



Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung

des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“
Berichtszeitraum 01.01.2013 – 31.12.2013

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 01.01.2013 – 31.12.2013

Die Wissenschaftliche Begleitung des Bundesprogrammes „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 beteiligen. Alle Befragten haben uns wertvolle Informationen, Einschätzungen und Perspektiven zur Verfügung gestellt und die Evaluation bereichert.

Weiterhin möchten wir Maria Jakob, Franz Erhard, Jurit Kärtner, Greta Hartmann und Claudia Menge für die Mitwirkung bei der Datenaufbereitung danken. Manja Birke danken wir 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	7
1.1	Das Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“	7
1.2	Fokus des Ergebnisberichts	8
1.3	Aufbau des Ergebnisberichts	8
1.4	Adressatinnen und Adressaten des Berichts	9
2	Methodisches Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung	11
2.1	Methodisches Vorgehen	12
2.1.1	Evaluationsinstrument „Logisches Modell“	12
2.1.2	Quantitative und qualitative Erhebungen in den Jahren 2010 bis 2013	13
2.1.3	Auswertung der Daten	15
3	Der Programmbereich „islamistischer Extremismus“: Darstellung der Evaluationsergebnisse	17
3.1	Ausgangs- und Kontextbedingungen der pädagogischen Arbeit im Programmbereich „islamistischer Extremismus“	18
3.2	Problembeschreibungen der geförderten Modellprojekte	22
3.2.1	Annäherung an die heterogenen Problembeschreibungen von Modellprojekten, die direkt mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten	25
3.2.1.1	Projekte mit einem systematischen Bezug zu „islamistischem Extremismus“: „Wir können von da aus viel eher die Jugendlichen davon abhalten, in diesen Extremismus abzurutschen“	26
3.2.1.2	Projekte mit einer Problematisierung von „islamistischem Extremismus“ und Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit: „Die Erfahrung ist, dass [...] quasi um überhaupt Islamismusprävention machen zu können, das Thema Islamfeindlichkeit [...] eine Voraussetzung ist“	30
3.2.1.3	Projekte, die in den Problematisierungen vom Programmgegenstand abweichen: „Ich setze mich natürlich mit dem Islam auseinander, um den besser kennenzulernen [...]. Nur darum ging es ja jetzt eben nicht in dem [...] Förderprogramm“	35
3.2.2	Zusammenfassung und Zwischenfazit	38
3.3	Pädagogische Umsetzungsstrategien und -erfahrungen	40
3.3.1	Annäherung an die heterogenen pädagogischen Umsetzungspraxen	41
3.3.1.1	Umsetzungserfahrungen und Herausforderungen in der thematischen Auseinandersetzung mit „Islam“, „islamistischem Extremismus“ und „islambezogenen Vorurteilen/Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit“ mit heterogenen Zielgruppen	41
3.3.1.2	Umsetzungserfahrungen und Herausforderungen der pädagogischen Praxis mit muslimisch geprägten Jugendlichen	52

3.3.2	Zwischenfazit zur pädagogischen Umsetzung	59
3.4	Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse im Programmbereich „islamistischer Extremismus“	61
4	Der Programmbereich „Linksextremismus“: Darstellung der Evaluationsergebnisse	65
4.1	Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren	65
4.2	Umsetzungen: Pädagogische Problemkonstruktionen und entsprechende pädagogische Formate	69
4.2.1	Projekte mit einer sedimentierten und fundamental-abstrakten Problemkonstruktion	69
4.2.2	Projekte mit einer „übersetzenden“ Problemaneignung	70
4.2.2.1	Konkretisierungen	71
4.2.2.2	Perspektivenumkehr: „Positiver Ansatz, der eher bei Dialog und Demokratieförderung ansetzt“	72
4.2.3	Projekte mit einer „suchenden“ Problemaneignung	73
4.2.4	Zwischenfazit	74
4.3	Erfahrungen und Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen	74
4.3.1	Zwischen Überwältigungs- und Überforderungsgefahr – die Grenzen aufklärungspädagogischer Formate	75
4.3.1.1	Die Notwendigkeit der Vermittlung von Bewertungskompetenzen	75
4.3.1.2	Überforderungs- & Überfrachtungsgefahr	77
4.3.1.3	Überwältigungsgefahr	78
4.3.1.4	Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung	81
4.3.2	Zwischen Zugängerschließung und lokaler Demokratieförderung – die Potenziale übersetzender Präventionsansätze	82
4.3.2.1	Verstehen und Aktivieren – die Verknüpfung von künstlerisch-kultureller Bildung und politischer Bildung	82
4.3.2.2	Zielgruppenzugänge erschließen – pädagogische und (projekt-)strukturelle Strategien	85
4.3.2.3	„Zivilgesellschaftliche Bildung“ – das unausgeschöpfte Potenzial lokaler Demokratieförderung	87
4.4	Der Erprobungs- und Entwicklungscharakter der Projekte	90
4.4.1	Formatreproduzierende und inhaltsaktualisierende Projekte	91
4.4.2	Entwickelnde und erprobende Projekte	92
4.5	Zusammenfassung und vorläufige Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung zum Programmbereich „Linksextremismus“	96
	Literaturverzeichnis	99

1 Einleitung

1.1 Das Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“

Das 2010 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) aufgelegte Programm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ (IDS) behandelt die Handlungsfelder „Prävention von ‚Links-extremismus‘ sowie ‚islamistischem Extremismus‘“.

Ziel des Bundesprogramms ist es, die pädagogische Praxis in den beiden oben genannten, vor Implementierung der IDS weitgehend unerschlossenen Handlungsfeldern zu fördern und weiterzuentwickeln. Der Fokus liegt dabei vorrangig auf dem Vorfeld der Entstehung oder Verfestigung problematischer Orientierungen (vgl. BMFSFJ 2011, S. 3). Ergänzend werden Forschungsprojekte gefördert, die für die pädagogische Praxis die notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen schaffen bzw. erweitern (vgl. BMFSFJ 2011).

Insbesondere im Hinblick auf die folgenden Themencluster erachten die Programminitiatoren eine Weiterentwicklung als notwendig und sinnvoll:

- a) Bildungsprojekte mit jungen Menschen,
- b) Sozialräumliche Ansätze,
- c) Arbeit mit sozialisationsrelevanten Akteuren (vgl. BMFSFJ 2011, S. 8ff.).

Neben Angeboten, die junge Menschen in ihrer Ablehnung extremistischer Orientierungen stärken, sollen auch Jugendliche erreicht werden, für die bestimmte Gefährdungskonstellationen angenommen werden oder die bereits extremistisch orientiert sind. Weitere Zielgruppen sind sozialräumliche Akteure, wie Mitarbeiter/innen religiöser Zentren oder die Polizei sowie sozialisationsrelevante Akteure. Hierzu zählen Personen wie Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die eine hohe Bedeutung für die Entwicklung und Umsetzung präventiver Arbeit haben (vgl. BMFSFJ 2011, S. 7f.).

Mit dem Stand vom Sommer 2013 werden aktuell 17 Modellprojekte im Themenbereich „islamistischer Extremismus“, sechs Modellprojekte im Themenbereich „Linksextremismus“ sowie ein themenübergreifendes Modellprojekt gefördert. 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 Ergebnisberichts

Der vorliegende dritte Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ umfasst die Evaluationsergebnisse zu den Jahren 2010 bis 2013 der Programmumsetzung. Im ersten Ergebnisbericht (2011) lag der Fokus stark auf einem eher deskriptiven Überblick über die in beiden Programmbereichen realisierten Modellprojekte. Der zweite Ergebnisbericht (2012) vertiefte die Analyse und rekonstruierte die handlungsleitenden Annahmen, Orientierungen und Problemwahrnehmungen der Projekte. Der aktuelle Ergebnisbericht konzentriert die analytische Aufmerksamkeit nunmehr in einem dritten Schritt auf die pädagogische Praxis mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Modellprojekte, die ausschließlich mit sozialisationsrelevanten Akteuren wie Eltern und Lehrkräften sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren arbeiten, sind in die Auswertung und folgende Darstellung nicht eingeflossen. Diese vorgenommene Auswahl entwertet keinesfalls die Arbeit dieser Projekte, sondern dient vielmehr einer Aufmerksamkeitskonzentration auf die Hauptzielgruppe des Bundesprogramms und die Lernerfahrungen der Modellprojekte in diesem Bereich der pädagogischen Arbeit, die der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung gestellt werden sollen.

1.3 Aufbau des Ergebnisberichts

Im folgenden Kapitel 2 werden zunächst zentrale Charakteristika des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ vorgestellt, um von diesen in den Abschnitten 2.1 und 2.2 das Evaluationsdesign, das methodische Vorgehen sowie die Erhebungs- und Auswertungsschritte abzuleiten. Hieran schließen sich die beiden zentralen Ergebniskapitel an, in denen die Evaluationsergebnisse zu den Programmbereichen „islamistischer Extremismus“ (vgl. Kapitel 3) und „Linksextremismus“ (vgl. Kapitel 4) vorgestellt werden. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl geförderter Projekte in den beiden Programmbereichen, der je unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und der markant heterogenen Aneignungen der jeweiligen Themenbereiche durch die Modellprojekte, unterscheidet sich auch die Darstellung der Evaluationsergebnisse in den Kapiteln 3 und 4. Bei der Darstellung war jeweils der Anspruch der Wissenschaftlichen Begleitung leitend, die Projekte in der projektleitenden Eigenlogik zu fassen. Im Fokus der Ergebniskapitel stehen zunächst die Rekonstruktion der Handlungslogiken der Projekte und deren Typisierung, die sich im Vergleich zum letzten Bericht im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ verfeinert und im Programmbereich „Linksextremismus“ bestätigt hat. Ausgehend von den Problembeschreibungen der Projekte werden dann programmbereichsspezifische Herausforderungen, Schwierigkeiten und Potenziale der verschiedenen realisierten pädagogischen Präventionsansätze in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen dargestellt.

