themen dieser Veranstaltungen teilweise selbst und auf Wunsch der Jugendlichen aus vorangegangenen Veranstaltungen. Die Teilnehmendenzahl schwankt zwischen zwei und 60 Jugendlichen. Da die Teilprojekte aktuell noch laufen, ist eine fachliche Einschätzung aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung schwer möglich.

Markant ist aber die starke Resonanz und Anregungsfunktion der Veranstaltungen. Selbst wenn die lokale Antifa die angebotenen Veranstaltungen (aber nicht die Einrichtung) als Gruppe boykottiert und teilweise Gegenveranstaltungen organisiert, so spricht dies aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung eher dafür, dass im Kern der Zielgruppe Auseinandersetzungen angestoßen werden. Bei allen damit verbundenen „Gefahren“ für den Träger des Teilprojekts (es werden soziale Beziehungen und die eigene Glaubwürdigkeit belastet) teilen die Projektmitarbeitenden diese Einschätzung.

Für die Umsetzung der unterstützten Teilprojekte wurde es seitens des Modellprojekts als förderlich eingeschätzt, dass es gelang, Kooperations-

136 Die Begründungen reichten von der Aussage, dass man „kein Projekt gegen Linksextremismus unterstützen will“ bis zu „Das Geld wäre besser aufgehoben, wenn man etwas gegen Rechtsextremismus machen würde“ (Projekt Af 2012 iv1, Z. 177–182).

beziehungen mit Trägern einzugehen und über deren langjährig aufgebautes Vertrauen einen Zugang zur Zielgruppe zu erreichen. Der starke Gegenstands- und Lebensweltbezug sowie die Arbeit mit subkulturellen Ausdrucksformen erfordert wiederum von den Pädagoginnen und Pädagogen ein fundiertes Wissen über die linke Szene und Jugendkulturen sowie eine kunstpädagogische und künstlerische Expertise und Offenheit.

Als hinderlich erwies sich, dass die mit dem Bundesprogramm verbundene Annahme der Dringlichkeit einer „Linksextremismus“-Prävention als stigmatisierend wahrgenommen wurde und den Zugang zur Zielgruppe erschwerte. Zudem gerieten die administrativen Förderauflagen zuweilen in Konflikt mit den pädagogischen Grundsätzen offener Jugendarbeit. Der eingeforderte Detailreichtum einer layout- und corporate-design-konformen Gestaltung von Flyern und Plakaten stand zuweilen im Widerspruch zu den Vorstellungen der Jugendlichen, die diese Flyer und Plakate partizipativ selbst gestalteten. Die Umsetzungserfahrung zeigt, dass allein durch das Logo des Bundesprogramms auf Werbemitteln der anvisierte Zugang zu bestimmten Zielgruppen erschwert oder verhindert wurde. Der Zugang zur Zielgruppe über Einrichtungen der offenen Jugendarbeit wurde durch das Projekt als ambivalent eingeschätzt, da es selten feste Gruppen in den Einrichtungen gibt, die sich regelmäßig und kontinuierlich treffen. Entsprechend unberechenbar war die Resonanz auf die durchgeführten Maßnahmen.

4.4.3 Die suchenden Projekte

4.4.3.1 Antisemitismus: Bildungsarbeit und Selbstaufklärung

In der Umsetzung finden sich in diesem Projekt (vgl. Kapitel 4.3.3.1) im Wesentlichen zwei Arbeitsmodi: Einerseits gibt es geplante Aktivitäten (Broschüren, Sensibilisierungsworkshops) und andererseits anlassbezogene Arbeit (wie beispielsweise Interventionsveranstaltungen). Die Rolle des Projekts ist dementsprechend, einerseits als öffentlicher Akteur in der Zivilgesellschaft aufzutreten und andererseits anlassbezogen medial „Alarm zu schlagen“. Es fungiert in dieser Funktion in gewisser Weise als eine Art **„zivilgesellschaftlicher Bewegungsmelder“**, der mit hoher Sensibilität kritische Entwicklungen öffentlich sichtbar macht.

Der Projektfokus hat sich im Verlauf der Umsetzung auf Ostdeutschland verschoben:

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

In der konkreten Umsetzung wird in den Workshops in drei Schritten das pädagogische Ziel anvisiert: Informationen über die Eckdaten eines Themas (wie z. B. der Sechs-Tage-Krieg), Abfragen des Wissens und der Befindlichkeiten, Anstoß zur Auseinandersetzung. Auf dieser Grundlage soll es schließlich zu Selbstreflexion und auch Kritik der eigenen Position (auch

der der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) kommen. Inhaltlich besitzt das Projekt ein sehr differenziertes, elaboriertes Problembewusstsein, das sich auch in der Umsetzung, beispielsweise in der Arbeit an einer Definition des Begriffs „Antisemitismus“ mit den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, wiederfindet. Auch hier zeigt sich also ein **voraussetzungs- voller Selbstaufklärungsmodus**, ein Bewusstsein über die Prozesshaftigkeit von Antisemitismus. Dementsprechend sollen die Teamer/innen auch ihre eigenen Haltungen reflektieren: In den Workshops, in denen sie moderierend auftreten, ist diese Selbstreflexion quasi eingebaut. Die konkreten inhaltlichen Auseinandersetzungen mit antisemitischen Vorstellungswelten haben zum Ziel, Differenzierungen aufzudecken und Uneindeutigkeiten bzw. Mehrdeutigkeiten zuzulassen und gezielt nicht aufzulösen.

In der Umsetzung weist das Projekt eine hohe Umsteuerungssensibilität auf: Dem Wunsch nach „mehr Praxis“ (im Sinne von Hinweisen für die eigene pädagogische Arbeit zum Thema) vonseiten der Workshopteilnehmer/innen wird nachgekommen und ein neuer (zweiter) Workshop dazu extra konzipiert. Damit ist das Ziel des ersten Workshops, das *Know-why* zu vermitteln (*Wissen über Erscheinungsformen des Antisemitismus*), und das des zweiten Workshops die Vermittlung des *Know-how* (*Methoden*). Mit Blick auf die Problemkonstruktion dokumentiert sich in dem Projekt ein enger Zusammenhang zwischen der gegenstandsnahen Problematisierung und der praktischen pädagogischen Umsetzung: Es zeigt sich eine ständige Rückkopplung zu aktuellen Entwicklungen des Antisemitismus über eine weiterführende theoretische Auseinandersetzung (u. a. in Handreichungen und Trägerstudien).

Kooperationen wurden vor allem mit bereits bekannten Partnerinnen und Partnern sowie Netzwerken umgesetzt:

„Die bestehen, und – nee, ich glaube das Hauptziel ist erstmal, nicht unbedingt neue Kontakte aufzubauen, sondern die Bestehenden zu nutzen und das halt denen promoten“ (Projekt Aa 2011 iv1, Z. 104–106).

„Linksextremismus“ als Oberbegriff wird seitens des Projekts nicht verwendet. Dabei wird explizit hervorgehoben, dass es sich bei Antisemitismus nicht um ein Extremismusproblem, sondern um ein gesamtgesellschaftliches Problem handelt. Antisemitismus ist zwar auch in der linken Szene verbreitet (in bestimmten Teilen besonders verdichtet), jedoch besteht auch hier eine „Ausstrahlungskraft“ auf ganz andere politische Lager.¹³⁷ Damit geht die Abgrenzung von einer extremismustheoretischen Problemsicht einher, die „Linksextremismus“ als einen statischen und zusammenhängenden Problemkomplex definiert. Stattdessen wird eine **Partialkritik** eingeführt, die „Aspekte rausgreifen“ muss, aber auch auf „Ideologie-Fragmente“ bei den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren selbst hindeutet. Es geht nicht um die Kritik eines geschlossenen Weltbildes oder solche Akteure, die potenziell ein geschlossenes antisemitisches Weltbild

137 Hier zeigt sich wieder, dass die Projektannahmen quer zu Annahmen der Extremismustheorie liegen und sich das Projekt auch quer dazu verortet.

aufweisen (wie etwa im Rechtsextremismus), sondern auch um anti-semitische Versatzstücke.

Bei der Zielgruppenerrreichung ist das Projekt mit einem **konstitutiven Sensibilisierungsdilemma** konfrontiert. Die Personen müssen – wie generell bei Angeboten der (außerschulischen) politischen Bildung – bereits eine bestimmte Sensibilität für das Thema besitzen, damit sie überhaupt an den Workshops teilnehmen, da Letztere über eine „Komm-Struktur“ funktionieren. Im Projekt liegt ein Bewusstsein über die begrenzten Möglichkeiten der eigenen Zielgruppenerrreichung vor: Diejenigen, die keine Grundsensibilität aufweisen, nehmen nicht teil.

Die Workshops werden – nach Aussage der Interviewten – flexibel an die Bedürfnisse und „Herkunft“ der Teilnehmenden angepasst. Hierunter befanden sich Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit. Ausschließlich die anvisierte Zielgruppe der Gedenkstättenmitarbeiter/innen konnte nicht erreicht werden (bzw. hat sich nicht für eine Workshop-Teilnahme angemeldet).

Als **förderlich** kann bei dem Projekt die enge Verkopplung von Problemkonstruktion und pädagogischer Umsetzung bezeichnet werden: Hier finden sich eine gegenstandsnahe Problematisierung, klare Ableitungskriterien und die Möglichkeit, auf bestehende Netzwerke aufzubauen. Das Projekt zeigt eine **hohe Problemsensibilität und Umsetzungsflexibilität**. Zudem kann das Projekt in der Arbeit mit der Zielgruppe (wenn ein Zugang gelingt) konkret an Szene prägende Muster von kritischer Selbstbeobachtung und Reflexivität anschließen:

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

Als hinderlich werden aus Sicht des Projekts die sehr knapp kalkulierten Arbeitszeiten benannt. Zudem sei es in der Arbeit hinderlich, dass die Projektförderung aus einem in der linken Szene umstrittenen Programm kommt, da in dem Zusammenhang der Vorwurf der „politische[n] Lobbyarbeit“ (Projekt Aa 2011 iv2, Z. 1202–1216) aufkomme. Dies hänge vor allem mit dem Begriff des „Linksextremismus“ und dessen Akzeptanzproblem zusammen.

4.4.3.2 Trainingsarbeit mit ideologisierten Gewalttäterinnen und -tätern

Das hier behandelte Projekt (vgl. Kapitel 4.3.3.2) war zunächst mit der Recherche potenzieller „linksextrem“ motivierter Gewalttäter beschäftigt, zudem bestand die Absicht, Informationen zu sammeln und auszuwerten, z. B. ob bei „Autoanzündern“ tatsächlich ideologisierte und politisch motivierte Gewalt im Fokus steht. Die Zielgruppe soll innerhalb der Zuweisungsstruktur von Justiz und Jugendgerichtshilfe erreicht werden. Damit geht das Projekt eine inhaltliche und quantitative Begrenzung der eigenen Steuerungsfähigkeit ein: Die Zahl der potenziellen Teilnehmer/innen wird minimiert durch:

- 1) ein ohnehin als niedrig eingeschätztes Niveau des Auftretens des Phänomens;
- 2) eine Einschränkung anhand der Definition von „Linksextremismus“ aus einer juristischen bzw. polizeilichen Definition und
- 3) eine Abhängigkeit des Projekts von der Autonomie des Gerichtssystems.

Um Kooperationen und Zugang zu schaffen, hat das Projekt Kontakt zu Verwaltung, Polizei, Staatsschutz und Staatsanwaltschaft aufgenommen und vor allem in einzelnen Verwaltungseinheiten die Jugendgerichtshilfen über ihr Projektangebot informiert:

„Na, du befragst ja die Mitarbeiter der Haftanstalt: ‚Haben Sie linksextrem ideologisch motivierte Gewaltstraftäter in Ihrem Gefängnis?‘ Wer soll das sonst einschätzen?“ (Projekt Ag 2011 iv2, Z. 132–134).

Jedoch kam hier als Rückmeldung von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren die Information: „also diese Kombination aus hoher Gewaltbereitschaft und politischer Überzeugung ist ganz selten“ (Projekt Aa 2011 iv1, Z. 183). Trotz Umsteuerungssensibilität und der Erweiterung der Suche hin zur Hooligan-Szene, konnte das Projekt allerdings dennoch keine weiteren Teilnehmer/innen rekrutieren.

Dies hat zur Folge, dass sich das Projekt, das eigentlich an der direkten Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen interessiert war, zu einem **Rechercheprojekt** entwickelte.

Inhaltlich konnte das Projekt daher sein in Abschnitt 4.3.3.2 vorgestelltes Trainingskonzept nur ein einziges Mal umsetzen. Hier wurde – ähnlich wie in der Arbeit mit rechtsextremen Tätern – über das Nachfragen eine Konfrontation mit den eigenen politischen Ideen des Teilnehmenden forciert:

„Also wenn er sagt, okay, er hat eine anarchistische Vorstellung von einer Gesellschaft, dann soll er das eben mal erklären, wie er das meint! Und ganz konkret: ‚So, wie willst du das umsetzen?‘“ (Projekt Ag 2012 iv3, Z. 279–281).