1.4 Adressatinnen und Adressaten des Berichts

Der vorliegende Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung richtet sich an die politisch Verantwortlichen und die Programmakteure. Diese sind 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 Methodisches Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung

Im Folgenden soll zunächst der modellhafte Charakter der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ herausgearbeitet werden, da dieser a) die leitende Fragestellung der Evaluation, b) das Evaluationsdesign und c) die Interpretation der Evaluationsbefunde beeinflusst.

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.). Entsprechend heißt es in den Programmleitlinien:

„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.).

Um diesen Auftrag, der sich auch im Leitbild des Bundesprogramms widerspiegelt (vgl. BMFSFJ o. J.) zu erfüllen, wird bewusst ein breiter Experimentierraum für Konzept-(weiter-)entwicklungen, -erprobungen und -übertragungen eröffnet. Es handelt sich zugleich um ein sogenanntes „multizentrisches Programm“, das mit dem Ziel der Ermöglichung kontextspezifischer Umsetzungen und Erprobungen an verschiedenen Orten implementiert wird (vgl. Haubrich 2006, S. 104). Die Programmleitlinien orientieren den Experimentierraum zwar, indem sie zentrale Anhaltspunkte bieten, mit welchen Zielgruppen, zu welchen Themen und in welchen (Sozial-)Räumen die Modellprojekte arbeiten sollten, die zielgruppen- und kontextadäquate 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).

In den Handlungsfeldern „Prävention von ‚Linksextremismus‘ sowie ‚islamistischem Extremismus‘“ müssen die Modellprojekte mit drei Herausforderungen umgehen. Zum einen, dass *wenig überprüfte Wissensbestände und Erfahrungen zu pädagogisch-präventiven Praxisansätzen in den Handlungsfeldern ‚islamistischer Extremismus‘ und ‚Linksextremismus‘ vorhanden sind und zum*

anderen, dass sie auf wenig sozialwissenschaftliche Kenntnisse zu islamistischen Radikalisierungsprozessen im Jugendalter und insbesondere zu Ursachen und Erscheinungsformen von linksextremistischen Tendenzen und Orientierungen unter Jugendlichen zurückgreifen können. Ein weiteres 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“.

Evaluationsdesign und -fragestellungen

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.

2.1 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden das der Wissenschaftlichen Begleitung zugrunde liegende Evaluationsinstrument des „Logischen Modells“ (vgl. Abschnitt 2.1.1) sowie die Erhebungs- und Auswertungsschritte näher beschrieben (Abschnitte 2.1.2 und 2.1.3).

2.1.1 Evaluationsinstrument „Logisches Modell“

Das eingesetzte Evaluationsinstrument „Logisches Modell“ strukturiert die Erhebungen und Auswertungen der Wissenschaftlichen Begleitung. Logische Modelle bieten eine analytische Heuristik an, die es erlaubt, 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 Problem-aneignung und der problemorientierten Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen – eigene Problemlösungsprogramme ableiten.¹ 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 Zielsetzungen² 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.).

2.1.2 Quantitative und qualitative Erhebungen in den Jahren 2010 bis 2013

Im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung werden sowohl quantitative und in diesem Berichtszeitraum verstärkt qualitative Erhebungen durchgeführt. 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 zu gewinnen. Zu den durchgeführten Vollerhebungen zählen:

- I) Monitoring-Erhebung (erste (2011) und zweite (2012) Welle): Erhebung von Projekt- und Strukturdaten,
- II) Face-to-Face- und Telefoninterviews (erste, zweite und dritte Welle)³: Erhebung von Umsetzungsstand und Umsetzungserfahrungen,
- III) Gruppendiskussionen im Rahmen von Workshops der Wissenschaftlichen Begleitung mit den Modellprojekten.⁴

Die in diesem Jahr durchgeführte Vollerhebung mittels Telefoninterviews

1 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.).

2 Die Maßnahmen zielen dabei in der Regel auf die Veränderung oder Stabilisierung von Einstellungs- und Handlungsmustern der angestrebten Zielgruppe(n) ab.

3 Im Zentrum der **Face-to-Face- bzw. Telefoninterviews** steht die Erhebung von Informationen zum Umsetzungsstand und zu bisherigen Projekterfahrungen sowie im Bedarfsfall die Klärung spezifischer Fragen (u. a. zu noch fehlenden Projektdaten). Die **erste Welle der Interviews** wurde im Winter 2010/2011 durchgeführt. Die **zweite Welle der Telefoninterviews** wurde im Herbst 2011, die **dritte Welle** im Sommer 2013 umgesetzt.

4 Im Rahmen der beiden letzten, zweitägig durchgeführten **Workshops zum Fachaustausch** der Modellprojekte in den Themenbereichen „Islamistischer Extremismus“ (18.–19.03.2013) und „Linksextremismus“ (20.–21.02.2013) wurden u. a. Gruppendiskussionen zu möglichen Grundzügen und Strukturen eines potenziellen Folgeprogramms durchgeführt.

diente vor allem dazu, die Problemkonstruktion der Modellprojekte und den aktuellen Umsetzungsstand so detailliert wie möglich zu erheben.

Die Teilerhebungen dienten wiederum dazu, die Handlungslogiken ausgewählter Projekte detailliert zu rekonstruieren, die Umsetzungserfahrungen vertieft zu erheben oder die pädagogische Umsetzungspraxis in Seminaren, Workshops oder ähnlichen Veranstaltungen zu analysieren. 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 und Beobachtungen von pädagogischen Maßnahmen in Projekten eines zur Beantwortung spezifischer Fragestellungen jeweils jahresbezogen gebildeten qualitativen Samples (Sample II).

Die qualitativen Teilerhebungen werden im Folgenden etwas ausführlicher beschrieben:

Im Sinne einer konstanten, jahresübergreifenden Begleitung von Modellprojekten wurde zunächst ein qualitatives Sample (I) gebildet.

Hierfür wurden im Jahr 2011 sieben Modellprojekte ausgewählt. Drei der sieben Modellprojekte lassen sich dem Themenbereich „Linksextremismus“ (eines der Projekte wurde im Berichtszeitraum nicht weiter gefördert), vier ausgewählte Modellprojekte dem Themenbereich „islamistischer Extremismus“ zuordnen. Eine detaillierte Darstellung der Auswahlkriterien für das Sample findet sich in Fuhrmann/Johansson/Schau 2012, S. 15f.

Ziel dieser *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. Die Wissenschaftliche Begleitung begleitete die Erstellung **„Logischer Modelle“ (I)** in einzelprojektbezogenen Workshops mit den ausgewählten Projekten.

In Ergänzung zu dem beschriebenen konstanten, qualitativen Sample wurde 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 – mit einer **teilnehmenden Beobachtung (II)** in die Analyse einbezogen wurde. Für dieses zusätzliche Sample wurden im Jahr 2012 unter fachlichen Kriterien sechs Modellprojekte und im Jahr 2013 fünf Modellprojekte ausgewählt, die bewusst eine Ergänzung zum ersten qualitativen Sample darstellen und einer vertiefenden bzw. kontrastierenden Analyse von Fragestellungen der Wissenschaftlichen Begleitung dienten. Durch dieses jährlich wechselnde und ergänzende zweite qualitative Sample erhielt die Wissenschaftliche Begleitung einen vertieften Einblick in insgesamt 18 Modellprojekte (davon sieben im Bereich „Linksextremismus“ und elf im Bereich „islamistischer Extremismus“).

Bei der Auswahl des ergänzenden qualitativen Samples im Jahr 2013 wurden die folgenden Kriterien zugrunde gelegt:

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Anzahl geförderter Modellprojekte in den beiden Programmbereichen „islamistischer Extremismus“ und „Linksextremismus“;
- Berücksichtigung der Bearbeitung spezifischer gegenstandsbezogener Fragestellungen, z. B. in Bezug auf
 - methodische Herangehensweisen,
 - Strategien der Erreichung spezifischer Zielgruppen,
 - unterschiedliche Trägerprofile (z. B. Bedeutung der unterschiedlichen Profile von Sicherheitsbehörden, Migrantenselbstorganisationen in der und für die Praxisarbeit).

Die Datenerhebung umfasste sechs leitfadengestützte Interviews mit Projektmitarbeitenden sowie – in drei Fällen – teilnehmende Beobachtungen. Auch in diesem Fall orientierte sich der Aufbau des Leitfadens an der Struktur „Logischer Modelle“. Die Erhebungen wurden im Sommer 2013 durchgeführt.

2.1.3 Auswertung der Daten

Die vollständig transkribierten, qualitativen Daten wurden in Arbeitsgruppen sequenziell interpretiert und rekonstruktiv ausgewertet. Dieses Vorgehen war wichtig, um die Analysen der Problemkonstruktionen der Modellprojekte aus dem letzten Ergebnisbericht weiter zu verfeinern. Ergänzt wurden diese Auswertungen um eine stärker inhaltsanalytische Aufarbeitung der Umsetzungserfahrungen der Projekte – speziell die Erfahrungen in der pädagogischen Praxis mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Darstellung in den anschließenden Ergebnisteilen (vgl. Kapitel 3 und 4) erfolgt in anonymisierter und soweit wie möglich aggregierter Form und zeichnet typische Problemdefinitionen der Projekte in den beiden Handlungsfeldern des Programms sowie die programm-bereichsspezifischen Lernerfahrungen der pädagogischen Praxis nach.

3 Der Programmbereich „islamistischer Extremismus“: Darstellung der Evaluationsergebnisse

Im folgenden Kapitel wird der Fokus auf den Programmbereich „islamistischer Extremismus“ gelegt. Zunächst werden die Ausgangsbedingungen des Programms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ beleuchtet, die in spezifischer Weise Einfluss auf die präventiv-pädagogische Praxis zum Gegenstand „islamistischer Extremismus“ nehmen (vgl. Kapitel 3.1).

Die daran anschließende Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 3.2 bis 3.4) zentriert sich um die Gruppe der Projekte, die direkt pädagogisch mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten. Dabei soll herausgearbeitet werden, welche pädagogischen Lernerfahrungen bisher im Rahmen des Bundesprogramms gemacht wurden, um sie u. a. für Empfehlungen zu einem möglichen Nachfolgeprogramm nutzbar zu machen.

Zunächst erfolgt eine Darstellung und Typisierung der Problembeschreibungen der Modellprojekte (vgl. Kapitel 3.2). Dabei wird primär die Form des Bezugs der Problembeschreibungen zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ herausgearbeitet. An den Problembeschreibungen der Projekte wird deutlich, welche Problemkonstellationen und welche (Teil-)Phänomene sie – auch in Abhängigkeit von dem Trägerprofil und dem lokalen oder regionalen Kontext – konkret als pädagogisch bearbeitungswürdig und bearbeitbar ansehen. Im Anschluss (vgl. Kapitel 3.3) werden die daraus abgeleiteten pädagogischen Problemlösungsstrategien beschrieben. Eine besondere Berücksichtigung findet dabei auch die Fragestellung, inwieweit und in welcher Form die Pädagoginnen und Pädagogen die Erfahrungshintergründe der muslimisch geprägten Jugendlichen⁵ und jungen Erwachsenen im Zugang, in der pädagogischen Arbeit sowie bei der Thematisierung von programmrelevanten Inhalten berücksichtigen. Auch die jeweiligen Herausforderungen und Spezifika einer phänomenbezogenen pädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen werden in diesem Abschnitt dargelegt. In einer abschließenden Passage werden zusammenfassend Charakteristika des präventiv-pädagogischen Handlungsfeldes „islamistischer Extremismus“ gebündelt (vgl. Kapitel 3.4).

5 Unter „muslimisch geprägte Jugendliche“ fassen wir Jugendliche aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten (vgl. Mansel/Spaiser 2010, 2011).

3.1 Ausgangs- und Kontextbedingungen der pädagogischen Arbeit im Programmbereich „islamistischer Extremismus“

Um die entwickelten Ansätze und pädagogischen Umsetzungen der geförderten Projekte im Bundesprogramm angemessen kontextualisieren und einschätzen zu können, soll in diesem Kapitel die Ausgangslage für die Präventionsarbeit in dem Programmbereich „islamistischer Extremismus“ rekonstruiert werden. Die Kontextbedingungen werden dabei vor dem Hintergrund der Aufgabe von Modellprojekten reflektiert, bestehende Ansätze u. a. der Migrationssozialarbeit, der politischen Bildung, des interreligiösen Lernens und der Antisemitismusprävention auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ zu übertragen und ggf. gegenstandsspezifische Modifikationen vorzunehmen.

Da die Kontextfaktoren der pädagogischen Arbeit im Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung 2012 umfassend beschrieben worden sind, werden an dieser Stelle die Einflussfaktoren nur zusammenfassend genannt und anschließend die sich aus der skizzierten Ausgangslage für die pädagogischen Projekte ergebenden Herausforderungen abgeleitet. Zugleich werden Veränderungen, die sich im Verlauf des Bundesprogramms bzgl. der wissenschaftlichen, pädagogischen und gesellschaftlichen Diskurse abzeichnen, aktualisierend beschrieben.

Charakteristisch für das Arbeitsfeld pädagogische Prävention von „islamistischem Extremismus“ sind zunächst folgende Ausgangsbedingungen (vgl. Leistner/Schau 2013):

- I) Bezüglich des Phänomens „islamistischer Extremismus“ und seiner Ursachenzusammenhänge liegen bisher nur unzureichende sozialwissenschaftlich-empirische Erkenntnisse vor. Obgleich bereits wissenschaftliche Studien zu Formen von Demokratiedistanz und religiöser Radikalität bei muslimisch geprägten Jugendlichen existieren (vgl. Brettfeld 2007; Baier et al. 2010), liegen kaum empirische Arbeiten zu *Radikalisierungsprozessen und -verläufen* bei muslimisch geprägten Jugendlichen und zu den Attraktivitätsmomenten von islamistischen Ideologien und Gruppierungen für Jugendliche und junge Erwachsene vor.
- II) Bezüglich der pädagogischen Praxis existieren umfangreiche Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und/oder einer muslimischen Zugehörigkeit. Erfahrungen zu spezifischen Ansätzen in der Prävention von „islamistischem Extremismus“ liegen hingegen kaum vor. Das **Erfahrungs- und Wissensdefizit in der pädagogischen Praxis** bezieht sich in diesem Kontext zum einen auf Ansätze, die mit muslimisch geprägten, ggf. auch nicht-muslimischen Zielgruppen Themen wie islamistische Akteure, Strömungen und Ideologien bearbeiten. Zum anderen fehlen Erfahrungen in der Adressierung und Erreichung islamismusaffiner Jugendlicher und junger Erwachsener.
- III) Bezüglich der gesellschaftlichen Diskurse um „Islam“ und

„islamistischen Extremismus“ in Deutschland wird eine mangelnde Differenzierung sichtbar. Das **Differenzierungsdefizit in öffentlichen** Debatten besteht insbesondere in einer unterkomplexen Wahrnehmung von Ursachenzusammenhängen hinsichtlich islamistischer Radikalisierungsprozesse und einer mangelnden Grenzziehung zwischen den Diskussionen zum Islam einerseits und Islamismus in Deutschland andererseits. Hierbei werden zum Teil Formen von Religionsausübung, wie das Tragen des Kopftuches, übergreifend als Zeichen von Desintegration gewertet und teilweise religiöse-konservative Praktiken pauschal unter Islamismusverdacht gestellt.⁶

- IV) Bezüglich der Akzeptanz der pädagogischen Präventionsarbeit im Bereich „islamistischer Extremismus“ zeigt sich eine polarisierte gesellschaftliche Wahrnehmung: Auf der einen Seite – teilweise im Anschluss an Differenzierungsdefizite in gesellschaftlichen Diskursen – wird von vielen Akteuren der Mehrheitsgesellschaft die Prävention von „islamistischem Extremismus“ als notwendig und dringend erachtet, während auf der anderen Seite Musliminnen und Muslime in Deutschland teilweise – bezogen auf eine Präventionsarbeit mit ausschließlichem Fokus auf „islamistischen Extremismus“ – eine deutliche Besorgnis ausdrücken. Einzelne muslimische Akteure sehen darin den falschen Ansatzpunkt für nachhaltige Prävention, weil vor allem die mangelnde gesellschaftliche Teilhabe von Musliminnen und Muslimen das Hauptproblem sei.⁷ Die in diesem Rahmen wahrgenommene **Skepsis in Teilen der muslimischen Communities** auch hinsichtlich staatlich initiiertter Präventionsaktivitäten vollzieht sich vor allem vor dem Hintergrund undifferenzierter öffentlicher Debatten. Von einigen Musliminnen und Muslimen wird insbesondere befürchtet, dass Menschen mit muslimischem Glauben durch das Auflegen von Präventionsprogrammen zusätzlich stigmatisiert würden. Darüber hinaus werden teilweise islamfeindliche Einstellungen und Handlungen als ein gravierenderes Problem in Deutschland angesehen und ein höherer Bedarf für die pädagogische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen formuliert.⁸

Aus dieser vielschichtigen Ausgangskonstellation resultieren für die geförderten Modellprojekte verschieden gelagerte Herausforderungen:

Die *erste* Herausforderung der geförderten Modellprojekte in diesem Programmbereich besteht darin, sich aufgrund des geringen empirischen Wissens dazu, was islamistische Strömungen für Jugendliche attraktiv macht, die Ursachen und Dynamiken von islamistischen Radikalisierungs-

6 Vgl. Foroutan 2012, S. 45f., 30ff.

7 Vgl. Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. 2012.

8 Dennoch wird von einem Großteil der islamischen Gemeinden und seitens der Mehrheit organisierter Musliminnen und Muslime auch eine Besorgnis bezüglich der Präsenz islamistischer Prediger und deren Mobilisierung v. a. von Jugendlichen formuliert. In Teilen islamischer Gemeinden führte dies bereits zu eigenen Präventionsaktivitäten (z. B. ein Aussteigerprojekt der Deutsch-Islamischen-Moscheestiftung in Düsseldorf, vgl. Ceylan/Kiefer 2013, S. 129).

prozessen ein Stück weit (z. B. über Erhebungen) selbst zu erschließen.⁹ In diesem Zusammenhang ist *zweitens* für die Projekte herausforderungsvoll, bei ihren Problemanalysen und in ihrer pädagogischen Arbeit zentrale Kontexte wie z. B. gesellschaftliche Machtgefälle und die teils islamfeindlichen Aufladungen öffentlicher Diskurse ebenso zu berücksichtigen wie eine teilweise Skepsis gegenüber einer auf „islamistischen Extremismus“ fokussierten pädagogischen Arbeit mit Musliminnen und Muslimen. In der pädagogischen Arbeit stehen die Projekte *drittens* vor der Herausforderung, eine Sensibilität dafür zu entwickeln, inwieweit sie selbst in der Adressierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ethnische und kulturelle Differenzen reproduzieren.