Im Gespräch zur konkreten Umsetzung wurde dann schließlich neben dieser kognitiven Ebene auch die Handlungsebene thematisiert. Hier wurde versucht, der teilnehmenden Person Handlungsalternativen anzubieten und über biografische Arbeit darauf hinzudeuten, wie eine gewalttätige Reaktion ausgelöst wird: Inhaltliche Ziele sind hier die Vermittlung von Selbstregulierung und Selbstbeobachtung.

Eine weitere mögliche Umsteuerung hin zu einer forcierten Sensibilisierung der zuweisungsrelevanten Akteure kommt aufgrund der bisherigen Erfahrungen nicht infrage:

„Das wäre der zweite Schritt gewesen. Aber es macht keinen Sinn, wenn alle sagen: ‚Wir haben mit der Zielgruppe gar nichts zu tun, die gibt’s nicht‘, dann wird man für die auch keine Fortbildung machen müssen“ (Projekt Ag 201 iv2, Z. 52–55).

Im Laufe der Umsetzung wurde somit festgestellt, dass das Phänomen „ideologisierte linke Gewalt“ und „aktionsorientierte (linke) Gewalt“ kaum

auftritt und dass die Umsetzenden im Rahmen der freiwilligen Projektteilnahme keinen Zugang zur Zielgruppe finden. Daraus folgt für das Projekt schließlich eine **partielle** (d. h. eine zeitlich und geografisch eingeschränkte) **Relativierung des Problems**. Mit partiell ist gemeint, dass nicht generell behauptet wird, es gäbe prinzipiell keine links motivierte Gewalt – es wird aber erfahrungsbasiert mit Blick auf das Ausmaß und im Vergleich zu rechtsextrem motivierten Gewalttäterinnen und -tätern relativiert. Diese Erfahrungen sind vorsichtig zu interpretieren und lassen sich nicht pauschal generalisieren in dem Sinn, dass es ideologisierte Gewalt schlicht gäbe oder nicht gäbe. Sie stehen aber im starken Kontrast zur medialen Wahrnehmung steigender Gewaltbereitschaft. Partiiell meint aber auch, dass sich das Projekt die Möglichkeit offen hält, dass das Phänomen mit Blick auf andere EU-Länder oder in Einzelfällen gleichwohl in naher Zukunft dennoch ein zentrales Problem werden könnte.

Als zentraler **hinderlicher Umsetzungsfaktor** erscheint in dem Projekt die mangelnde sozialwissenschaftliche Analyse des Problems „linke Gewalt“. Die Umsetzenden sind zwar zögerlich darin, das Problem als „nicht-existent“ zu beschreiben; auf der Grundlage ihrer Erfahrungen unterscheiden sie jedoch klar zwischen dem Ausmaß linker und rechter Gewalt. Als **hinderlicher Faktor** kann zudem die Herausforderung bezeichnet werden, zu definieren, was ein „wirklich politisches Motiv“ ist.

4.5 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse zum Programmbereich „Linksextremismus“

Abschließend werden im Folgenden die rekonstruierten, typischen Umsetzungsstrategien (vorläufig) mit Blick auf die entsprechenden Fachdiskurse eingeordnet und diskutiert (vgl. Kapitel 4.5.1). Sodann werden die drei Projekttypen zusammenführend und bezogen auf die Ausgangskonstellation des Programmbereichs „Linksextremismus“ diskutiert (vgl. Kapitel 4.5.2).

4.5.1 Fachliche Einordnung der Umsetzungsstrategien

Es liegen – wie gezeigt – bei den Projekten Unterschiede in der Spezifizierung dessen vor, was unter „Linksextremismus“ zu verstehen ist. Der Konstruktion eines abstrakten Phänomenkomplexes „Linksextremismus“ stehen Versuche gegenüber, das Thema von jugendlichen Lebenswelten, spezialisierten pädagogischen Zugängen oder einzelnen „fassbaren“ Problemen her zu greifen. Mit dem thematischen Konkretisierungsgefälle gehen systematisch Unterschiede in der pädagogischen Umsetzung einher. Im Folgenden werden die für die unterschiedlichen Projekttypen typischen pädagogischen Strategien und Ansätze beschrieben und in Fachdiskurse eingeordnet. Das heißt aber nicht, dass einzelne Projekte nicht eine Kombination von Ansätzen verwenden.

4.5.1.1 „Aufklärung und Bildung“

Bei den Projekten, die einer Handlungslogik „Aufklärung und Bildung“ folgen, variiert die Art und Weise der Umsetzung. Wo einige wenige Projekte auf reine Wissensvermittlung und stark gesteuerte Lernprozesse setzen, bemühen sich andere um einen Wechsel unterschiedlicher Vermittlungsformen.

Charakteristisch für alle Projekte dieser Gruppe ist ein **problemorientiert-direkter Bezug** zum Gegenstand „Linksextremismus“. Entsprechend folgen sie einer **Aufklärungslogik**. Sie zielen vor allem darauf, für die Gefahren des Linksextremismus zu sensibilisieren und ein Problembewusstsein gegenüber dem Gegenstand zu schaffen. Darin reproduziert sich die dreifache Grundstruktur der zugrunde liegenden Extremismustheorie. Sie ist eine *Unterscheidungstheorie*, die Gegnerschaften gegenüber dem demokratischen Gemeinwesen identifizierbar macht und Mitte/Rand-Klassifikationen etabliert. Sie ist eine *Ordnungstheorie*, die sich normativ auf einen zu schützenden Kern politischer Ordnung bezieht. Und schließlich ist sie eine Repräsentationstheorie: Sie leitet subsumtionslogisch das Phänomen von idealisierten Ideologieströmungen und Repräsentantinnen und Repräsentanten – der/dem „Linksextremen“ – her ab. Typische Vertreter/innen wie die/der DKP-Funktionär/in oder die/der Autonome fungieren dann als Idealtyp einer radikalisierten „Linksextremistin“ bzw. eines „-extremisten“. Hier besteht die Gefahr, dass gefährdete Jugendliche systematisch an diesen idealtypischen Repräsentanten gemessen werden. Die Existenz ideologischer Versatzstücke wird dann nicht als ggf. „jugendtypisch“ definiert, sondern als Vorstufe eines Radikalisierungsprozesses.

Aufklärung meint dann idealtypisch die *Kenntnis und Vergewisserung* des Eigenen (freiheitlich demokratische Grundordnung) über den Kontrast zum und das *Wissen* über den *Anderen* (die Linksextreme bzw. den Linksextremen), der anhand typischer *Repräsentanten* vorgestellt wird.

Im Unterschied zu den demokratiepädagogischen Projekten ist der Gegenstandsbezug dieses Typus zwar **direkt** und vordergründig, in der Fachliteratur wird jedoch problematisiert, dass eine solche enge Problemdefinition und eine reine Aufklärungslogik unter bestimmten Bedingungen Gefahr laufen, „TeilnehmerInnen als unwissende und zu belehrende SchülerInnen zu behandeln“ (Scherr o. A., S. 31). „Vordergründig“ kann dann heißen, dass die Jugendlichen um Ausmaß und Gestalt von Demokratiebedrohungen wissen, sich aber weniger intensiv (zumal, wenn die Zeit auf Unterrichtsformate beschränkt bleibt) mit allgemeinen Maßstäben und Beurteilungskompetenzen beschäftigen. Der Politikdidaktiker Peter Henkenborg spricht in diesem Zusammenhang vom „Demokratie-Lernen als Hermeneutik der Demokratie“ (Henkenborg 2011, S. 94ff.) und meint, dass es hintergründig und grundlegend vor allem darum geht, die Funktion, den Inhalt, den Wert, gar den „Ethos“ der Demokratie zu verstehen und zu verinnerlichen.

Zudem ist der Problem- und Jugendbezug einzelner vermittelter Themen weiter zu diskutieren. Die Nähe dieser Projektlogiken zur Phänomen-

bestimmung durch Sicherheitsbehörden und Extremismustheoretiker/innen führt dazu, dass sich die Inhalte auf sichtbare bzw. theoretisch abgeleitete Phänomene konzentrieren. Indem z. B. die DKP und die MLPD als ideologisch „reine“ *Repräsentanten* des „Linksextremismus“ gelten, bekommen sie ein entsprechendes Gewicht im Curriculum präventiver Aufklärung. Die Jugendlichen analysieren dann Grundsatztexte und Wahlplakate. Offen bleibt dabei aber der Jugendbezug. Kann man davon ausgehen, dass diese organisatorischen „Überbleibsel“ der bundesdeutschen K-Gruppen überhaupt eine wichtige Rolle innerhalb einer jugendlichen linken Szene oder alternativen Jugendkulturen haben?

Die historische Bildung über die SED-Diktatur ist ebenfalls zentraler Bestandteil vieler pädagogischer Angebote – und dass sie nötig ist, zeigen viele Studien, die Schülerinnen und Schülern diesbezüglich einen historischen Analphabetismus bescheinigen (vgl. Deutz-Schroeder/Schroeder 2008). Im Kontext der Linksextremismusprävention wird jedoch häufig angenommen, dass diese blutig gescheiterten Experimente stalinistischer Herrschaftsdurchsetzung ein zentrales wie typisches Attraktivitätsmoment innerhalb einer jugendlichen linken Szene ist. Es wäre daher zu fragen, ob die Inhalte der pädagogischen Angebote nicht sehr viel stärker rückgebunden werden müssten an jugendliche Lebens- und Erlebniswelten – und von einem eher statischen Modell politischer Gegnerschaften hin zur heterogenen Konfliktdynamik der Gesellschaft – wie sie etwa im Handbuch „Soziale Bewegungen seit 1945“ exemplarisch sichtbar wird – überführt werden sollten (vgl. Roth/Rucht 2008).

Exkurs: Der Verfassungsschutz als Träger politischer Bildung

Die Tatsache, dass Verfassungsschutzämter über ihren Auftrag der Öffentlichkeits- und Informationsarbeit hinaus als Träger politischer Bildung agieren, ist in der Wissenschaft und im Bereich der politischen Bildung umstritten.¹³⁸ Die Vermischung von nachrichtendienstlichen Aufgaben (und entsprechender Kompetenzen) mit Aufgaben politischer Bildung bringt konstitutive Probleme mit sich: Das vermittelte Wissen wird zum Teil mit nachrichtendienstlichen Mitteln zusammengetragen und entzieht sich damit einer Überprüfbarkeit. Zudem agiert der Verfassungsschutz in zweierlei Funktion im Feld politischer Bildung: Er ist selbst Träger von Bildungsangeboten, greift aber zugleich nachrichtendienstlich in die Trägerlandschaft ein – etwa wenn Träger als „extremistisch“ bezeichnet werden und damit die Gemeinnützigkeit aberkannt bekommen.¹³⁹ Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung stellt sich die Frage, inwieweit diese Rollen-

138 Vgl. die kritische Stellungnahme von Michael Kohlstruck (Online unter: www.politischebildung-brandenburg.de/sites/default/files/downloads/verfassungsschutz_kohlstruck.pdf) oder des Deutschen Bundesjugendrings (Online unter: www.dbjr.de/der-dbjr/dbjr/vollversammlung.html?elID=dam_frontend_push&docID=1913).

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

vermischung mit Grundprinzipien der politischen Bildung – wie dem Neutralitäts- und Kontroversitätsgebot – vereinbar ist.

4.5.1.2 „Wissensgenerierung“

Die folgenden Einschätzungen beziehen sich ausschließlich auf jene Formen von Wissensproduktion, die von den geförderten Modellprojekten realisiert werden. Die im Rahmen des Bundesprogramms geförderten Forschungsprojekte (vgl. Kapitel 1) sind ausdrücklich nicht Teil der wissenschaftlichen Begleitung und daher von den vorläufigen Einschätzungen und Einordnungen ausgenommen.

Die Strategie der Wissensgenerierung hat für die Projekte eine unterschiedliche Funktion. Teilweise dient das systematische Zusammentragen von wissenschaftlichen Texten und Studien in den Projekten als Wissensgrundlage für die eigene Aufklärungsarbeit (themenbezogene Internetseite), teilweise stellt es – insbesondere bei den aufklärenden Projekten – einen zentralen Projektbaustein dar. Dort erstellte Studien haben die Funktion, sowohl dem Wissens- als auch dem Legitimations- und Akzeptanzproblem entgegenzusteuern.

Maßstab für die Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung der in diesem Kontext entstandenen Texte und Studien ist weniger die Quantität der zusammengetragenen Wissensmenge, sondern die Nachvollziehbarkeit der Auswertung sowie die Überprüfbarkeit und Kritisierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse.