Neben dieser eher defizitorientierten Beschreibung der Herausforderungen in dem spezifischen Präventionsfeld liegt in dieser Ausgangskonstellation für die geförderten Modellprojekte auch eine große Chance. Es ergeben sich für die Projekte Spielräume, sich das Feld über eigene Phänomenbeobachtungen anzueignen, wertvolle pädagogische Lernerfahrungen durch die Erprobung verschiedener Präventionsstrategien zu sammeln und das Handlungsfeld hierdurch weiterzuentwickeln.

Anknüpfend an ein dynamisches Verständnis von Arbeitsfeldern stellt sich die Frage, inwieweit sich die hier beschriebenen Ausgangsbedingungen und Herausforderungen nach der bisherigen Laufzeit des Bundesprogramms von drei Jahren inzwischen verändert haben.

Bezüglich der konstatierten Lücken in der wissenschaftlichen Erforschung und der Erfahrungsdefizite im pädagogischen Feld ist hervorzuheben, dass die Forschung und der Fachaustausch zum Phänomen „islamistischer Extremismus“ sowie zu adäquaten Präventionsansätzen (zu einem großen Teil auch durch Programmakteure selbst) innerhalb der letzten drei Jahre vorangetrieben wurde. So ist zum einen – im Auftrag des Projektmoduls „Neue Herausforderungen der pädagogischen Extremismusprävention bei jungen Menschen“ am Deutschen Jugendinstitut¹⁰ – eine Aufarbeitung existierender Fachliteratur zu islamistischem Extremismus unter besonderer Berücksichtigung jugendbezogener Erkenntnisse erfolgt (vgl. Peters 2012). Sowohl durch Claudia Dantschke¹¹ und Jochen

9 In diesem Sinne obliegt es den Projekten, sich das „reflexive[] und wissensbasierte[] Fundament“ (vgl. Holthusen/Hoops/Lüders/Ziegler 2011), das für eine seriöse Präventionsarbeit notwendig ist, in Teilen eigenständig zu schaffen. Erfahrungswissen kann beispielsweise von den Projektmitarbeitenden durch die kontinuierliche Arbeit mit muslimisch geprägten und ggf. islamismusaffinen Jugendlichen aufgebaut werden. Das gewonnene Erfahrungswissen kann in diesem Sinne die Problembeschreibungen der Projekte ausdifferenzieren. Nichtsdestotrotz hat dieser Anspruch, aus den vermuteten Wirkungszusammenhängen von Risikofaktoren präventiv wirkende Handlungsstrategien abzuleiten, das Potenzial, die pädagogischen Fachkräfte bezüglich ihrer gegenstandsbezogenen Expertise zu überfordern.

10 Vgl. www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1072

11 Claudia Dantschke ist Arabistin und Publizistin und mit einem Projekt am ZDK (Gesellschaft Demokratische Kultur) in das Programm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ eingebunden.

Müller¹² (vgl. Dantschke 2011) als auch Michael Kiefer¹³ (vgl. Ceylan/Kiefer 2013) wurden Analysen zu salafistischen bzw. neo-salafistischen¹⁴ Strömungen sowie ihrer Attraktivität für Jugendliche vorgelegt. Nordbruch¹⁵ (vgl. Nordbruch 2013) untersuchte – ebenfalls im Auftrag des obengenannten DJI-Projektmoduls – Präventionsprogramme im europäischen Ausland und gibt einen diesbezüglichen Überblick.

Ceylan und Kiefer problematisieren zugleich weiterhin bestehende Forschungslücken in ihrer Bedeutung für präventive Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen: In „Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention“ konstatieren sie unzureichende wissenschaftliche Erkenntnisse zu Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bezüglich der Radikalisierung in neo-salafistischen Milieus. Daher beruhe die bisherige Präventionsarbeit „fast ausschließlich auf unsystematischen Beobachtungen, Kolportagen von Sozialraumakteuren“ (Ceylan/Kiefer 2013, S. 109). Zentrale Voraussetzung für die Erarbeitung von präventiven Handlungsstrategien sind nach Ansicht der Autoren jedoch ausgeprägte pädagogische Vorerfahrungen und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse. Die Autoren thematisieren zudem die Bedeutsamkeit des Trägerprofils für die pädagogische Praxis und unterscheiden diesbezüglich präventive Projekte, die von a) zivilgesellschaftlichen und b) sicherheitspolitischen Akteuren umgesetzt werden. Die zentralen Handlungsfelder für Präventionsprojekte seitens zivilgesellschaftlicher Akteure sehen sie a) in der Bildungsarbeit innerhalb von Moscheegemeinden, b) in kommunalen Angeboten der Jugendhilfe und Jugendarbeit und c) in schulischen Angeboten wie islamischem Religionsunterricht.¹⁶ Insbesondere Maßnahmen, die von sicherheitspolitischen Akteuren umgesetzt werden, sehen die Autoren kritisch. Zum einen sei problematisch, dass Referentinnen und Referenten vom Verfassungsschutz in der Regel keine pädagogische oder sozialpädagogische Ausbildung aufwiesen (vgl. Ceylan/Kiefer 2013, S. 103). Zum anderen könnte durch diese Projekte eine unerwünschte Verstärkung einer „Verdachtslogik“ erfolgen. Ceylan und Kiefer plädieren daher dafür, dass sicherheitspolitische Akteure ausschließlich mit radikalisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten und lediglich zivilgesellschaftliche

12 Jochen Müller ist Islamwissenschaftler und Mitarbeiter in einem Projekt im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ (ufuq.de).

13 Michael Kiefer ist neben seiner Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität Osnabrück zugleich als pädagogischer Bildner im Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ tätig.

14 Mit „Neo-Salafismus“ bezeichnen Rauf Ceylan und Michael Kiefer religiöse Strömungen, die an salafistische Bewegungen seit dem 19. Jahrhundert anknüpfen und für die eine anti-moderne Stoßrichtung charakteristisch sind. Ziel dieser heterogenen Bewegung ist die wirtschaftliche, politische, soziale und/oder kulturelle Veränderung der gegenwärtigen Gesellschaft nach dem Vorbild der „recht geleiteten“ Wegbegleiter und Nachfolger des Propheten Muhammad (vgl. Ceylan/Kiefer 2013).

15 Götz Nordbruch ist Islamwissenschaftler und Mitarbeiter bei ufuq.de.

16 Die genannten Handlungsfelder stellen eine (nicht vollständige) Auswahl von relevanten Handlungsfeldern dar.

Akteure im Bereich universeller und ggf. selektiver Prävention in Gemeinden, Sozialräumen und Schulen aktiv sind.¹⁷

Eine Neuentwicklung zeichnet sich auch in Bezug auf die Perspektiven muslimischer Communities ab: Neben weiterhin bestehenden partiellen Akzeptanzdefiziten im Hinblick auf Präventionsbestrebungen hat sich eine Debatte vor allem in der Deutschen Islamkonferenz (DIK) um die Mitwirkung der muslimischen Verbände bei der Prävention von „islamistischem Extremismus“ etabliert. In diesem Kontext wurde eine spezifische Problemsicht entwickelt: In der AG „Präventionsarbeit mit Jugendlichen“ der DIK wurde die Problematisierung von „islamistischem Extremismus“ thematisch erweitert und eine parallele Problematisierung von Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit vorgenommen (vgl. Deutsche Islamkonferenz 2011, 2012, 2013).¹⁸

Ausgehend von dieser vielschichtigen Ausgangslage lassen sich die heterogenen Bezugnahmen der geförderten Modellprojekte auf das Problemfeld besser verstehen und einordnen. Anschließend an diese Ausgangscharakterisierung wird im nächsten Unterkapitel beschrieben, auf welche konkreten Probleme die geförderten Modellprojekte im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ mit ihren Projektaktivitäten reagieren wollen.

3.2 Problembeschreibungen der geförderten Modellprojekte

Ausgangspunkt der Wissenschaftlichen Begleitung für die Beschreibung und Analyse der präventiv-pädagogischen Arbeit der geförderten Modellprojekte mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen und der daraus gewonnenen Lernerfahrungen sind die Problembeschreibungen der Modellprojekte. Seitens der Wissenschaftlichen Begleitung liegt die Annahme vor, dass die pädagogischen Konzepte und Angebote von den Problembeschreibungen der Projekte abgeleitet werden.¹⁹ Daher wird den Problembeschreibungen von der Wissenschaftlichen Begleitung ein zentraler Stellenwert zugesprochen, und sie dienen als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion der Projektlogiken. Für die Rekonstruktion der Problem-

17 Die dargestellten Positionen der Autoren beziehen sich dabei auf die Präventionsarbeit gegen „Neo-Salafismus“. Eine Übertragung der Forderungen auf den Präventionsgegenstand „islamistischen Extremismus“ ist nach Ansicht der Wissenschaftlichen Begleitung insofern zulässig, als dass die Grundkonstellationen ähnlich, wenn auch nicht deckungsgleich sind. Beide Felder sind von einer mangelnden wissenschaftlichen Bearbeitung im Hinblick auf die Jugendrelevanz und jugendspezifische Äußerungsformen geprägt.

18 In den Ausführungen der DIK stehen die drei Phänomene zunächst lose nebeneinander und werden nicht systematisch aufeinander bezogen (vgl. Deutsche Islamkonferenz 2013).

19 Zusätzliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Projektkonzepten sind beispielsweise die pädagogischen und phänomenbezogenen Erfahrungen des Trägers und des Projekts, die Qualifikationen, Erfahrungshintergründe und Werte der Mitarbeitenden und die bestehenden Kooperationsbeziehungen zu anderen Projekten und Institutionen, die z. B. die Zielgruppen-erreichung erleichtern können.

beschreibungen stellt sich zunächst die Frage, auf welche gesellschaftlichen oder lokalen Probleme die Modellprojekte mit ihren Projektaktivitäten reagieren wollen. Darüber hinaus wird analysiert, wie sich die von den Modellprojekten bearbeiteten Probleme zu dem Präventionsgegenstand „islamistischer Extremismus“ verhalten: Die Projekte werden bei den einzelnen projektbezogenen Problembeschreibungen immer auch danach gefragt, wie sie sich dem Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ angenähert und ihn sich angeeignet haben. In der folgenden Typologie der Problembeschreibungen der geförderten Modellprojekte ist somit – vor dem Hintergrund der Ausrichtung der Evaluation als *Programmevaluation* – das Verhältnis der Einzelprojektlogik zur Programmlogik zentral: Inwiefern problematisieren die Projekte Ideologien, Strömungen und Akteure radikalislamischer Bewegungen sowie Faktoren, von denen die Projekte annehmen, dass sie radikalisierungsfördernd sind? Inwieweit wird dabei ein expliziter Jugendbezug hergestellt?

Bevor die Problembeschreibungen der geförderten Modellprojekte rekonstruiert und dargestellt werden, erfolgen an dieser Stelle zwei methodische Einschübe: eine Erläuterung des hier vorgestellten Samples der Modellprojekte sowie eine Beschreibung der Analysekriterien der Wissenschaftlichen Begleitung für die Untersuchung der Bezüge der Projekte zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“:

- **Sampleauswahl:** Die Wissenschaftliche Begleitung konzentriert sich in dem vorliegenden Ergebnisbericht darauf, Modellprojekte des Programmbereichs „islamistischer Extremismus“ zu analysieren, die in ihrer pädagogischen Praxis mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten. Modellprojekte, die ausschließlich sozialisationsrelevante Akteure wie Eltern und Lehrkräfte sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren adressieren, sind in die folgende Darstellung nicht eingeflossen. Diese Fokussierung erfolgte vor dem Hintergrund, dass a) die in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen gewonnenen Lernerfahrungen von besonderer Bedeutung für die Empfehlungen für ein mögliches Folgeprogramm sind und b) mit diesem Fokus die Mehrzahl der geförderten Modellprojekte im Bundesprogramm erfasst wird: Insgesamt sind es 13 von 20 geförderten Projekten, die aktuell oder im Vorjahr direkt mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen pädagogisch gearbeitet haben.
- **Analysekriterien für die Untersuchung der Programmbezüge der Projekte:** Die Wissenschaftliche Begleitung thematisiert in diesem Kapitel zentral das Verhältnis der Problembeschreibung der geförderten und hier ausgewählten Modellprojekte zum Präventionsgegenstand des Bundesprogramms. Sie tut dies etwas ausführlicher, weil sich im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung gezeigt hat, dass die Projekte in unterschiedlicher Intensität auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ Bezug nehmen, ihn teilweise erweitern oder sich vom Programmgegenstand lösen. Um die Bezugnahme der Projekte auf den Präventionsgegenstand zu rekonstruieren, wurde eine Analyse des Datenmaterials auf Grundlage der folgenden Kriterien vorgenommen:
 - Stellenwert des Phänomens „islamistischer Extremismus“ und/oder vorgelagerter bzw. als Teilelemente islamistischen Extremismus be-

schriebener Phänomene in der *eigenläufigen Problembeschreibung* der Modellprojekte (quantitative Präsenz des Phänomens in einem ggf. beschriebenen Problembündel, Verhältnis zu anderen beschriebenen Problemen),

- Stellenwert des Phänomens „islamistischer Extremismus“ und/oder vorgelagerter bzw. als Teilelemente islamistischen Extremismus beschriebener Phänomene in der *eigenläufig erzählten Ableitung der Projektziele*,
- Bezugnahme auf das Problem „islamistischer Extremismus“ und islamistische Radikalisierungsprozesse *auf Nachfrage* durch die Wissenschaftliche Begleitung (Relevanz und Kohärenz der Bezugnahme).

Der Auswertung liegt die Annahme zugrunde, dass selbstläufig erzählte Bezüge zum Gegenstand des Bundesprogramms „islamistischer Extremismus“ und eine kohärente Ableitung der Projektziele von der Problembeschreibung²⁰ darauf hinweisen, dass für diese Projekte der spezifische Präventionsauftrag im Hinblick auf „islamistischen Extremismus“ eine höhere Relevanz hat als für Projekte, die den Bezug erst auf Nachfrage (oder gar nicht) herstellen. Erstere Projekte haben den Präventionsauftrag – so die Interpretation der Wissenschaftlichen Begleitung – bewusst für die Konzeption ihrer Angebote aufgenommen und reflektieren ihre pädagogische Arbeit auch eher in Bezug auf das präventiv ausgerichtete Programmziel als Projekte der zweiten Gruppe. Bei Projekten, die keinen expliziten Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ herstellen, dokumentiert sich nach Ansicht der Wissenschaftlichen Begleitung, dass der Programmbezug nicht (stark) handlungsleitend ist oder war. Er hat in diesem Sinne eine niedrigere oder ggf. auch keine Relevanz für die pädagogische Praxis. Möglicherweise stellen in diesen Fällen träger- oder mitarbeiterspezifische Erfahrungen und Vorannahmen zu anderen bearbeitungsbedürftigen Phänomenen einen stärkeren Bezugsrahmen für die Projektkonzeptionen dar.²¹

20 Die „Kohärenz der Ableitung der Projektziele von der Problembeschreibung“ wird zunächst unabhängig von der konkreten Form der Projektumsetzung (Zielgruppenzusammensetzung, Setting, Methode) bestimmt. Wie die Projekte ihr Ziel der Prävention islamistischen Extremismus zu erreichen versuchen (z. B. über bewusst zielgruppenhomogene oder -heterogene Settings, die gesteuerte oder situativ vorgenommene Thematisierung islamistischen Extremismus) und ob und inwiefern sich das jeweilige Vorgehen nach Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung förderlich oder negativ auf die Zielerreichung auswirkt, ist Gegenstand des Kapitels 3.3.

21 Dies schließt nicht aus, dass auch Projekte ohne direkte Bezugnahme auf den Programmgegenstand relevanten Zielgruppen, z. B. über die Stärkung von Konfliktfähigkeit oder die Förderung von Empathie, zu Gute kommen können. Das Projekthandeln wird jedoch in diesen Fällen nicht explizit in eine wissenschaftsbasierte Präventionslogik eingebettet.

3.2.1 Annäherung an die heterogenen Problembeschreibungen von Modellprojekten, die direkt mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten

Die übergreifende Analyse der Problembeschreibungen der ausgewählten Modellprojekte im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ zeigt, dass die Projekte sehr heterogene Probleme wahrnehmen und bearbeiten möchten. Zunächst finden sich in der Regel Problembeschreibungen, die verschiedene, als gleich- und/oder nebenrangig wahrgenommene Probleme miteinander verknüpfen oder nebeneinanderstellen, also ein ganzes Problembündel beschreiben. Die Problembeschreibungen können zweitens – auch innerhalb eines Projekts – sehr unterschiedliche Ebenen berühren (individuelle, soziale, ideologische Ebene, Ebene der Strukturen und Organisationen). So problematisieren einige Projekte Strukturen im religiösen Feld des Islam, wobei das Spektrum diesbezüglicher Problemwahrnehmungen (von unterschiedlichen Projekten unterschiedlich formuliert und pointiert) von mangelnden attraktiven Jugendangeboten in Moscheen, der Dominanz konservativer religiöser Kräfte im religiösen Feld bis zur starken Präsenz islamistischer Prediger im Internet reicht. Neben dem Befund einer hohen Komplexität der Problembeschreibungen, der zunächst – im Sinne teilweise sehr detaillierter und mehrere Ebenen berücksichtigender Problembeschreibungen – durchaus positiv zu werten ist, ist für die Wissenschaftliche Begleitung von zentraler Bedeutung, dass die Modellprojekte unterschiedlich stark auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ Bezug nehmen.

Diesbezüglich lassen sich im Kern drei Muster rekonstruieren:

- Eine erste Gruppe von Projekten (rund ein Viertel der analysierten Projekte) **übernimmt** „islamistischen Extremismus“ als Problemkategorie, wobei viele Projekte in diesem Zusammenhang von „Islamismus“ sprechen. Sie nehmen eine Attraktivität jugendkultureller Kommunikationsformen von radikal-islamischen Predigern für v. a. muslimische Jugendliche wahr und sehen den subjektiven „Gewinn“ einer Hinwendung zu islamistischen Positionen in Orientierung, Vereindeutigung und Selbstaufwertung (z. B. als „richtiger Moslem mit dem wahren Glauben“).
- Eine zweite Gruppe von Projekten (ebenfalls rund ein Viertel der untersuchten Modellprojekte) **erweitert** die Problematisierung von „islamistischem Extremismus“ um Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit. Dabei wird von einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang ausgegangen, in dem islamistische Radikalität und Rigidität islamfeindliche Einstellungen in der Mehrheitsgesellschaft befördern und umgekehrt. Die Projekte konstatieren eine Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit, die z. B. über die Medien kolportiert wird oder sich in ablehnenden Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber „dem“ Islam als Religion und dessen gläubigen Anhängerinnen und Anhängern äußert, die für Jugendliche deutlich spürbar ist.
- Eine dritte Gruppe von Projekten **löst** sich in der jeweiligen Problembeschreibung von dem Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ und fokussiert auf andere Phänomene. Hierbei werden beispielsweise Probleme der mangelnden gesellschaftlichen Teilhabe und

Beteiligung von muslimisch geprägten Jugendlichen, eine religionsbezogene Segregation in Stadtteilen sowie auch Verunsicherungen von mehrheitsdeutschen Jugendlichen hinsichtlich „des“ Islam in den Blick genommen. Diese werden jedoch als eigenständiger Sachverhalt problematisiert und bearbeitet, ohne einen (systematischen) Bezug zum Präventionsgegenstand „islamistischer Extremismus“ herzustellen. Diesem Typus sind rd. 50 % der Projekte zuzuordnen.