Es ist aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung vor dem Hintergrund des sozialwissenschaftlichen Forschungsdefizits im Themenfeld sinnvoll, zunächst mit qualitativ-explorativen Methoden das Feld zu erschließen. Entsprechende Vorhaben knüpfen an ein zentrales Problem des Bundesprogramms (Wissens- und Akzeptanzdefizit) an, das in entsprechenden, im Rahmen des Modellprojekts entstandenen Schriften selbst thematisiert wird. Die Autorinnen und Autoren leisten zwar Beschreibungen dessen, was unter „Linksextremismus“ zu verstehen ist, müssen aber im Vorwort konstatieren: „Eine Reihe von Aussagen in dieser Studie hat [...] eher den Status von Hypothesen als von gesicherten Erkenntnissen“ (Projektpublikation B 2012 Projekt Ae 2011 pp2, S. 8). Zugleich sind mit dem Phänomen erschließenden Anspruch besondere methodologische Herausforderungen verbunden. Auf der einen Seite steht mit der Extremismustheorie ein Ansatz, der den Anspruch, mit „Linksextremismus“ einen zusammenhängenden Phänomen- und Ursachenkomplex zu beschreiben, wesentlich über starke Vorannahmen – jene erwähnten Hypothesen – absichert: Annahmen über den ideologischen Kern und über die Akteure und ihre Motive. Auf der anderen Seite steht der methodologische Anspruch qualitativer Forschung (und mehr noch, wenn diese explorativ sein möchte), sich gerade nicht von starken theoriegeleiteten Annahmen steuern zu lassen und das Phänomen von „innen“ heraus zu verstehen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010).

In dem Maße, wie aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung aber gerade nicht „verstehend“ und Annahmen hinterfragend vorgegangen wird,

sondern eher Annahmen testend und -bestätigend (vgl. Kapitel 4.3.1.2) bleibt der Wissenszuwachs aus methodologischer Sicht eher begrenzt. Verstärkt wird dieser Effekt durch eine exklusive Problematisierungsstrategie.

Zu den Workshops und Tagungen waren jeweils vorrangig Vertreter/innen der Extremismus- bzw. Totalitarismustheorie eingeladen. Die Phänomenbeschreibung und -definition wurde somit schon zu Beginn nicht kontrovers und unter Rückgriff auf konkurrierende Ansätze der Wissenschaft ausgehandelt. Sie wurden in der Folge ergänzt um Studien, die nicht Theorie hinterfragend, sondern stärker plausibilisierend umgesetzt und verwendet wurden.

Somit könnte – statt einer hermeneutischen (Sinn erschließenden) Erweiterung und Irritation des Wissens über das Phänomen – die hermetische Abschottung eines speziellen Theorieansatzes die Folge sein. Für die Akzeptanz kann dieses hermetische Festhalten am Begriff, wie an den theoretischen Grundlagen, ein Hindernis sein. In dem Maße, wie über die Auswahl der Expertinnen und Experten sowie Forscher/innen die Problembearbeitung als exklusives „Eigentum“ des skizzierten kulturellen Milieus verteidigt und nur sehr begrenzt für eine offene wissenschaftliche Diskussion geöffnet wird, ist zu befürchten, dass die diagnostizierten Akzeptanzprobleme nicht gelöst werden.

4.5.1.3 „Demokratiepädagogik“

Das hier beschriebene Projekt (vgl. Kapitel 4.2.2.2, 4.3.2.2 und 4.4.2.2) zeichnet konzeptionell und methodisch ein *kompetenzorientiert-indirekter Gegenstandsbezug* aus. Der zugrunde liegenden *Empowerment-Logik* folgend, stehen die Entwicklung demokratischer Kompetenzen, eine starke Prozessorientierung und eine hohe Teilnehmendensensibilität im Zentrum der pädagogischen Aktivitäten. Indem an die subjektiven Erfahrungen und lebensweltlichen Orientierungen der Jugendlichen angeknüpft und ein Freiraum für Aushandlungsprozesse geschaffen wird, rücken explizite Bezüge zum Thema „Linksextremismus“ stärker in den Hintergrund und werden dadurch in der Tendenz eher *indirekt* realisiert.

Diese stärker demokratiepädagogischen Projekte verorten sich damit in eine seit 2001 währende Debatte um die konzeptionell-didaktischen Grundlagen der Politikdidaktik.¹⁴⁰ Zu den Anregungen und Anstößen dieser Debatte gehört das Grundverständnis, dass

„... Demokratien auch als Herrschafts- und Regierungsform nicht bestehen können, wenn sie nicht durch demokratisches Handeln – also durch Haltung, Handeln und Überzeugung kompetenter Individuen – immer wieder in sich verändernden Kontexten und Problemlagen und auf den verschiedenen

140 Für einen Überblick vgl. Beutel/Fauser 2011; Himmelmann/Lange 2005; Lange/Himmelmann 2010.

Ebenen gesellschaftlicher und staatlicher Praxis erneuernde Richtungsimpulse erhalten“ (Fauser 2011, S. 28).

Das (demokratie-)kompetente Individuum und das Erfahren von Demokratie als Lebensform stehen somit im Zentrum politischer Bildung.

Die Projekte sind vor diesem Hintergrund innovativ im Sinne der kompetenztheoretischen Erweiterung von Bildungsangeboten und deren Ausweitung auf unterschiedliche Lernsettings. Da sich die seit 2004 ausdifferenzierenden Kompetenzkonzepte aber fast ausschließlich auf schulische Settings beziehen, wird diese im Rahmen des Modellprojekts auch auf außerschulische Lernsettings hin entwickelt.¹⁴¹ Der Ertrag des Projekts besteht in der Entwicklung erfahrungsorientierter Module, die inhaltlich durch das Projekt schon stark ausformuliert und praktisch in ihrem Transfer in die außerschulische Bildung erprobt sind. Mit ihrer Empowermentlogik gehen die Projekte über eine einzelproblembezogene Sensibilisierung weit hinaus. Sie entfalten in den einzelnen Bausteinen der thematischen Module die grundlegende Ebene „Demokratie als Lebensform“ und verknüpfen diese didaktisch mit den Ebenen „Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform“ (vgl. Himmelmann 2007). Das Bemühen, förderliche Lernarrangements zu schaffen und den Bedürfnissen und Erfahrungen der Teilnehmenden gerecht zu werden, knüpft wiederum an Vorschläge an, die „klassische“ politische Bildung in Richtung Niedrigschwelligkeit zu öffnen und für die Notwendigkeit „sozialen Lernens“ zu sensibilisieren (vgl. Schiele/Breit 2008).

Gerade durch diese Prozessorientierung und die Teilnehmendensensibilität entsteht aber ein Spannungsfeld, das in der Politikdidaktik kontrovers diskutiert wird. In dieser Debatte wird nach dem Verhältnis handlungsbezogener und sozialer Kompetenzen auf der einen und politischer Urteilsfähigkeit und der Haltung zu den formalen Institutionen von Demokratie als Herrschaftsform auf der anderen Seite gefragt. Oder anders gesagt: Gibt es einen automatischen und selbstverständlichen Transfer von Partizipationserfahrungen im Nahraum (der Seminargruppe) auf eine allgemeine und institutionenbezogene Demokratiekompetenz? Die pädagogische Praxis steht somit vor der besonderen und aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung zentralen Herausforderung, ausgehend von den Aushandlungsprozessen in der Gruppe, die Distanz der Jugendlichen zur fremd bleibenden Welt von Politik und Gesellschaftssystemen zu überbrücken. Mit der Konzeption der einzelnen und frei kombinierbaren Bausteine, etwa des Moduls „Ordnung“, entspricht das Modellprojekt dieser Herausforderung. Ein erfolgreicher Transfer hängt aber letztlich von der Fähigkeit und den Bemühungen der Umsetzenden ab, zielgruppengerecht zwischen Prozessorientierung (was ist der Gruppe zumutbar) und

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

Zielorientierung (wie viel Transfer ist angebracht) abzuwägen.¹⁴² Aktuelle Studien aus der Unterrichtsforschung zeigen, dass der Erfolg eines solchen Transfers zudem stark von den konkreten Lernarrangements (etwa Partizipation und Prozessorientierung) abhängt (vgl. Reinhardt 2010; Thormann 2012). Dies ist ein Aspekt, der auf das Verhältnis von schulischer und außerschulischer Bildung hinweist und im folgenden Abschnitt aufgegriffen wird.

4.5.1.4 „Politische Bildung und kulturell-künstlerische Bildung“

Der Versuch, Jugendliche über subkulturelle Ausdrucksformen zu interessieren und zu aktivieren (vgl. Kapitel 4.3.2.1, 4.3.2.3 und 4.4.2.3), zeichnet sich durch besondere Niedrigschwelligkeit und einen hohen Lebensweltbezug aus. Entsprechend verbreitet sind solche Ansätze in der interkulturellen Bildung, in der Medienerziehung oder in der Arbeit mit „benachteiligten“ Jugendlichen. Eine Kombination von kulturell-künstlerischer mit politischer Bildung ist jedoch eher selten – sofern man darunter mehr versteht als das Anfertigen eines politischen Plakates im Zeichenunterricht.

Das Verhältnis von kulturell-künstlerischer und politischer Bildung wird dabei unterschiedlich grundlegend oder pragmatisch gefasst. Auf der Umsetzungsebene sind kreative (bspw. theaterpädagogische) Methoden häufig selbstverständlicher Baustein, um Erfahrungen zu ermöglichen und Reflexionsprozesse anzustoßen. Innerhalb der Fachdidaktik wird ästhetische Bildung andererseits als spezifische und basale Form des Erwerbs politisch-ästhetischer Kompetenzen im Sinne der Erweiterung von Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten angesehen (vgl. Henkenborg 2000). Im Konzept des in Kapitel 4.3.2.3 und 4.4.2.3 beschriebenen Projekts erscheint der Einsatz künstlerisch-kultureller Zugänge im Wortsinn als ein Instrument, um über die lebensweltliche Nähe ästhetischer Ausdrucksformen einen Zugang zur Zielgruppe zu bekommen. Es ist somit ein zentrales Instrument des Zugang erschließenden Projekts.

Positiv ist aber hervorzuheben, dass das Projekt einerseits zwei unterschiedliche pädagogische Zugänge – abhängig von Zielgruppe und Setting – wählt: Mittels dieser Zugänge wird „Linksextremismus“ indirekt über eine subkulturelle Ausdrucksform oder über einen sehr konkreten Inhalt thematisiert. Die Formen reichen von Band-, Theater- oder Plakatworkshops bis hin zu klassischen Vortragsformaten über aktuelle Entwicklungen der linken Szene. Andererseits ist der kulturell-künstlerische Zugang keineswegs bloß instrumentell. Neben der Arbeit an und mit konkreten

¹⁴² Diese Herausforderung formuliert auch die Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. In vielen Projekten würde Demokratie als Herrschaftsform vernachlässigt und stattdessen „nach dem Muster der Familie, der Gemeinschaft, des Nahraums moduliert und Demokratie auf Mittun, soziale Kompetenzen und die Tugenden der Gemeinschaft reduziert“ (Henkenborg 2011, S. 88f.). Eine solche Reduzierung stehe dann in der Gefahr, in der Konfrontation mit tatsächlicher Politik jene Enttäuschungen hervorzurufen, die eigentlich bekämpft werden sollen.

politischen oder jugendkulturell-ästhetischen Ausdrucksformen (Symbole, Musik, Bilder) sensibilisieren die Projekte wiederum selbst für die ästhetische, nicht selten manipulative Dimension des Politischen – für die „Macht der Bilder“¹⁴³ und die „Botschaften“ der Musik. Es geht dabei nicht allein um methodenvariable Zugänge zu bestimmten inhaltlichen Themen: Das Ästhetische ist selbst Gegenstand einer sensibilisierenden Arbeit an der politisch-ästhetischen Urteilskompetenz der Jugendlichen. Im Idealfall führt es dazu, sie mit künstlerisch-kulturellen Methoden „gegen das Ästhetische abzuhärten“ (vgl. Besand 2006), genauer gesagt, gegen dessen manipulativen Gebrauch in der Gesellschaft. Derartige sensibilisierte Zugänge ermöglichen zudem einen spezifischen Gegenstandsbezug, der die kulturelle Dimension von Protestbewegungen und Jugendkulturen, deren Stilmittel und Inszenierungspraxen selbst ernst nimmt¹⁴⁴ und zum Gegenstand von Reflexionen macht – oder in den zurückblickenden Worten eines Teilnehmers:

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

Das Projekt agiert innerhalb von Szenediskursen und Strukturen, was nur wenigen Trägern gelingt. Voraussetzung ist das Vertrauen und die Unabhängigkeit dieser Mittlerstruktur sowie die Szenekenntnisse der Umsetzenden. Entsprechend voraussetzungsreich ist eine solche Arbeit: Der starke Gegenstands- und Lebensweltbezug sowie die Arbeit mit subkulturellen Ausdrucksformen erfordert wiederum von den Pädagoginnen und Pädagogen ein fundiertes Wissen über die linke Szene und Jugendkulturen sowie eine kunstpädagogische und künstlerische Expertise und Offenheit.

Die Erfahrungen von Projekten mit einem instrumentellen Einsatz kunstpädagogischer Zugänge sensibilisieren zugleich für eine zentrale Spannung: Kunstpädagogik steht hier ja im Kontext politischer Bildung, was zu Zielkonflikten führen kann. Die Frage ist, wie viel Eigenwert und Eigenlogik künstlerischer Prozesse zugelassen (Prozessorientierung) und wie viel „Indienstnahme“ und Steuerung im Namen politischer Bildung versucht wird (Zielorientierung).

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

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

4.5.1.5 „Thematische Spezialisierungen“ – ideologisierte Gewalt & israelbezogener Antisemitismus

4.5.1.5.1 Das Verhältnis von Ideologie und Gewalt

In der Konzeption des Bundesprogramms ist „Gewalt“ ein zentraler Problemgegenstand. Gewalt wird dort – in enger Anlehnung an die Annahmen der Extremismustheorie als instrumentelle Gewalt definiert: also Gewalthandlungen, die ideologisch motiviert sind und einem politischen Ziel dienen.