Mit der vorgestellten Typisierung nimmt die Wissenschaftliche Begleitung aus einer vergleichenden Perspektive eine Systematisierung und zugleich eine Zuspitzung der Problembeschreibungen der geförderten Modellprojekte vor. Sie fokussiert sich auf die jeweiligen Hauptbezugspunkte der Projekte zum Präventionsgegenstand. Insbesondere bei Projekten mit sehr komplexen und ausdifferenzierten Problembeschreibungen ist entsprechend eine Komplexitätsreduktion vorgenommen worden.

Im Folgenden werden die Problembeschreibungen der den drei Typen zugehörigen Projekte detaillierter vorgestellt. Um adäquat die Eigenlogiken der geförderten und ausgewählten Modellprojekte abzubilden, werden in den folgenden Ergebnisabschnitten die Phänomenbezeichnungen verwendet, die von den jeweiligen Projekten gebraucht werden (ggf. in Abweichung zur offiziellen Bezeichnung im Bundesprogramm „islamistischer Extremismus“). In diesem Sinne werden in den folgenden Kapiteln auch projekteigene Bezeichnungen für Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit verwendet.

3.2.1.1 Projekte mit einem systematischen Bezug zu „islamistischem Extremismus“: „Wir können von da aus viel eher die Jugendlichen davon abhalten, in diesen Extremismus abzurutschen“²²

Für Projekte dieses Typs ist übergreifend kennzeichnend, dass sie in ihrer Problembeschreibung dezidiert und eigenläufig Rekurs auf „islamistischen Extremismus“ nehmen. Dies dokumentiert aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung, dass der Präventionsgegenstand für die Projekte auch konzeptionell handlungsleitend ist.²³ Dabei sind zwei inhaltliche Aspekte in der projektspezifischen Problembeschreibung zentral: Zum einen konstruieren die Projektmitarbeitenden eine je spezifische Radikalisierungsgefährdung ihrer Zielgruppen und machen (einzelne) radikalisierungsfördernde und -hemmende Faktoren aus. Zum anderen konkretisieren die Projekte das Phänomen „islamistischer Extremismus“ jeweils jugendspezifisch. Das Phänomen wird an jugendliche Lebenswelten rückgebunden, und in diesem Sinne werden von den Projekten spezifische Attraktivitätsmomente für Jugendliche und junge Erwachsene herausgearbeitet. Sie machen v. a. deutlich, wie die jugendspezifische Orientierungssuche in einer werteppluralen Gesellschaft in einem Zusammenhang mit Radikalisierungsgefahren stehen kann.

22 Vgl. Projekt Bq 2013 iv, Z. 560f.

23 Jedoch sind hier Effekte sozialer Erwünschtheit nicht vollständig auszuschließen.

Neben dem eher strukturell geteilten Bezug der Projekte zum Gegenstand „islamistischer Extremismus“ unterscheiden sich auf der inhaltlichen Ebene die Problemkonstellationen und die wahrgenommenen radikalisierungsfördernden Faktoren von Projekt zu Projekt stark. Im Folgenden sollen die jeweiligen Problemwahrnehmungen der einzelnen Projekte – im Kontrast zueinander – in zugespitzter Form rekonstruiert werden.

a) Komplexe Identitätssuche, Diskriminierungserfahrungen und instabile Lebensverhältnisse als potenziell radikalisierungsfördernde Faktoren

Ein Projekt, das einen systematischen Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ herstellt, problematisiert die Orientierungsschwierigkeiten von Jugendlichen in der werteppluralen Einwanderungsgesellschaft: Aufgrund der Vielzahl von kulturellen und religiösen Bezügen in der Einwanderungsgesellschaft erhielten die Jugendlichen heterogene bzw. in Spannung zueinanderstehende Identitätsangebote. Gerade für jüngere Menschen ergebe sich hieraus eine hohe Anforderung an Ambiguitätstoleranz. Die Identitäts- und Orientierungssuche könne sich zusätzlich verkomplizieren, wenn diese Jugendlichen Desintegrationserfahrungen machten, und/oder in instabilen Lebensverhältnissen (familiäre Betreuungsvernachlässigung und ausgeprägte Schwierigkeiten in Schule oder Beruf) aufwachsen. Insbesondere bildungsferne Jungen in instabilen Lebensverhältnissen und/oder mit Desintegrationserfahrungen wiesen häufig nicht ausreichende Bewältigungsressourcen auf. In dieser Konstellation könnten Eindeutigkeitsangebote, z. B. von politischen Salafistinnen und Salafisten eine hohe Attraktivität entwickeln: Sie böten zum einen Orientierung über die Ausrichtung an eindeutigen Regeln an und ermöglichten zum anderen eine „Selbsterhöhung oder -überhöhung“ (Projekt Ba 2012 iv1, Z. 241–242) durch ein salafistisches Selbstverständnis, ein/e richtige/r und bessere/r Muslim/in zu sein.

Im Kontrast zu Projekten des zweiten Typus (Projekte, die den Programmgegenstand um Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit erweitern) werden hier seitens des Projekts islamistische Radikalisierungsprozesse nicht kausal in Beziehung zu islamfeindlichen Einstellungen und Handlungen seitens mehrheitsgesellschaftlicher Akteure gesetzt. Zudem spielt laut Projekt Islamophobie im Alltag der bildungsfernen Jugendlichen, mit denen das Projekt arbeitet, keine (große) Rolle, da diese „diese Medien nicht [lesen], in denen die islamophoben Positionen vertreten sind“ (Ba 2013 iv, Z. 905).²⁴

Ein zentraler Befund ist, dass die Projektmitarbeitenden neben Islamismus dezidiert auch Antisemitismus problematisieren. In dem aktuellen Interview wird Antisemitismus als weitverbreitetes Phänomen gekenn-

24 Der Projektmitarbeitende thematisiert dennoch, dass die Jugendlichen betroffen seien „von Stimmungen natürlich schon, also wenn natürlich die Lehrkraft auch einen islamophoben Einschlag hat, das ist ja oft an Schulen so, gerade an diesen berufsbildenden Schulen“ (Projekt Ba 2013 iv, Z. 1847ff.). Hinter als „Islamophobie“ wahrgenommenen Ressentiments könne in Wirklichkeit stehen, dass die Jugendlichen aus „sozialen und Bildungsgründen“ (ebd., Z. 1851) den Lehrerinnen und Lehrern „auf den Geist gehen“ (ebd., Z. 1850). Sie müsse daher nicht mit explizit religionsbezogenen Vorbehalten in Verbindung stehen.

zeichnet: Er finde sich – in nicht verfestigter Form – „bei nahezu allen Jugendlichen gleich welcher Herkunft“ (ebd., Z. 751f.) und begünstige potenziell eine islamistische Radikalisierung. Die dahinterliegende Annahme des Projekts ist, dass an antisemitischen Einstellungen „Islamismus auch relativ leicht dran andocken“ (ebd., Z. 757) könne. Antisemitismus wird in diesem Sinne als ein eigenständiges Phänomen angenommen, das zugleich Andockpunkte für Radikalisierungsprozesse biete, weil es ein integraler, wenn auch nicht der zentralste Bestandteil islamistischer Ideologie sei (ebd., Z. 774f.).

b) Wissensdefizite und sozialer Anschluss an „falsche“ Gruppen und Peers als potenziell radikalierungsfördernde Faktoren

Ein weiteres Projekt reagiert auf die Wahrnehmung, dass es unter Musliminnen und Muslimen ein Wissensdefizit insbesondere zur innerislamischen Pluralität und islamistischen Positionen gebe, das zur Folge habe, dass muslimisch geprägten Jugendlichen die Unterscheidung zwischen Islam und Islamismus schwerfiele. Insbesondere, da moderate Repräsentantinnen und Repräsentanten des Islam in der Öffentlichkeit weniger sichtbar seien als beispielsweise von außen eindeutig als Muslime identifizierbare traditionelle Muslime „mit Vollbart und am besten noch einer Kappe, wenn’s geht, sogar in weiten Gewändern“ (Projekt Bs 2013 iv, Z. 1002), könne es eine Hinwendung zu letzteren Personen geben. So wirkten auch islamistische Personen beispielsweise bei der Koranverteilungsaktion auf Jugendliche attraktiv, weil sie zunächst als „nette, aufopfernde muslimische Br[ü]der [wahrgenommen werden], [die] was für ihre Religion tun“ (ebd., Z. 1076). Dieses Bild von Tugendhaftigkeit islamistischer Akteure bleibe teilweise ungetrübt, da muslimisch geprägte Jugendliche zu wenig Wissen zu islamischen und islamistischen Positionen hätten bzw. zu den Unterschieden zwischen beiden (ebd., Z. 1005ff.). Dies erschwere den muslimisch geprägten Jugendlichen eine entsprechende Einschätzung und ggf. Abwendung von extremistischen Personen und Gruppen (auch im Internet). So kann es nach Ansicht des Projekts in der Phase der Identitätssuche einzelner muslimisch geprägter Jugendlicher zum Anschluss an „falsche Freunde und Gruppen“ (Projekt Bs 2013, Z. 958) kommen.²⁵

c) Kontinuität zwischen konservativ-islamischen und islamistischen Einstellungen als potenziell radikalierungsfördernder Faktor

Die Problembeschreibung eines weiteren Modellprojekts, das in Kooperation mit einem islamischen Träger umgesetzt wird, fokussiert auf Machtstrukturen und -differenzen im religiösen Feld, die in der Wahrnehmung des Projekts „religiösen Extremismus“ befördern. Aufgrund einer

25 Zusätzlich problematisiert der Projektmitarbeitende ein spezifisches Pluralitätsdefizit in der institutionellen Vermittlung von Glaubensgrundsätzen im Feld des Islam: So sei die Darstellung innerislamischer Vielfalt auf offiziellen Internetseiten von Dachverbänden meist nicht möglich, da die Organisationen selbst eine bestimmte Glaubensrichtung vertreten. Entsprechend werde auf den Homepages lediglich eine bestimmte Auslegung des Koran dargestellt und die innerislamische Vielfalt nicht abgebildet.

angenommenen Kontinuität zwischen religiös-konservativen und islamistischen Islamauslegungen wird die Dominanz nichtliberaler Akteure im religiösen Feld als problematisch eingeschätzt. Insbesondere, da die konservativen Auslegungen tendenziell nicht mit der säkularen modernen Lebenswelt in Deutschland vereinbar seien, ergäbe sich für die muslimisch geprägten Jugendlichen, dass ihnen ein „lebbare(r) Islam, den man wirklich auch hier umsetzen kann“ (Projekt Bq 2013 iv, Z. 18) fehle. Sie verspüren nach Ansicht des Projekts eine religiöse Verunsicherung (ebd., Z. 221–222), die sie „sehr anfällig für Extremismus“ (ebd., Z. 19) mache. Zugleich sei problematisch, dass in den konservativen Moscheen die religiösen Auslegungen als nicht hinterfragbar vermittelt würden und die religiös-konservativen Akteure auch den islamischen Religionsunterricht an Schulen kontrollierten. Es bestehe eine gewisse Nähe zwischen konservativ-dogmatischen und religiös extremistischen Positionen, die radikalisierungsfördernd sein könnte: „[W]enn sich dogmatischer Religionsunterricht und Extremismus eigentlich ergänzen, ist das natürlich überhaupt nicht schwierig, da hineinzugleiten“ (ebd., Z. 555). Als weiterer radikalisierungsfördernder Faktor komme hinzu, dass muslimisch geprägte Familien Religion oft als Legitimation für traditionell-konservative Ziele in der Erziehung missbrauchten und in diesem Sinne zu wenig zwischen Religion und Tradition unterschieden (ebd., Z. 13f.).

In dem Interview mit einer Projektmitarbeitenden wird zwar auch auf Folgen von Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit eingegangen, die muslimisch geprägte Jugendliche „zu so einer Art apologetischen Grundhaltung führt“ (ebd., Z. 313f.). Aber die Mitarbeitende setzt eine ggf. defensive Haltung muslimisch geprägter Jugendlicher in keinen kausalen Zusammenhang mit islamistischer Radikalisierung.

Zusätzlich zum Phänomen „religiöser Extremismus“ bei muslimisch geprägten Akteuren wird vonseiten des Projekts auch Antisemitismus als ein eigenständiges, zu bearbeitendes Problem beschrieben: So gebe es „durchaus antisemitische Stimmung innerhalb der Gesamt-Community“ (ebd., Z. 76f.) und auch latenten Antisemitismus bei muslimisch geprägten Jugendlichen. Antisemitismus wird in dem Interview jedoch nicht in einen ideologischen oder radikalisierungsfördernden Zusammenhang mit religiösem Extremismus gebracht, sondern eigenständig problematisiert.

Vorläufige Zwischenbilanzierung

Der gemeinsame Kern der vorgestellten, inhaltlich unterschiedlich gelagerten Problembeschreibungen liegt in dem dezidierten Bezug der Projektmitarbeiter/innen auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ als zu bearbeitendes Problem. Für die Prävention leiten die Projekte Ziele ab, die in einem spezifischen Zusammenhang mit dem Präventionsgegenstand „islamistischen Extremismus“ stehen.²⁶ Das erstere Projekt (vgl. Abschnitt a) konzentriert sich auf die Arbeit mit einer als spezifisch unterstützungsbedürftig wahrgenommenen Zielgruppe (bildungs-

26 Ein Projekt dieses Typus strebt auch dezidiert eine Sensibilisierung der Zielgruppe für antisemitische Vorurteile an.

ferne Jungen aus teilweise instabilen Lebensverhältnissen). Bei dieser sollen interreligiöse Vorurteile abgebaut werden und Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz gestärkt werden. Die beiden letzteren Projekte (vgl. Abschnitte b und c) arbeiten mit einer nicht-ideologisierten muslimischen Zielgruppe und zielen darauf ab, deren Wissen zur Vielfalt des Islam bzw. zu liberalen Auslegungen im Islam auszubauen. Die abgeleitete Präventionsstrategie lautet hier „mit dem Islam gegen Islamismus“. Für die ersten beiden Projekte ist der Bezugspunkt zentral, dass islamistische Ideologien einen spezifischen Anspruch erheben, vermeintlich allein richtig die Religion auszulegen. Dem soll durch Diskussionen von innerislamischer Vielfalt entgegengewirkt werden. Das letzte Projekt (vgl. Abschnitt c) zielt in der Prävention auf die Emanzipation der Jugendlichen von traditionellen Vorstellungen und Strukturen in Familien und Moscheen ab. Um das zu begünstigen, wird seitens des Projekts religiöses Wissen vermittelt im Sinne, „’was wirklich’ in Anführungszeichen die eigene Religion ausmacht“ (Projekt Bq 2013 iv, Z. 861).

3.2.1.2 Projekte mit einer Problematisierung von „islamistischem Extremismus“ und Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit: „Die Erfahrung ist, dass [...] quasi um überhaupt Islamismusprävention machen zu können, das Thema Islamfeindlichkeit [...] eine Voraussetzung ist“²⁷

Charakteristisch für Projekte dieses Typs ist zum einen, dass sie in ihrer Problembeschreibung dezidiert auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ Bezug nehmen und zum anderen, dass sie diese Problembeschreibung um das Phänomen „Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit“ erweitern. In der Regel wird diese Erweiterung mit lebensweltlichen Diskriminierungserfahrungen muslimisch geprägter Jugendlicher begründet, die als radikalierungsfördernd eingeordnet werden. Für die Problembeschreibungen ist – ebenso wie beim vorherigen Typus – zentral, dass die Projekte a) ihre Arbeit (im Interview eigenläufig) auf Radikalisierungskonstellationen beziehen und sie in diesem Zusammenhang b) jeweils Attraktivitätsmomente islamistischer Ideologien und Gruppierungen für Jugendliche und junge Erwachsene benennen.

Die konkret beschriebenen Problemkonstellationen und die darin wahrgenommenen radikalierungsfördernden Faktoren weisen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. Die Problembeschreibungen der einzelnen Projekte werden daher im Folgenden in zugespitzter Form rekonstruiert und hinsichtlich des jeweiligen Bezugs der Projekte auf „islamistischen Extremismus“ und „Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit“ herausgearbeitet.

a) Religiöser Wahrheitsanspruch und Islamfeindlichkeit als Bezugspunkte von islamistischer Ideologie

Ein Projekt problematisiert, dass viele muslimisch geprägte Jugendliche zum einen religiöse Wissensdefizite aufwiesen und sie zum anderen ver-

²⁷ Vgl. Projekt Bb 2013 iv1, Z. 1132ff.

innerlicht hätten, dass religiöse Inhalte nicht hinterfragbar seien.²⁸

In eigenläufigen Erzählungen thematisieren die Projektmitarbeitenden Andockpunkte islamistischer Ideologien an islamische Auslegungen und Lebenswelten: An den hohen Stellenwert, den die Jugendlichen dem Islam in ihrer Identität beimessen und einem verinnerlichten Nicht-Hinterfragen von vermeintlichen religiösen Geboten könnten islamistische Akteure anknüpfen, indem sie einen absoluten religiösen Wahrheitsanspruch erheben und erklären „So ist der Islam“ (Projekt Bb 2013 iv1, Z. 2047). Ein zusätzlicher Andockpunkt seien die lebensweltlichen Erfahrungen der muslimisch geprägten Jugendlichen in Bezug auf Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit (ebd., Z. 2050): *Eine* spezifische Attraktivität von islamistischen Akteuren für Jugendliche und junge Erwachsene liegt nach Ansicht des Projekts auch darin, dass Islamistinnen und Islamisten die islambezogenen Diskriminierungserfahrungen von muslimisch geprägten Jugendlichen aufgreifen. Zudem interpretierten sie (in einer aggressiven Rhetorik) die Diskriminierung als intendierten Kampf gegen den Islam. Die Argumentation der Islamistinnen und Islamisten sei, dass Islamfeindlichkeit

„deswegen [ist], weil das sind die Ungläubigen, das sind die Christen‘ etc. ‚das sind sowieso unsere Feinde und die wollen sowieso uns immer nur bekämpfen, die wollen uns töten und demnächst droht der nächste Holocaust“ (Projekt Bb 2013 iv1, Z. 2052ff.).

Zusätzlich zu dem Phänomen „Islamismus“ wird bei Gruppen von Musliminnen und Muslimen auf Nachfrage der Wissenschaftlichen Begleitung vonseiten des Projekts Antisemitismus als ein Querschnittsthema beschrieben, jedoch nicht in einen Radikalisierungszusammenhang mit Islamismus gebracht (vgl. Projekt Ba). Vielmehr wird der untergeordnete Stellenwert von Antisemitismus in islamistischen Ideologien beschrieben:

„Aber es ist jetzt nicht so, dass irgendwie eine Prävention von Extremismus irgendwie zwangsläufig Antisemitismus beinhalten muss. Also so zentral ist das Thema auch nicht in den, also, nee, ich sage mal, das Thema Antisemitismus bzw. antisemitische Stereotype etc. sind vorhanden in islamistischen Gruppierungen, spielen aber nicht so eine Rolle“ (Projekt Bb 2013 iv1, Z. 2128).