In einem engen Sinne arbeitet ein Modellprojekt an diesem Thema, indem es Antigewalttrainings für (ideologisierte) Gewalttäter/innen anbietet. Das Training zeichnet eine hohe Gegenstandssensibilität aus: Im Unterschied zu verschiedenen Ansätzen der Gewaltforschung, die wahlweise allein soziale Um- und Missstände oder die innere Attraktivität von Gewalthandeln betonen, versteht das Projekt Gewalt als komplexen sozialen Prozess.¹⁴⁵ Das Projekt schließt damit an das Konzept der Gewaltkarriere an (vgl. Sutterlüty 2002, 2004) und übersetzt es wegweisend in pädagogische Präventionspraxis.

Wo Sutterlüty zeigt, dass biografische Missachtungserfahrungen zentral sind, setzt das Training auf biografisches Verstehen. Wo er die Bedeutung legitimierender Deutungsmuster und Gewaltmythen betont, setzt das Training auf das (konfrontative) Hinterfragen von Rechtfertigungsmustern. Wenn die Bedeutung eines abweichungsverstärkenden sozialen Umfeldes zentral ist, weil dort Gewalt eine Quelle von Anerkennung ist, dann setzt das Training auf die Stärkung eines Lebens ohne Gewalt und die pädagogische Arbeit mit dem sozialen Umfeld. Es umfasst damit analytisch wie präventionsmethodisch die Ebenen „Biografie“, „Ideologie“ und „soziales Umfeld“.

Die Umsetzungserfahrungen sind insofern relevant, als das Verhältnis von Ideologie und Gewalt dort relativiert und zwischen ideologisierten und aktionsorientierten Gewalttäterinnen und -tätern unterschieden wird. Da der Träger nicht die Möglichkeit hatte, das bereits bestehende Konzept des Antigewalt-Trainings bei der Zielgruppe der „linksextrem gefährdeten“ Jugendlichen zu erproben, kann nicht eingeschätzt werden, inwieweit ein Antigewalt-Training als Einzeltraining und bei „linksextrem gefährdeten“ Jugendlichen wirksam ist.

Die Erfahrungen des genannten Projekts sind hier zwiespältig. Es wird erstens – und über die Gründe kann man diskutieren – das Aufkommen und Ausmaß linksextrem motivierter Gewalt relativiert, vor allem im Vergleich zu rechtsextremen Täterinnen und Tätern, mit denen das Projekt in Jugendgefängnissen in anderen Größenordnungen arbeitet. Zugleich wird relativiert, dass Ideologie bei „aktionsorientierter“ Gewalt im Zusammenhang mit Großveranstaltungen eine starke Rolle spielt.

145 Für neuere Forschungen vgl. Collins 2011.

Aus Sicht der Gewaltforschung stellt der Blick allein auf „instrumentelle“ und ideologisch motivierte Gewalt eine Verengung dar. Gerade innerhalb der Protestforschung wird Gewalt sehr viel differenzierter gefasst, ohne dass ein Bezug zur Extremismustheorie nötig wäre. Gewalt entsteht dann auch durch die komplexe Interaktionsdynamik (vgl. grundsätzlich Collins 2011):

„In jüngerer Zeit tragen Forschungsarbeiten verstärkt der Erkenntnis Rechnung, dass Aktionsformen und Strategien sozialer Bewegungen immer auch in Relation zu den Handlungen ihrer Gegner entwickelt werden. Sie rücken daher das Wechselspiel zwischen Staatsgewalt und Protestierenden in den Fokus der Analyse“ (Haunss 2012, S. 6).

Gewalt kann darüber hinaus Teil des eigenen Selbstverständnisses sein (vgl. Pettenkofer 2008; Schimank 2008). Diese zentralen Einsichten der Gewaltforschung legen es nahe, stärker auch die komplexen Eigendynamiken von Protestereignissen und deren Rückwirkung auf Protestbewegungen (Pettenkofer 2004, 2009) in den Blick zu nehmen.

4.5.1.5.2 Israelbezogener Antisemitismus: Anleitung zur Selbstaufklärung

Eine naheliegende Frage zu Beginn kann sein, wo der Unterschied zwischen aufklärenden und selbstaufklärenden Projekten besteht: Dieser liegt vor allem in der Komplexität und Konkretion der Problembeschreibung und den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für die Bildungsarbeit. Ausgangspunkt sind hier die Beobachtung einer hartnäckigen Konstanz des Antisemitismus und Beobachtungen bezüglich aktueller Ausprägungen (islamitischer, israelbezogener Antisemitismus),

„dass wir es nicht mit einem neuartigen Antisemitismus zu tun haben, denn das würde bedeuten, dass sich grundlegende Muster der Semantik ändern, sodass ein neuer Typus des Antisemitismus entstünde. Stattdessen wurden die hergebrachten semantischen Strukturen des Antisemitismus an die veränderte weltgeschichtliche Lage und die gesellschaftlichen Veränderungen seit 1989 angepasst und aktualisiert“ (Holz 2005, S. 11).

Es wird von einer – gleichwohl weniger sichtbaren – Kontinuität des Antisemitismus ausgegangen, die viel mit den erinnerungskulturellen „Kommunikationsgeboten“ (Holz/Kiefer 2010, S. 548) zu tun hat und dazu führt, dass antisemitische Semantiken latent kommuniziert und über eine thematische Umwegkommunikation thematisiert werden. In dem Maße, wie er latent und unterschwellig in Deutungsmuster eingeht, ist Antisemitismus etwas, das erst einmal sichtbar gemacht werden muss: das meint Selbst-Aufklärung, d. h. die Frage, wie eigene politische Deutungsmuster mit antisemitischen Ideologiefragmenten durchsetzt sind.

Typisch für diesen Antisemitismus jenseits der extremen Rechten und Beispiel einer solchen Umwegkommunikation ist u. a. der israelbezogene Antisemitismus, der auch in Teilen der politischen Linken präsent ist.

Die Komplexität dieses Phänomens, bei dem erinnerungskulturelle Thematisierungsmuster, die Latenz antisemitischer Deutungen und die

Verwickeltheit eines konkreten politischen Konfliktes ineinander spielen, bringt mit sich, dass allein Informationen über das Thema bei Weitem nicht ausreichen. Die Projekte forcieren daher vor allem eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Thema. Neben einer Urteilskompetenz, um Israelkritik von israelbezogenem Antisemitismus unterscheiden zu können, sollen die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihren eigenen Denkmustern hinterfragt werden,

„inwieweit die Form der eigenen Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt, mit Israel, aber auch mit israelbezogenem Antisemitismus in erster Linie nicht aus sachlichem Interesse an einem weit entfernten, überregionalen Konflikt resultiert, sondern eine persönliche und in gesamtgesellschaftliche Mechanismen eingebundene Form des Umgangs mit der deutschen Geschichte ist“ (Projekt Aa 2012 pp1, S. 23).

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

4.5.1.6 „Sozialräumliche und gegenstandssensible Beratungsstrukturen“

Für das zugangerschließende Projekt war charakteristisch, dass es die Zugänge nicht allein methodisch, sondern über die spezifische koordinierende Mittler- und Beratungsstruktur realisierten. Sie sind innovativ in ihrer Funktion der Zielgruppenschließung (vgl. Kapitel 4.3.2.3).

Diese Struktur ähnelt den Lokalen Aktionsplänen (LAP), die im Rahmen des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ gefördert werden.¹⁴⁶ Es werden vor Ort Programmmittel durch eine Koordinations- und Beratungsstelle und unterstützt durch ein Begleitgremium an Teilprojekte weitergegeben. Diese Mittlerstruktur erleichtert den vielfach und programmspezifisch verstellten Zielgruppenzugang. Die Trägerschaft durch einen „neutralen“ Träger, der nicht die lokale Verwaltung vertritt, erleichtert zudem den Zugang zu Kooperationspartnern.¹⁴⁷ Die inhaltliche Arbeit mit lokalen Projektpartnern verhindert,

¹⁴⁶ Online unter: www.toleranz-foerdern-kompetenz-staerken.de

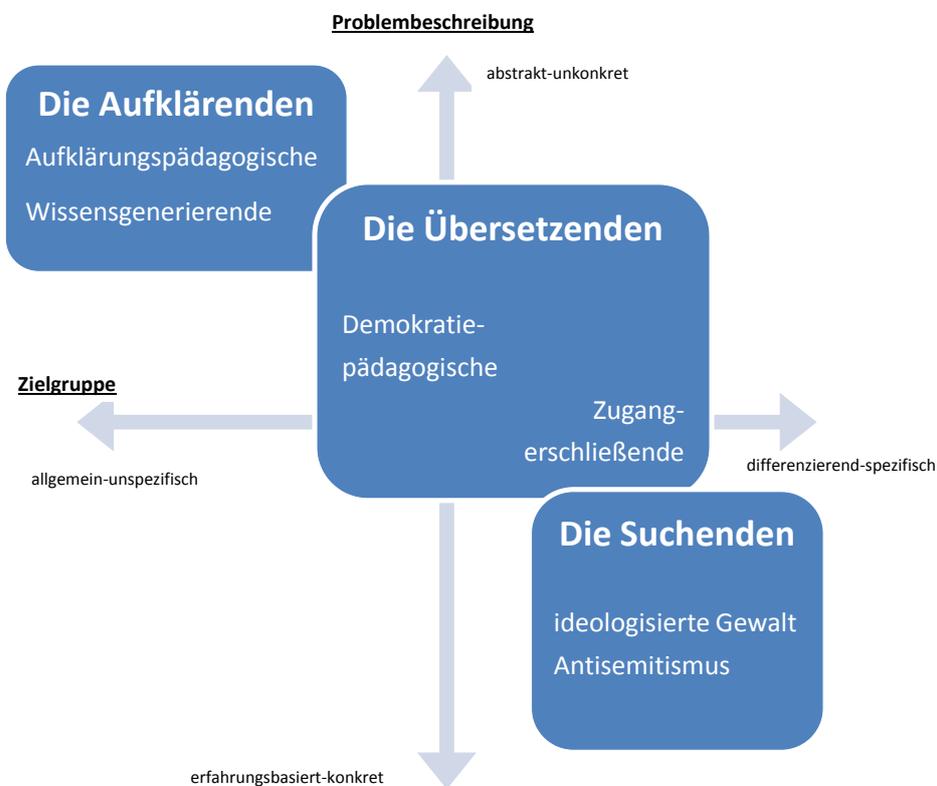
¹⁴⁷ Die Wissenschaftliche Begleitung der LAP charakterisiert die Besonderheit einer solchen Ansiedlung der Koordinierungsstelle als förderlich: „Die Träger einer externen Koordinierungsstelle sind in der Regel schon längere Zeit in der Region und im Themenfeld aktiv, verfügen über vielfältige relevante Kontakte und besitzen das Vertrauen anderer im Themenfeld aktiver Akteure. Aufgrund dieser Kompetenzen und ihrer Unabhängigkeit von Verwaltungsstrukturen werden ihnen ein besserer Zugang zu zivilgesellschaftlichen Akteuren, ein guter Praxisbezug sowie die Fähigkeit, übergeordnete Vernetzungen zu unterstützen, zugeschrieben“ (vgl. Lüter 2011, S. 28).

dass zwischen Programmstrukturen und den Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe Konkurrenzen oder im schlechtesten Falle Parallelstrukturen entstehen. Im Sinne der Aktivierungs- und Beratungslogik birgt diese Struktur daher die Chance eines problem- bzw. gegenstandsbezogenen Empowerments existierender Regelstrukturen.

Diese Mehrfachfunktion eines solchen Trägers stellt aber zugleich besondere fachliche Anforderungen an die Qualifikationen des umsetzenden Personals: Neben pädagogischen Erfahrungen, Szenekenntnissen und der Offenheit für künstlerisch-kulturelle Ansätze der Pädagogik sind Beratungskompetenzen von besonderer Bedeutung.

4.5.2 Vorläufige Einordnung der Projekttypen

Abbildung: Systematik der rekonstruierten Projektlogiken



Quelle: Wissenschaftliche Begleitung der DJI

In der vorläufig zusammenfassenden Grafik zeichnet sich ein Dilemma ab, eine **grundsätzliche Herausforderung**, die viel mit dem unscharfen Begriff „Linksextremismus“ zu tun hat: Dort, wo die Problemkategorie „Linksextremismus“ übernommen wird, bleibt das Phänomen in den Problembeschreibungen der Projekte häufig abstrakt und die Zielgruppe unspezifisch (**aufklärende Projekte**). Dort, wo **übersetzende Projekte** das Problem vor dem Hintergrund professioneller pädagogischer Zugänge spezifizieren, bleibt die Zielgruppe allgemein (*demokratiepädagogische Projekte*).

Zugänge zu spezifischen Zielgruppen gelingen hier vor allem aufgrund elaborierter Projektstrukturen, die starke Vorbehalte und Akzeptanzprobleme gegenüber der Problemkategorie „Linksextremismus“ kompensieren (*zugangerschließende Projekte*). Und dort, wo **suchende Projekte** konkrete Probleme identifizieren und Zielgruppen spezifizieren, zerfällt das Problem in Einzelphänomene wie *Antisemitismus oder ideologisierte/aktionsorientierte Gewalt*, die kaum noch unter dem Begriff „Linksextremismus“ als wissenschaftliche Kategorie für einen konsistenten Ursachen- und Phänomenkomplex gebracht werden können.

Abkürzungsverzeichnis

BAFzA	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DJI	Deutsches Jugendinstitut e. V.
DKP	Deutsche Kommunistische Partei
fdGO	freiheitlich demokratische Grundordnung
IDS	„INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“
LAP	Lokaler Aktionsplan
MLPD	Marxistisch-Leninistische Partei Deutschlands
MSO	Migrantenselbstorganisation
RAF	Rote Armee Fraktion
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
WB	Wissenschaftliche Begleitung

Literaturverzeichnis

- Abdel-Samad, Hamed (2005): Radikalisierung in der Fremde. Muslime in Deutschland. In: Waldmann, Peter (Hrsg.): Determinanten des Terrorismus. Weilerswist, S. 189–234
- Allport, Gordon (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln
- Bergmann, Werner (2002): Die Beobachter beobachten – Zur Einschätzung des Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.): Judenfeindschaft als Paradigma – Studien zur Vorurteilsforschung. Berlin, S. 31–39
- Besand, Anja (2006): Verhüllen oder Enthüllen – Ästhetik als Herausforderung für sozialwissenschaftliche Bildung. In: Journal für Sozialwissenschaften, H. 1/2006
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (2011): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Taunus
- Bischoff, Ursula et al. (2011): Abschlussbericht der Programmevaluation der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Demokratie und Toleranz“ und „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“. Berichtszeitraum 01.07.2007 bis 31.12.2010. Online unter: www.dji.de/bibs/686_14317_PEabschlussbericht2010.pdf, abgerufen am 23.03.2012
- BMFSFJ (2007): Bundesprogramm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“. Leitlinien zum Programmbereich „Modellprojekte: Jugend, Bildung und Prävention“. Online unter: www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e7152/Leitlinien_Modellprojekte.pdf, abgerufen am 14.02.2013
- BMFSFJ (2011a): Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Leitlinie zum Programmbereich vom 10.01.2011.
- BMFSFJ (2011b): Bundesprogramm TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN. Leitlinie zum Programmbereich „Modellprojekte: Jugend, Bildung und Prävention“. Online unter: www.toleranz-foerdern-kompetenz-staerken.de/fileadmin/toleranz-foerdern/Redaktion/Downloads/PDF/TOLERANZ_FOERDERN_MP_Foerderleitlinien.pdf, abgerufen am 14.02.2013
- BMFSFJ (o. J.): Homepage zum Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Leitbild. Online unter: www.demokratie-staerken.de/ids_leitbild.html, abgerufen am 14.02.2013
- Bourdieu, Pierre/Egger, Stephan (2000): Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens. Konstanz
- Brettfeld, Katrin/Wetzels, Peter (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Online unter: www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/139732/publicationFile/14975/Muslime%20in%20Deutschland.pdf, abgerufen am 18.09.2012
- Brunsson, Nils/Olsen Johan P. (1993): The reforming organization. London
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2012a): Islamismus und islamistischer Terrorismus. Online unter: www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af_islamismus/, abgerufen am 24.10.2012
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2012b): Verfassungsschutzbericht 2011. Online unter: www.verfassungsschutz.de/download/SHOW/vsbericht_2011.pdf, abgerufen am 26.11.2012
- Bundesministerium des Innern (2006): Verfassungsschutzbericht 2005. Online unter: www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2006/Verfassungsschutzbericht_2005_de.pdf;jsessionid=21A5279D293A893F75BEC7DBC24D8802.2_cid231?__blob=publicationFile, abgerufen am 26.11.2012
- Casanova, José (2009): Europas Angst vor der Religion. Berlin
- CDU/CSU/FDP (2009): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Online unter: www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf, abgerufen am 20.12.2011
- Chbib, Raida (2010): Die deutsche Islampolitik und die Frage nach der Repräsentativität muslimischer Verbände. In: Azzaoui, Karacuban (Hrsg.): Muslimische Gemeinschaften zwischen Recht und Politik; S. 28–33
- Collins, Randall (2011): Dynamik der Gewalt. Eine mikrosoziologische Theorie. Hamburg
- Cremer-Schäfer, Helga (1992): Skandalisierungsfällen. Einige Anmerkungen dazu, welche Folgen es hat, wenn wir das Vokabular „der Gewalt“ benutzen, um auf gesellschaftliche Probleme und Konflikte aufmerksam zu machen. In: Kriminologisches Journal, 24. Jg., H. 1

- Dantschke, Claudia (2012): „Graue Wölfe in Deutschland“. Türkischer Ultranationalismus und Rechtsextremismus. In: Greuel, Frank/Glaser, Michaela (Hrsg.): Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Erscheinungsformen und pädagogische Praxis in der Einwanderungsgesellschaft. Halle/Saale, S. 66–89
- Dantschke, Claudia et al. (2011): „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Schriftenreihe Zentrum Demokratische Kultur (Hrsg.). Berlin
- Decker, Oliver et al. (2010): Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010. Berlin
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2012): Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012. Online unter: www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_12/mitte-im-umbruch_www.pdf, abgerufen am 14.02.2013
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (2011): DeGEval-Standards. Standards für Evaluation (DeGEval-Standards). Online unter: www.degeval.de/degeval-standards, abgerufen am 22.11.2011
- della Porta, Donatella (1995): Social Movements, Political Violence, and the State Social Movements, Political Violence, and the State. Cambridge
- Deutscher Bundestag (2012): Bundestags-Drucksache 17/9935, 29.06.2012
- Deutz-Schroeder, Monika/Schroeder, Klaus (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. 1. Aufl. Stamsried
- DIE WELT (2012): Wut über Korans in der Fußgängerzone. In: DIE WELT, Online unter: www.welt.de/politik/deutschland/article106170290/Wut-ueber-Korane-in-deutschen-Fussgaengerzonen.html, abgerufen am 24.10.2012
- Diehl, Claudia/Koenig, Matthias (2009): Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf. In: Zeitschrift für Soziologie, 38. Jg., H. 4, S. 300–319
- DJI (2011): Projekt: Neue Herausforderungen der pädagogischen Extremismusprävention bei jungen Menschen. Online unter: www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1072, abgerufen am 25.11.2011
- Esser, Hartmut (2008): Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft, S. 81–107
- Eutlitz, Melanie (2012a): (Un-)Orthodoxe Biografie. Ein Weg zur jüdischen Religion. In: MEDAON Magazin für jüdischen Leben in Forschung und Bildung, H. 10/2012
- Eutlitz, Melanie (2012b): Religiöse Pluralität in der jüdischen Gemeinschaft Ostdeutschlands. In: Lewicki, Aleksandra et al. (Hrsg.): Religiöse Gegenwartskultur – Zwischen Integration und Abgrenzung. Berlin, S. 160–174
- Fahlenbrach, Kathrin/Scharloth, Joachim /Klimke, Martin (i. E.): Protest Cultures: A Companion. Bd. 1, Elements of Protest. New York
- Fauser, Peter (2011): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Taunus, S. 16–41
- Foroutan, Naika (2012): Stellungnahme zur Studie „Lebenswelten junger Muslime in Deutschland“. Online unter: www.migazin.de/wp-content/uploads/2012/03/Stellungnahme-zur-Studie-Lebenswelten-junger-Muslime-in-Deutschland-Foroutan-HU.pdf, abgerufen am 15.02.2013
- Foroutan, Naika/Schäfer, Isabel (2009): Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. Online unter: www.bpb.de/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa?p=all, abgerufen am 14.02.2013
- Forschungsjournal Soziale Bewegungen (1995): Subkultur und Subversion. Jg. 8/1995, H. 2
- Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus/Wagner, Wolfgang (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. 1. Aufl. Berlin
- Fuhrmann, Maximilian, Johansson, Susanne, Schau, Katja (2012): Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2011 bis 31.12.2011. Online unter: www.dji.de/wb_ids/2012-03-30_Kurzbericht_WB.pdf, abgerufen am 18.09.2012
- Gerlach, Julia (2006): Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland. 1. Aufl. Berlin
- Gesemann, Frank (2006): Die Integration junger Muslime in Deutschland. Berlin

- Glaser, Michaela (2012): ‚Rechtsextremismus‘ – eine Begriffsdiskussion. Online unter: www.biknetz.de/fileadmin/Dokumente/Oeffentlichkeit_herstellen/Themen/Aufsaeetze/Artikel_M._Glaser_Begriff_RE_final.pdf, abgerufen am 14.02.2013
- Glaser, Michaela/Rieker, Peter (2006): Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit. Halle/Saale
- Goffmann, Erving (1967): Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior. New York
- Gordon, Richard S. (1983): An Operational Classification of Disease Prevention. In: Public Health Report, 98. Jg., H. 2, S. 107–109
- Hadeed, Anwar (2009): Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotenziale von Migranten-Selbstorganisationen in Niedersachsen. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Ein Handbuch. Schwalbach/Taunus, S. 446–461
- Hafenecker, Benno et al. (2009): BBE Newsletter 24/2009. Folgenreiche Realitätsverleugnung: Das neue Extremismusbekämpfungsprogramm der Bundesregierung. Berlin
- Haubrich, Karin (2006): Die Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes in der Evaluation innovativer multizentrischer Programme. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede – Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Frankfurt/Main, S. 3872–3881
- Haubrich, Karin/Lüders, Christian (2007): Evaluation in wenig formalisierten pädagogischen Settings. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle/Saale, S. 136–149
- Haunss, Sebastian (2012): Gewalt und Gewaltlosigkeit in sozialen Bewegungen. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 25. Jg., H. 4, S. 6–16
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/ Schröder, Helmut (1997): Verlockender Fundamentalismus: Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/Main
- Henkenborg, Peter (2000): Politische Bildung als Kultur der Anerkennung: Skizzen zu einer kritischen Politikdidaktik. In: kursiv, H. 2/2000, S. 23–35
- Henkenborg, Peter (2011): Elemente einer „demokratiepädagogischen“ Topik. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Taunus, S. 86–109
- Herding, Maruta (2011): Inventing the Muslim Cool: Islamic Youth Culture in Western Europe. Dissertation eingereicht an der University of Cambridge. PhD in Sociology.
- Heyder, Aribert/Iser, Julia/Schmidt, Peter (2012): Israelkritik oder Antisemitismus? In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände – Folge 10. Berlin, S. 144–163
- Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. 3. Aufl. Schwalbach/Taunus
- Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden
- Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg
- Holz, Klaus/Kiefer, Michael (2010): Islamistischer Antisemitismus. Phänomen und Forschungsstand. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus – Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 109–138
- Hüttermann, Jörg (2007): Konflikt um islamische Symbole in Deutschland: Asymmetrien der Konfliktkommunikation. In: Wohlrab-Sahr, Monika/Tezcan, Levent (Hrsg.): Konfliktfeld Islam in Europa. Baden-Baden, S. 201–220
- Hüttermann, Jörg (2011): Moscheekonflikte im Figurationsprozess der Einwanderungsgesellschaft: Eine soziologische Analyse. In: Krüger-Potratz, Marianne/Schiffauer, Werner (Hrsg.): Migrationsreport 2010 – Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt/Main, S. 41–81
- Hunger, Uwe/Metzger, Stefan (2011): Kooperation mit Migrantenorganisationen. Studie im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Online unter: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/2011-kooperationmigrantenorganisationen.pdf?__blob=publicationFile, abgerufen am 05.09.2012
- Initiative gegen jeden Extremismusbegriff (2009): Gegen jeden Extremismusbegriff. Linke, antifaschistische Politik und Kultur sind nicht »extremistisch«, sondern extrem wichtig!. Online unter: <http://inex.blogspot.de/images/offenerbriefinex.pdf>, abgerufen am 26.11.2012
- Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin (2011): Abschlussbericht zum Stand der Umsetzung der Wissenschaftlichen Begleitung in Programmsäule 2. „Modellprojekte“, Themencluster „Präventions-

- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft“ im Programm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“. Online unter: www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e8280/AbschlussberichtVIELFALTTUTGUT.ModellprojekteThemenclustereinwanderungsgesellschaft.pdf, abgerufen am 14.02.2013
- Jakob, Maria (2012): Einbürgerungsfeiern in Deutschland. Willkommensritual oder kulturelle Abwehr? In: sinnprovinz. kultursoziologische Working papers Nr. 3, www.sinnprovinz.uni-leipzig.de
- Johansson, Susanne (2012): Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung in den Feldern der Pädagogik, der Beratung und Vernetzung: Eine kurze Begriffseinordnung und -abgrenzung. Online unter: www.biknetz.de/fileadmin/Dokumente/Oeffentlichkeit_herstellen/Themen/Aufsaeetze/Aufsatz_S._Johansson_REpr%C3%A4vention_final.pdf, abgerufen am 14.02.2013
- Johnston, Hank/Klandermand, Bert (1995): Social movements and culture. Minneapolis
- Kilb, Rainer (2011): Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt. 2. durchg. Aufl. Wiesbaden
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (2003): Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover
- Klärner, Andreas/Kohlstruck, Michael (2006): Rechtsextremismus – Thema der Öffentlichkeit und Gegenstand der Forschung. In: Klärner, Andreas/Kohlstruck, Michael (Hrsg.): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland. Hamburg, S. 7–41
- Klingelhöfer, Susanne (2007): Das Programm „Entimon“: Spezifika, Potenziale und Herausforderungen einer induktiv-rekonstruierenden Evaluation anhand Logischer Modelle. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle/Saale, S. 32–52
- Klinkhammer, Gritt (2004): Religion – Migration – Integration. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – REMID – Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e. V. (Hrsg.): Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Berlin, S. 12–19
- Kraushaar, Wolfgang (2005): Die Bombe im Jüdischen Gemeindehaus. Hamburg
- Kuhn, Oliver (2010): Spekulative Kommunikation und ihre Stigmatisierung – am Beispiel der Verschwörungstheorien. Ein Beitrag zur Soziologie des Nichtwissens. In: Zeitschrift für Soziologie, 39. Jg., H. 2, S. 106–123
- Kulturbüro Sachsen e.V. et al. (2010): Gibt es Extremismus? Extremismusansatz und Extremismusbegriff in der Auseinandersetzung mit Neonazismus und (anti)demokratischen Einstellungen. Online unter: www.weiterdenken.de/downloads/Extremismus_2010_Monitor.pdf, abgerufen am 26.11.2012
- Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden
- Leach, Darcy K./Haunss, Sebastian (2009): Scenes and Social Movements. In: Johnston, Hank (Hrsg.): Culture, Social Movements and Protest. Farnham, S. 255–276
- Leibold, Jürgen (2010): Fremdenfeindlichkeit und Islamophobie. Fakten zum gegenwärtigen Verhältnis genereller und spezifischer Vorurteile. In: Thorsten Gerald Schneider (Hrsg.): Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden, S. 149–158
- Lipp, Wolfgang (2010): Stigma und Charisma. Über soziales Grenzverhalten. Würzburg
- Lüter, Albrecht et al. (2011): Abschlussbericht zum Berichtszeitraum 01.01.2008 – 31.12.2012 der Wissenschaftlichen Begleitung in Programmsäule 1. „Entwicklung integrierter lokaler Strategien“ (Lokale Aktionspläne) im Programm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“
- Matuschek, Ingo (2011): Links sein. Politische Praxen und Orientierungen in linksaffinen Alltagsmilieus. 1. Aufl. Wiesbaden
- Ministerium für Inneres und Kommunales NRW (o. J.): Konvertiten – im Fokus des Verfassungsschutzes? Online unter: www.m.mik.nrw.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Verfassungsschutz/Dokumente/Konvertiten_-_im_Fokus_des_Verfassungsschutzes_01.pdf, abgerufen am 15.02.2013
- Murshed, Syed Mansoob/Pavan, Sara (2010): Radikalisierung von europäischen Muslimen – Identität und Radikalisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 44/2010, S. 43–46
- Neugebauer, Gero (2000): Extremismus–Linksextremismus–Rechtsextremismus. Einige Anmerkungen zu Begriffen, Forschungskonzepten, Forschungsfragen und Forschungsergebnissen. In: Schubarth, Wilfried/Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundes-

- republik Deutschland – Eine Bilanz. Opladen, S. 13–37
- Owen, John M./Rogers, Patricia J. (1999): Program Evaluation. Forms and Approaches. International Edition. London
- Peter, Frank (2006): Leading the Community of the Middle Way. A Studie of the Muslim Field in France. In: *The Muslim World*, H. 96/ 4, S. 707–736
- Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen
- Petrik, Andreas (2008): „Genesis ist nicht Geschichte“. Vom genetischen Gebrauch historischen Wissens im Politikunterricht am Beispiel des Basiskonzepts „politische Grundorientierungen“. In: Bauer, Jan/Körber, Andreas/Meyer-Hamme, Johannes (Hrsg.): *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen – Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspietzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen*. Kenzingen, S. 373–402
- Pettenkofer, Andreas (2004): „Gewalterfahrungen und kollektive Identitäten ‚modernisierender‘ politischer Bewegungen. Überlegungen am westdeutschen Fall“. In: Liell, Christoph/Pettenkofer, Andreas (Hrsg.): *Kultivierungen von Gewalt – Beiträge zur Soziologie von Gewalt und Ordnung*. Würzburg, S. 111–135
- Pettenkofer, Andreas (2008): Die Politik des Martyriums. Ein kultursoziologischer Blick auf die IRA. In: Bonacker, Thorsten/Greshoff, Rainer/Schimank, Uwe (Hrsg.): *Sozialtheorien im Vergleich – der Nordirlandkonflikt als Anwendungsfall*. Wiesbaden, S. 53–83
- Pettenkofer, Andreas (2009): Radikale Kritik und gründende Gewalt. Eine genealogische Skizze zum »antiautoritären« Protest und seinen Folgen. In: *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 6. Jg., H. 1, S. 166–180
- Pettigrew, Thoma F. (1998): Intergroup Contact Theory. In: *Annual Review of Psychology*, H. 49, S. 65–85
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München
- Reinhardt, Sibylle (2004): Demokratie-Kompetenzen. In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik – Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*, online unter: www.blk-demokratie.de
- Reinhardt, Sybille (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die Politische Bildung. Gibt es Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): *Demokratiedidaktik – Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden, S. 125–141
- Römhild, Regina (2007): Fremdzuschreibungen – Selbstpositionierungen. Die Praxis der Ethnisierung im Alltag der Einwanderungsgesellschaft. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hrsg.): *Ethnizität und Migration – Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*. Berlin, S. 157–177
- Roth, Roland/Rucht, Dieter (2008): *Die Sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945*. 1. Aufl. Frankfurt/Main
- Rucht, Dieter (2003): *Berlin, 1. Mai 2002. Politische Demonstrationsrituale*. Opladen
- Scherr, Albert (o. A.): *Pädagogische Interventionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit in Schulen und der außerschulischen Jugendarbeit*.
- Schiele, Siegfried/Breit, Gotthard (2008): *Vorsicht Politik*. Schwalbach/Taunus
- Schiffauer, Werner (1999): *Beschwörungsrhetorik: Zur Konstruktion des islamischen Fundamentalismus in der Wissenschaft – Invoking rhetoric: construction of Islamic fundamentalism in science*. In: Bukow, Wolf-Dietrich (Hrsg.): *Fundamentalismusverdacht – Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen*. Opladen, S. 101–118
- Schiffauer, Werner (2010): *Nach dem Islamismus. Eine Ethnografie der islamischen Gemeinschaft Milli Görüş*. Frankfurt/Main
- Schimank, Uwe (2008): Polykontexturale Eskalationsdynamik: Die IRA im Licht einer akteurzentrierten Differenzierungstheorie. In: Bonacker, Thorsten/Greshoff, Rainer/Schimank, Uwe (Hrsg.): *Sozialtheorien im Vergleich – der Nordirlandkonflikt als Anwendungsfall*. Wiesbaden, S. 205–228
- Schneiders, Thorsten Gerald (2012): Einleitung. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): *Verhärtete Fronten – Der schwere Weg zu einer vernünftigen Islamkritik*. Wiesbaden, S. 7–12
- Schubert, Klaus/Meyer, Hendrik (2011): *Politik und Islam in Deutschland: Aktuelle Fragen und Stand der Forschung*. In: Meyer, Hendrik/Schubert, Klaus (Hrsg.): *Politik und Islam*. Wies-

- baden, S. 11–26
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze. Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit.* Den Haag
- Sökefeld, Martin (2008): *Aleviten in Deutschland. Identitätsprozesse einer Religionsgemeinschaft in der Diaspora.* 1. Aufl. Bielefeld
- Stöss, Richard (2010): *Rechtsextremismus im Wandel.* Online unter: www.library.fes.de/pdf-files/do/08223.pdf, abgerufen am 15.02.2013
- Süddeutsche.de (2011): *Zentralrat warnt vor Generalverdacht gegen Muslime.* In: *Süddeutsche.de*, Online unter: www.sueddeutsche.de/politik/praeventionsgipfel-gegen-islamistische-gewalt-zentralrat-der-muslime-warnt-vor-generalverdacht-1.1111872, abgerufen am 26.11.2012
- Sutterlüty, Ferdinand (2002): *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung.* Frankfurt/Main
- Sutterlüty, Ferdinand (2004): *Was ist eine „Gewaltkarriere“?* In: *Zeitschrift für Soziologie*, 33. Jg., H. 4, S. 266–284
- Tezcan, Levent (2006): *Interreligiöser Dialog und politische Religionen.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 28–29/2006, S. 26–32
- Tezcan, Levent (2007): *Kultur, Governmentalität der Religion und der Integrationsdiskurs.* In: *Wohlrab-Sahr, Monika/Tezcan, Levent (Hrsg.): Konfliktfeld Islam in Europa.* Baden-Baden, S. 51–74
- Tezcan, Levent (2011): *Repräsentationsprobleme und Loyalitätskonflikte bei der Deutschen Islam Konferenz.* In: *Meyer, Hendrik/Schubert, Klaus (Hrsg.): Politik und Islam.* Wiesbaden, S. 113–132
- Thormann, Sabine (2012): *Gelingt der politische Diskurs? Eine empirisch-qualitative Untersuchung im Oberstufenunterricht.* In: *Gesellschaft.Wirtschaft.Politik*, H. 1/2012, S. 109–121
- Tietze, Nikola (2012): *Imaginierte Gemeinschaft. Zugehörigkeiten und Kritik in der europäischen Einwanderungsgesellschaft.* 1. Aufl. Hamburg
- Treeß, Helga (2002): *Prävention und Sozialraumorientierung.* In: *Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe.* Weinheim, S. 925–941
- Uhl, Alfred/Springer, Alfred (2002): *Professionelle Suchtprävention in Österreich. Leitbildentwicklung der österreichischen Fachstellen für Suchtprävention.* Wien
- Univation Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH (2011): *Formative Evaluation.* Online unter: http://eval-wiki.org/glossar/Formative_Evaluation, abgerufen am 26.11.2011
- Universität Bielefeld/proVAL (2011): *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung in der Programmsäule 2 „Modellprojekte Jugend, Bildung und Prävention“ im Programm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“.* Themencluster: „Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus“ für den Berichtszeitraum 15.05.2008 – 30.04.2011. Online unter: www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e8282/Abschlussbericht_VIELFALTTUTGUT.ModellprojekteAntisemitismus.pdf, abgerufen am 14.02.2013
- Urban, Ulrike (2005): *Partizipation. Einführung.* Online unter: http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/partizipation_bausteine.pdf, abgerufen am 05.12.2012
- Veith, Herrmann (2010): *Das Konzept der Demokratiekompetenz.* In: *Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik – Impulse für die Politische Bildung.* Wiesbaden, S. 142–156
- von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (2012): *„Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“.* Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen
- Waldmann, Peter/Imbusch, Peter (2009): *Radikalisierung in der Diaspora. Wie Islamisten im Westen zu Terroristen werden.* 1. Aufl. Hamburg
- Wohlrab-Sahr, Monika/Tezcan, Levent (2007): *Konfliktfeld Islam in Europa.* 1. Aufl. Baden-Baden
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung.* Berlin

Monitoring der „Wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN““

Fragenkomplex Trägerstruktur

Bitte geben Sie an, was für Ihren Projektträger zutrifft! *Bei Mehrfachträgerschaft Mehrfachnennungen möglich*

- privatrechtlicher Träger
- eingetragener Verein (e.V.)
 - Migrantenselbstorganisation
 - Religions- und Weltanschauungsgemeinschaft
 - Jugendverband
 - Andere, und zwar: _____
 - gGmbH/GmbH _____
 - Stiftung (privatrechtlich)
 - private Hochschule
 - Gewerkschaft
 - Andere, und zwar: _____
- öffentlich-rechtlicher Träger
- Kirche, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaft
 - staatliche Universität
 - Stiftung (des öffentlichen Rechts)
 - Ministerium
 - Jugendamt
 - Andere, und zwar: _____
- loser Zusammenschluss _____

Bitte geben Sie die konfessionelle Bindung Ihres Trägers an!

- keine konfessionelle Bindung
- konfessionell gebunden
- islamisch
 - christlich
 - jüdisch
 - Andere, und zwar: _____

Bitte geben Sie die Hauptzielgruppe(n) der Arbeit Ihres Trägers an! *Mehrfachantworten möglich*

- Kinder (bis 12 Jahre)
- Jugendliche und junge Erwachsene (13–27 Jahre)
- Eltern/Familien

- Erzieher/innen, (Sozial-)Pädagogen/Pädagoginnen, Lehrer/innen, Psychologen/Psychologinnen
- Andere Multiplikatoren/Multiplikatorinnen, und zwar: _____
- Fachöffentlichkeit
- Andere, und zwar: _____

Bitte geben Sie den/die Arbeitsschwerpunkt(e) Ihres Trägers an! *Mehrfachantworten möglich*

- politische Bildung
- (inter-)kulturelle Bildung
- (inter-)religiöse Bildung
- Aus- und Weiterbildung
- universitäre Bildung
- Sozialarbeit
- Beratung
- Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz
- Andere, und zwar: _____

Hat sich Ihr Träger bereits in anderen Bundesprogrammen zur Demokratieförderung beteiligt/oder beteiligt sich gerade? *Mehrfachantworten möglich*

- ja
- Toleranz fördern – Kompetenz stärken (ab 2011)
- In welchem Bereich?**
- Modellprojekt, Cluster: Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus
- Modellprojekt, Cluster: Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen
- Modellprojekt, Cluster: Zusammenleben in der Integrationsgesellschaft
- Modellprojekt, Cluster: Umgang mit Vielfalt und Differenz im Primar- und Elementarbereich
- LAP
- Beratungsnetzwerk
- kompetent. für Demokratie (2007–2010)
- Vielfalt tut gut (2007–2010)
- In welchem Bereich?**
- Modellprojekt, Cluster: Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus
- Modellprojekt, Cluster: Arbeit mit rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen
- Modellprojekt, Cluster: Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft
- Modellprojekt, Cluster: Früh ansetzende Prävention
- LAP
- Civitas (2002–2006)
- Entimon (2002–2006)
- Xenos (2002–2006)
- AgAG (1992–1996)
- nein

Wenn ja: Bitte beschreiben Sie kurz die bearbeiteten Themenschwerpunkte und die einbezogene(n) Zielgruppe(n) dieser Tätigkeit in der Programmphase 2007 – 2010. (z.B.: kompetent. für Demokratie: Mobile Intervention)

Wie verorten Sie die Arbeit des Trägers zum Thema „islamistischer Extremismus“/„Linksextremismus“ in den letzten drei Jahren vor Projektbeginn?

- kein Arbeitsfeld
- randständiges Arbeitsfeld
- Teilbereich der Arbeit des Trägers
- profilbestimmender Schwerpunkt

Was war der inhaltliche Hauptschwerpunkt Ihres Trägers in den letzten drei Jahren vor Projektbeginn? (z.B.: kulturelle Vielfalt, Rechtsextremismusprävention)

Wie verorten Sie die *aktuelle* Arbeit des Trägers im Themenfeld „islamistischer Extremismus“/„Linksextremismus“?

- randständiges Arbeitsfeld
- Teilbereich der Arbeit des Trägers
- profilbestimmender Schwerpunkt

Fragenkomplex Projektstruktur

Wie viele haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/-innen führen das Modellprojekt durch (Projektbeginn bis heute)? *Mehrfachantworten möglich*

- Hauptamtliche

Anzahl:

davon männlich:
davon mit Migrationshintergrund:
davon in Vollzeit:
davon in Teilzeit:

Qualifikationen:

- Honorarkräfte

Gesamtstellenumfang, Angaben in Stellen, z.B.: 3,5 Stellen:

Anzahl:

davon männlich:
davon mit Migrationshintergrund:

Qualifikationen:

ungefähre Gesamtstundenzahl pro Monat (aller Honorarkräfte):

Ehrenamtliche

Anzahl:

davon männlich:

davon mit Migrationshintergrund:

Qualifikationen:

Bitte nennen Sie die *wichtigsten* Kooperationspartner/-innen, mit denen Sie im Rahmen des Modellprojekts *aktuell* zusammenarbeiten! *Mehrfachnennungen möglich*

Kita/ Kindergarten

Schule

Grundschule

Förderschule

Hauptschule

Realschule

Gymnasium

Gesamtschule

berufliche Schule

Ausbildungsstätte/Betrieb

außerschulische Bildungseinrichtung

Universität/ FH

Jugendeinrichtung

Moschee

Kirche

Synagoge

Migrantenselbstorganisation

Elterninitiative

Beratungsstelle

Stadtteilzentrum /-initiative

Jugendamt

Jugendgerichtshilfe

Polizei / LKA / BKA

Verfassungsschutz

Andere, und zwar:

keine Kooperations- und Netzwerkpartner

Seit wann besteht die Zusammenarbeit?

Falls Sie mit mehreren Partnern dieser Rubrik zusammenarbeiten, wählen Sie die Option aus, die mehrheitlich zutrifft.

langjährig

kurz vor/mit Projektbeginn

mit laufender Projektarbeit

Mit welchen Methoden nähern Sie sich Ihrem Forschungsgegenstand? *Mehrfachnennung möglich*

Methoden mit „dezidiert wissenschaftlichem“ Anspruch

Dokumentenanalyse

islamistische
Literatur/Szeneliteratur

islamistische Webseiten/-blogs/Szenewebseiten/-blogs

islamistische
Musik/Szenemusik

Andere, und zwar: _____

quantitative Befragung von _____

islamistisch ideologisierte Personen/Angehörige der militanten Szene

welche? _____

Beschreiben Sie den Feldzugang.

Beschreiben Sie die hemmenden und fördernden Faktoren für den Feldzugang.

Akteuren aus dem Sozialraum

welche? _____

Andere, und zwar: _____

qualitative Befragung von _____

Experten/Expertinnen

welche? _____

islamistisch ideologisierte Personen/Angehörige der militanten Szene

welche? _____

Beschreiben Sie den Feldzugang.

Beschreiben Sie die hemmenden und fördernden Faktoren für den Feldzugang.

Akteuren aus dem Sozialraum

welche? _____

Andere, und zwar: _____

teilnehmende Beobachtung

Erläutern Sie diese genauer (Anlass, Gegenstand, Intensität...):

Andere, und zwar: _____

Methoden ohne „dezidiert wissenschaftlichen“ Anspruch

Sichtung von Literatur

Fachliteratur

islamistische
Literatur/Szeneliteratur

Andere, und zwar: _____

- Einzel- oder Gruppengespräche mit
 - islamistisch ideologisierte Personen/Angehörige der militanten Szene
 - Experten/Expertinnen
 - Institutionen
 - Andere, und zwar: _____
- Beobachtungen _____
- Andere, und zwar: _____

Sollen die Ergebnisse der Forschung für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden?

- nein
- Ja
 - intern, für ein eigenes pädagogisches Projekt
 - Extern, für die pädagogische Fachpraxis

Bitte beschreiben sie, mit welcher Strategie diese Nutzbarmachung erfolgen soll bzw. erfolgt.

Bitte beschreiben Sie, wenn möglich 2–3 Aspekte Ihrer ersten Zwischenergebnisse!

Bitte beschreiben Sie den aktuellen Umsetzungsstand Ihres Forschungs(teil-)projekts!

Bitte beschreiben Sie, welche Aktivitäten Sie bezüglich der Forschungsarbeit im nächsten Jahr planen!

Wann und wie wird die Forschung in Bezug zur pädagogischen Praxis gesetzt?

- in der Forschungsphase
mit folgender/n Strategie/n: _____
- nach der Forschungsphase
mit folgender/n Strategie/n: _____
- in keiner Phase _____

Was ist das angestrebte Produkt Ihres Forschungsprojektes? *Mehrfachnennungen möglich*

- (Fach-) Publikationen
- (Fach-) Konferenz/ Tagung/ Symposium
- pädagogisches Material
- Anderes, und zwar: _____

Welchen Hauptpersonenkreis möchten Sie mit Ihrem Produkt direkt erreichen? *Mehrfachnennungen möglich*

- Kinder (bis 12 Jahre)
- Jugendliche und junge Erwachsene (13–27 Jahre)
- Eltern/Familien
- Erzieher/innen, (Sozial-)Pädagogen/Pädagoginnen, Lehrer/innen, Psychologen/Psychologinnen
- Andere Multiplikatoren/Multiplikatorinnen, und zwar: _____
- Fachöffentlichkeit
- Andere, und zwar: _____

Bitte beschreiben Sie Faktoren, die Sie als förderlich für die Umsetzung Ihres Forschungsvorhabens empfinden! (z.B. aus dem Bereich des Projektkontextes, der Projektaktivitäten und der befragten Personen)

Bitte beschreiben Sie Faktoren, die Sie als hinderlich für die Umsetzung Ihres Forschungsvorhabens empfinden! (z.B. aus dem Bereich des Projektkontextes, der Projektaktivitäten und der befragten Personen)

Fragenkatalog Problembeschreibung

Was sind die zentralen Phänomene des gesellschaftlichen und/oder lokalen Problems, auf das Ihr Projekt reagiert?

Welchen Bezug stellen Sie zwischen dem gesellschaftlichen und/oder lokalem Problem auf das Ihr Projekt reagiert und dem Gegenstand „islamistischer Extremismus“/„Linksextremismus“ her?

**Bitte beschreiben Sie die übergeordneten Ziele, die Sie mit Ihrem Projekt erreichen wollen!
(z.B. mehrheitsgesellschaftliche Jugendliche: Sensibilisierung für islamfeindliche
Argumentationen in den Medien/z.B. Jugendliche: Sensibilisierung für
verschwörungstheoretische Argumentationen in den Medien)**

Fragenkatalog Pädagogische Praxis

Was sind Ihre pädagogischen Hauptaktivitäten im Projekt? *Bitte nennen Sie bis zu vier Aktivitäten und kennzeichnen Sie diese nach ihrer Wichtigkeit für die Erreichung der Projektziele mit 1,2,3,4 (von 1 'mit höchster Priorität' bis ggf. 4) Bitte verwenden Sie jede Zahl nur einmal.*

Entwicklung von Bildungsprojekten

Priorität dieser Aktivität

Durchführung von Bildungsprojekten

Priorität dieser Aktivität

Entwicklung von Trainings

Priorität dieser Aktivität

Durchführung von Trainings

Priorität dieser Aktivität

Entwicklung von Beratungsstrategien

Priorität dieser Aktivität

Durchführung von Beratung

Priorität dieser Aktivität

Durchführung von Vernetzung

Priorität dieser Aktivität

Andere, und zwar:

Priorität dieser Aktivität

Werden Akteure außerhalb des Projektes in die Bildungsprojekte, Trainings, Beratung und Vernetzung einbezogen? Ausgenommen sind Personen, die ausschließlich als Teilnehmende einbezogen wurden.

nein

ja, welche?

Jugendliche und junge Erwachsene

pädagogische Fachkräfte

Experten des Fachgebiets (z.B. Wissenschaftler/innen, Verfassungsschutz)

Welche?

sozialräumliche Akteure

Welche?

Andere, und zwar:

In welcher Form werden die Akteure einbezogen? *Mehrfachnennungen möglich*

- inhaltliche oder methodische Beratung
- gemeinsame Bedarfsanalyse
- gemeinsame Planung der Bildungsprojekte, Trainings und/oder Beratungsstrategien
- gemeinsame Durchführung der Bildungsprojekte, Trainings und/oder Beratungsstrategien
- gemeinsame Auswertung der Bildungsprojekte, Trainings und/oder Beratungsstrategien
- Andere, und zwar: _____

Bitte beschreiben Sie, welche Themen möchten Sie in den Bildungsprojekten, Trainings, Beratungs- und Vernetzungsaktivitäten bearbeiten möchten?

Bitte beschreiben Sie, welche Lernerfahrungen Sie bisher mit der Vermittlung der Inhalte gemacht haben!

Welche(n) Hauptpersonenkreis(e) möchten Sie mit Ihrem pädagogischen Praxisvorhaben erreichen? *Mehrfachnennungen möglich*

- Kinder (bis 12 Jahre)

Geschlecht

- beiden Geschlechts
- ausschließlich männliche Personen
- ausschließlich weibliche Personen

Migrationshintergrund

- mehrheitlich/ausschließlich mit Migrationshintergrund
- mehrheitlich/ausschließlich ohne Migrationshintergrund
- beides

sonstige relevante Merkmale, und zwar: _____

Stellt dieser Personenkreis eine direkte oder indirekte Zielgruppe Ihres Projektes dar? D.h. erreichen Sie diesen Personenkreis direkt mit den Maßnahmen Ihres Projektes oder erreichen Sie diesen Personenkreis über dritte Personen wie Multiplikatoren/Multiplikatorinnen?

- direkte Zielgruppe
- indirekte Zielgruppe

- Jugendliche und junge Erwachsene (13–27 Jahre) als Teilnehmer/innen

Alter

- 13–18 Jahre
- 19–27 Jahre

Geschlecht

- beiden Geschlechts
- ausschließlich männliche Personen
- ausschließlich weibliche Personen

Migrationshintergrund

- mehrheitlich/ausschließlich mit Migrationshintergrund
- mehrheitlich/ausschließlich ohne Migrationshintergrund
- beides

weitere Merkmale *Mehrfachnennungen möglich*

- mehrheitlich/ausschließlich Muslime/mit linker Selbstpositionierung
- mehrheitlich/ausschließlich islamistisch ideologisierte Personen/zum Teil mit Angehörigen der militanten Szene
- sonstige relevante Merkmale,
und zwar: _____

Stellt dieser Personenkreis eine direkte oder indirekte Zielgruppe Ihres Projektes dar? D.h. erreichen Sie diesen Personenkreis direkt mit den Maßnahmen Ihres Projektes oder erreichen Sie diesen Personenkreis über dritte Personen wie Multiplikatoren/Multiplikatorinnen?

- direkte Zielgruppe
- indirekte Zielgruppe
- Jugendliche und junge Erwachsene (13–27 Jahre) als Multiplikator/innen

Alter

- 13–18 Jahre
- 19–27 Jahre

Geschlecht

- beiden Geschlechts
- ausschließlich männliche Personen
- ausschließlich weibliche Personen

Migrationshintergrund

- mehrheitlich/ausschließlich mit Migrationshintergrund
- mehrheitlich/ausschließlich ohne Migrationshintergrund
- beides

weitere Merkmale *Mehrfachnennungen möglich*

- mehrheitlich/ausschließlich Muslime/mit linker Selbstpositionierung
- sonstige relevante Merkmale,
und zwar:

In welchem Bereich sollen die Multiplikatoren/Multiplikatorinnen später tätig werden? z.B.: peer-educator im Rahmen von Seminarreihen und ähnlichem (z.B. in Streitschlichtungsprogrammen in Schulen) oder Multiplikatorentätigkeit in informellen Gruppen (z.B. im Freundeskreis)

- Erwachsene als Multiplikator/innen (ab 27 Jahren)

berufliche Stellung

- Erzieher/innen, (Sozial-)Pädagogen/Pädagoginnen, Lehrer/innen, Psychologen/Psychologinnen
- Andere Multiplikatoren/Multiplikatorinnen, und zwar:

Geschlecht

- beiden Geschlechts
- ausschließlich männliche Personen
- ausschließlich weibliche Personen

Migrationshintergrund

- mehrheitlich/ausschließlich mit Migrationshintergrund
- mehrheitlich/ausschließlich ohne Migrationshintergrund
- beides

weitere Merkmale *Mehrfachnennungen möglich*

- mehrheitlich/ausschließlich Muslime/mit linker Selbstpositionierung
- sonstige relevante Merkmale,
und zwar: _____

In welchem Bereich sollen die Multiplikatoren/Multiplikatorinnen später tätig werden? z.B.: peer-educator im Rahmen von Seminarreihen und ähnlichem (z.B. in Streitschlichtungsprogrammen in Schulen) oder Multiplikatorentätigkeit in informellen Gruppen (z.B. im Freundeskreis)

- Eltern

Geschlecht

- beiden Geschlechts
- ausschließlich männliche Personen
- ausschließlich weibliche Personen

Migrationshintergrund

- mehrheitlich/ausschließlich mit Migrationshintergrund
- mehrheitlich/ausschließlich ohne Migrationshintergrund
- beides

weitere Merkmale *Mehrfachnennungen möglich*

- mehrheitlich/ausschließlich Muslime
- mehrheitlich/ausschließlich mit Kindern, die islamistisch ideologisiert sind/mit Kindern, die der militanten Szene angehören
- sonstige relevante Merkmale,
und zwar: _____

Bitte beschreiben Sie, welche Lernerfahrungen Sie bisher beim Zugang zu den muslimischen/linken Zielgruppen und ggf. zu islamistisch ideologisierten/militanten linken Personen bzw. deren Angehörigen gemacht haben!

Welchen methodischen Ansatz/welche methodischen Ansätze setzen Sie in Ihrer Arbeit mit der/den Zielgruppe/n um?

Bitte nennen Sie bis zu vier Aktivitäten und kennzeichnen Sie diese nach ihrer Wichtigkeit für die Erreichung der Projektziele mit 1,2,3,4 (von 1 'mit höchster Priorität' bis ggf. 4) Bitte verwenden Sie jede Zahl nur einmal.

- Ansätze (inter)kulturellen Lernens
- Ansätze (inter)religiösen Lernens
- Ansätze antirassistischen Lernens
- Ansätze sozialen Lernens
- Ansätze politischen und politisch-historischen Lernens
- Ansätze der Friedens-, Demokratie- und Menschenrechtserziehung
- Ansätze der Medienpädagogik
- Ansätze der Kulturpädagogik
- Ansätze der Sport- und Erlebnispädagogik
- Ansätze der Gewaltprävention
- Ansatz der Straßensozialarbeit
- Ansätze der Beratungsarbeit
- geschlechterspezifische Ansätze
- partizipative Ansätze
- sozialräumlich orientierte Ansätze
- Ansätze der Migrationssozialarbeit
- Andere, und zwar:

Bitte beschreiben Sie, welche Lernerfahrungen Sie bisher mit Ihren methodischen Ansätzen gemacht haben!

Bitte beschreiben Sie den aktuellen Umsetzungsstand Ihres pädagogischen (Teil-)Projekts!

Bitte beschreiben Sie, welche Aktivitäten Sie bezüglich der pädagogischen Arbeit im nächsten Jahr planen!

**Bitte beschreiben Sie Einflussfaktoren, die Sie als förderlich für die Umsetzung Ihres pädagogischen Praxisvorhabens empfinden!
(z.B. aus dem Bereich des Projektkontextes, der Projektaktivitäten und der Zielgruppe(n))**

**Bitte beschreiben Sie Einflussfaktoren, die Sie als hinderlich für die Umsetzung Ihres pädagogischen Praxisvorhabens empfinden!
(z.B. aus dem Bereich des Projektkontextes, der Projektaktivitäten und der Zielgruppe(n))**

Fragenkomplex Materialentwicklung

Auf welches Defizit reagieren Sie mit der pädagogischen und/oder thematischen Materialentwicklung?

Welche konkreten Inhalte sollen in den Materialien behandelt werden? (z.B.: Männlichkeitsbilder bei Muslimen/Antisemitismus bei Autonomen)

Welchen Materialtypus möchten Sie entwickeln? *Mehrfachnennungen möglich*

- pädagogisch-didaktische Handreichung
- thematische Handreichung
- Materialkoffer
- einzelne Methoden oder Methodensammlung
- Filme / Audiomaterial
- Planspiele
- Ausstellungen
- Andere, und zwar:

Sollen die verschiedenen Materialtypen in einem Produkt integriert werden?

- nein
- Ja

Bitte beschreiben Sie, in welchem Verhältnis die genannten Materialien zueinander stehen sollen!

Sind die hier angegebenen Materialien mit denen aus dem Forschungsteil angegebenen Produkten identisch?

- nein, überhaupt nicht

- ja, teilweise
- ja, komplett

Wo sollen die Materialien geeigneterweise eingesetzt werden? *Mehrfachnennungen möglich*

- Kita/Kindergarten
- Schule
 - 1.–4. Klasse
 - 5.–7. Klasse
 - 8.–10. Klasse
 - 11.–13. Klasse
- Ausbildungsstätte/Betrieb
- außerschulische Bildungseinrichtung
- Universität/FH
- Jugendeinrichtung
- Jugendberatungsstelle
- Elternberatungsstelle
- Fort- und Weiterbildungseinrichtung
- Andere, und zwar: _____

Werden Akteure außerhalb des Projektes in die Entwicklung der Materialien einbezogen?

Mehrfachnennungen möglich

- nein
 - ja, welche?
 - Jugendliche und junge Erwachsene
 - pädagogische Fachkräfte
 - Experten/Expertinnen des Fachgebiets (z.B. Wissenschaftler/innen, Verfassungsschutz)
 - welche? _____
 - sozialräumliche Akteure
 - welche? _____
 - Andere, und zwar: _____
- Textfeld

In welcher Form werden die Akteure einbezogen? *Mehrfachnennungen möglich*

- externe Beratung
- gemeinsame Planung der Materialentwicklung
- gemeinsame Durchführung der Materialentwicklung
- Multiplikation der Materialien
- Andere, und zwar: _____

Auf welchen Wegen möchten Sie das Material verteilen? *Mehrfachnennungen möglich*

- über Multiplikatorenfortbildung
- auf Anfrage beim Träger
- über Homepage bestellbar/downloadbar
- Ausleihe beim Träger (z.B. Ausstellung)
- Veröffentlichung bei einem Verlag
- Versand an Kooperationspartner
- Andere, und zwar:

Bitte beschreiben Sie den aktuellen Umsetzungsstand Ihres Material entwickelnden (Teil-)Projekts!

Bitte beschreiben Sie, welche Aktivitäten Sie bezüglich der Materialentwicklung im nächsten Jahr planen!

**Bitte beschreiben Sie Einflussfaktoren, die Sie als förderlich für die Erstellung der Materialien empfinden!
(z.B. aus dem Bereich des Projektkontextes, Projektaktivitäten und einbezogenen Partnern)**

**Bitte beschreiben Sie Einflussfaktoren, die Sie als hinderlich für die Erstellung der Materialien empfinden!
(z.B. aus dem Bereich des Projektkontextes, Projektaktivitäten und einbezogenen Partnern)**

Leitfaden für Projektbesuch

Teil A – Gesamtprojekt

Teil B - Teilprojekt

Ich möchte gerne Näheres zu Ihrem Projekt erfahren und würde Sie gerne zu Beginn zu Ihrem Gesamtprojekt erzählen lassen. Es besteht ja im wesentlichen aus den Säulen [projektspezifische Bereiche]. In einem zweiten Teil würde ich gerne den Fokus verengen und Ihnen noch genauere Fragen zu dem Bereich [spezifisch interessanter Projektbereich] stellen.

- Frage nach Rolle und Aufgabe der Interviewpartner -

Teil A

Bitte wandern Sie einmal in Gedanken zurück in die Zeit der Beantragung und des Beginns des Projekts. Können Sie mir erzählen, wie sich das Gesamtprojekt (seitdem) entwickelt hat?

Nachfragen

unter Berücksichtigung bereits verfügbarer Informationen aus dem Konzept/Sachberichten etc.. Fehlen hier Angaben → neu erheben, ansonsten nur die Entwicklungen abfragen.

- Auf welche Ausgangslage haben Sie mit Ihrem Gesamtprojekt reagiert?/Welches Problem möchten Sie mit Ihrem Gesamtprojekt bearbeiten?
- Mit welcher Zielgruppe wollten Sie (zu Beginn des Projekts/ursprünglich) arbeiten?
- Welche Ziele möchten Sie mit Ihrem Gesamtprojekt erreichen?/Was soll nach dem Projekt anders sein als vorher?
- *Falls zutreffend:*
Hat Ihr Projekt mehrere Bausteine/Module/Teilprojekte? Wenn ja, bitte beschreiben Sie diese!
Hängen die Bausteine/Module/Teilprojekte zusammen? Wenn ja, wie?
- Welche Aktivitäten haben Sie bereits durchgeführt?
- Mit welcher Zielgruppe arbeiten Sie aktuell? Wie haben Sie diese erreicht?
Haben Sie in der Umsetzung des Projekts Situationen erlebt, die Sie als Erfolg erlebt haben? Bitte erzählen Sie!
Welche Faktoren haben sich aus Ihrer Sicht insgesamt förderlich auf das Projekt ausgewirkt?
- Haben Sie in der Umsetzung des Projekts Erfahrungen gemacht, die Sie überrascht haben? Bitte erzählen Sie!
- Haben Sie in der Umsetzung des Projekts Situationen erlebt, die Sie als schwierig empfunden haben? Bitte erzählen Sie!
Welche Faktoren haben sich aus Ihrer Sicht insgesamt hinderlich auf das Projekt ausgewirkt?
- Wenn Sie in der Zeit zurückgehen könnten: Würden Sie heute etwas anders machen? Wenn ja, was?

Teil B

Herzlichen Dank für Ihre Beschreibung Ihres Gesamtprojekts. Uns interessiert in einem zweiten Schritt nochmal besonders, welche pädagogischen Erfahrungen Sie im Bereich [interessierter projektspezifischer Bereich] mit der Zielgruppe [projektspezifischen Zielgruppe] gemacht haben. Wir „verengen“ also den Fokus.

Bitte erzählen Sie doch einmal, wie sich die [projektspezifische]-Arbeit seit Projektbeginn entwickelt hat.

Nachfragen:

- Welche Jugendlichen/Fachkräfte etc. haben Sie angesprochen?
Wie haben Sie das getan?
Wie haben die Jugendlichen/Fachkräfte etc. darauf reagiert?
- Welche Jugendlichen/Fachkräfte nehmen teil? Bitte beschreiben Sie!
- Bitte beschreiben Sie, wie ein Projekttag/eine Dialoggruppe etc. in etwa abläuft!
Was ist thematischer Gegenstand?
Was ist Ihnen in der pädagogischen Umsetzung/beim pädagogischen Vorgehen besonders wichtig?
- Haben Sie in der Umsetzung des Projekts pädagogische Situationen erlebt, die Sie als Erfolg erlebt haben?
Bitte erzählen Sie!
Welche Faktoren haben sich aus Ihrer Sicht insgesamt förderlich auf die konkrete pädagogische Arbeit ausgewirkt?
- Haben Sie in der Umsetzung des Projekts Erfahrungen gemacht, die Sie überrascht haben? Bitte erzählen Sie!
- Haben Sie in der Umsetzung des Projekts pädagogische Situationen erlebt, die Sie als schwierig empfunden haben? Bitte erzählen Sie!
Welche Faktoren haben sich aus Ihrer Sicht insgesamt hinderlich auf die konkrete pädagogische Arbeit ausgewirkt?
- Wenn Sie in der Zeit zurückgehen könnten: Würden Sie heute etwas anders machen? Wenn ja, was?
- Welche Qualifikationen sind für die Umsetzung dieser Arbeit besonders hilfreich/wichtig?
- Was würden Sie anderen Trägern/Projekten als positive/wertvolle Lernerfahrung weitergeben?