Im Kontext der Prävention von Islamismus/Salafismus werde daher nicht zwangsläufig Antisemitismus relevant. Zusätzlich stellt nach Ansicht eines Projektmitarbeitenden der (auch konservative) Islam einen gewissen protektiven Faktor im Hinblick auf die Ausbildung von antisemitischen Einstellungen dar, denn im Islam würden auch die anderen Buchreligionen geachtet (ebd., Z. 2137).

28 Neben Familie und Moschee problematisiert das Projekt das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sowie Sozialarbeiterinnen und -arbeitern. Lehrer/innen verstünden ihren Bildungsauftrag meist derart, dass sie über den Wert von gesellschaftlicher und religiöser Vielfalt „dozierten“ (ebd., Z. 2288ff.). Sozialarbeiter/innen wiederum verträten häufig eine säkularistisch-gleichmacherische Haltung gegenüber den Jugendlichen und versperrten sich durch das Außerachtlassen des Faktors Religion den Blick auf die spezifischen Problemlagen der muslimisch geprägten Jugendlichen (ebd., Z. 502ff.).

b) Bedeutungszuwachs von Religion und Instrumentalisierung negativer Islambilder in den Medien durch Islamisten

Ein weiteres Projekt stellt als grundsätzliches Problem den Bedeutungszuwachs von islamischen Deutungen (vgl. Projekt Be 2012 iv7, Z. 17) heraus. Auch islamistische Einstellungen gewannen in religiösen Auseinandersetzungen und in der Öffentlichkeit an Bedeutung, und in diesem Zusammenhang sei von islamistischen Akteuren auch ein gewisser Opfer-Diskurs unter Musliminnen und Muslimen „diktiert“ (ebd., Z. 23) worden. Auf ideologischer Ebene erfolge diese Stilisierung als Opfer über eine polarisierende Beschreibung von anderen Religionen sowie „dem Westen“ als Feinde und über die Thematisierung einer Bedrohung muslimischer Identität (ebd., Z. 22ff.; Projekt Be 2013 iv, Z. 590f.): „Wir Muslime als Opfer“ und „Christen, Juden, Deutsche und Westen und alle sind gegen uns“ (ebd., Z. 23ff.).²⁹ Das Projekt beobachtet eine Verbreitung islamistischer Positionen über das Internet, die von den Jugendlichen rezipiert würden. So sei auffällig, dass „viele Jugendliche mit dem Namen Pierre Vogel was anfangen können“ (ebd., Z. 86). Der Einfluss dieser Ideologien auf muslimisch geprägte Jugendliche zeige sich auch darin, dass sie zunehmend islamismusaffine Positionen verträten. Zum einen übersetzten sie den Islam mit „Frieden“ und differenzierten zugleich teilweise nicht zwischen islamischen und islamistischen Positionen. Sie bezögen sich in diesem Sinne auf ihre Religion inklusive islamistischer Strömungen „ungebrochen positiv sozusagen irgendwie und sagen ‚Das ist doch gut‘, also so ‚Wir wollen was Gutes für die Menschen und für uns‘, so“ (ebd., Z. 152). Zum anderen rekurrten sie schablonenhaft und teilweise widersprüchlich auf islamistische Ideologien: Weil islamistische Ideologen sich auf die religiösen Quellen berufend formulierten, dass der richtige Islam nur in Saudi-Arabien gelebt werden könne (ebd., Z. 190), leiteten ein Teil der muslimischen Jugendlichen für sich den Wunsch ab, tatsächlich in ihrer Zukunft in Saudi-Arabien leben zu wollen. Dies geschähe – so die Beobachtung der Projektmitarbeitenden – obwohl sie aktuell beispielsweise mit Vorliebe amerikanische Serien schauten. Die Jugendlichen würden somit ideologische Widersprüche teilweise nicht erkennen.

Darüber hinaus machen muslimisch geprägte Jugendliche „reale Diskriminierungs- und Rassismus-Erfahrungen, [...] [mit] Gefühlen der Ohnmacht, der Entfremdung, der Orientierungslosigkeit“ (Projekt Be 2013 iv, Z. 908), an denen nach Ansicht des Projekts Islamistinnen und Islamisten ansetzen können. Als eine spezifische Arena einer Abwertung des Islam und der Muslime werden vom Projekt insbesondere die deutschen Medien genannt. Die negativen Islambilder in den Medien werden durch das Projekt als potenziell radikalisierungsfördernder Faktor beschrieben, da sie – wie beschrieben – durch islamistische Akteure instrumentalisiert werden könnten (ebd., Z. 606). Zugleich beschreiben die Projektmitarbeitenden in diesem Zusammenhang aber auch, dass die

²⁹ Bei Jugendlichen ist es nach Ansicht des Projekts problematisch, wenn sie – vor dem Hintergrund des rezipierten und ggf. verinnerlichten Opfernarrativs – der ggf. real existierenden Diskriminierung keine Handlungen entgegensetzen, sondern tatenlos bleiben.

muslimisch geprägten Jugendlichen teilweise aufgrund der „diskursive[n] Belastung“ (ebd., Z. 505) auch differenziert-darstellende Medienberichte als islamfeindlich wahrnehmen.

Auf Nachfrage der Wissenschaftlichen Begleitung wird von dem Projekt auch eine Feindschaft zu Juden als integraler Bestandteil islamistischer Ideologie gewertet (ebd., Z. 636). Entsprechend ergeben sich für das Projekt Anschlussmöglichkeiten von islamistischen Ideologien an (nicht gefestigte, teils diffuse) antisemitische Einstellungen einzelner muslimisch geprägter Jugendlicher. Das Projekt setzt an dem geringen Wissen über jüdisches Leben in Deutschland bei muslimisch geprägten Jugendlichen an und will mit der Vermittlung von Wissen zur jüdischen Kultur und zu jüdisch-muslimischen Beziehungen das propagierte Bild umkehren.

c) Islamophobie und islamistische Radikalisierung als Wechselwirkung

Das Problem, auf das ein weiteres Projekt mit seinen Aktivitäten reagieren will, ist ein wahrgenommenes sehr geringes religiöses Wissen bei muslimisch geprägten Jugendlichen. Diese verorteten sich identitätsstiftend als „Musliminnen und Muslime“, obwohl sie teilweise entweder den Islam gar nicht praktizierten (vgl. Projekt Bu 2013 iv, Z. 264ff.) oder sich ihr Islambild auf äußerliche Praktiken beschränkte (ebd., Z. 976ff.). Dieser starke (z. T. eher äußerliche) religiöse Identitätsbezug dokumentiere sich auch darin, dass Formen der Lebensführung von (anderen) muslimisch geprägten Jugendlichen stark normativ-religiös aufgeladen werden: So bewerten die Jugendlichen untereinander ihre Verhaltensweisen entlang der (vereinfachten) Unterscheidung³⁰ von religiös Verbotenem (haram) und Gebotenem (halal) und konfrontieren einander mit Aussagen wie „Du bist kein richtiger Moslem“ [oder] „Du darfst es wegen dem Islam nicht machen“ (ebd., Z. 1355f.). Ein weiteres identitätsbezogenes Phänomen sei ein mangelndes Zugehörigkeitsgefühl der muslimisch geprägten Jugendlichen zu Deutschland (ebd., Z. 1004ff.), das sich einerseits aus der starken Identifizierung einiger muslimisch geprägter Jugendlicher mit den Herkunftsländern der Eltern, sowie aus einer mangelnden Akzeptanz des Islam und der Musliminnen und Muslime durch die Mehrheitsgesellschaft andererseits speise. In Äußerungen wie „der Islam passt nicht zu Deutschland“, „passt einfach nicht“ (ebd., Z. 1051ff.) aber auch einer starken assoziativen Verbindung von Islam und Terrorismus (ebd., Z. 1076ff.) drücke sich bei mehrheitsdeutschen Jugendlichen häufig eine islamophobe Einstellung aus.

Islamophobe Diskriminierungserfahrungen werden als notwendiger, wenn auch nicht hinreichender Ursachenfaktor für eine Hinwendung zum Islamismus gedeutet. Islamophobie und islamistische Radikalisierung werden dabei als zwei Elemente einer „Spirale“ gesehen, die, einmal in Gang gesetzt, zu einer wechselseitigen Verstärkung führt. Präventive Maßnahmen – insbesondere von zivilgesellschaftlichen Trägern – müssen nach

30 Diese Unterscheidung ist theologisch verkürzt, da im Islam fünf Abstufungen der religiösen Normierung existieren: So unterscheidet man zwischen gebotenen, erwünschten, erlaubten, unerwünschten und verbotenen Handlungen.

Ansicht des Projekts an der „*Wurzel*“ der Spirale ansetzen (ebd., Z. 1625ff.), da sie die Arbeit mit islamistisch ideologisierten Jugendlichen nicht leisten können.³¹

Hinsichtlich der Problematisierung weiterer Phänomene ist für das Projekt kennzeichnend, dass Antisemitismus unter muslimisch geprägten Jugendlichen – entgegen Annahmen anderer Projekte (vgl. Projekt Ba) – als Massenphänomen gesehen wird (vgl. Projekt Bu 2013 iv, Z. 316ff., 2485ff.).³²

Vorläufige Zwischenbilanzierung

Der gemeinsame Grundgedanke der dargestellten Problembeschreibungen liegt zum einen in dem dezidierten Bezug der Projektmitarbeiter/innen auf das Phänomen „islamistischen Extremismus“ und zum anderen in der gleichzeitigen Erweiterung dieses Gegenstandsbezugs um das Phänomen Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit. Die Projekte nehmen dabei ein Wechselspiel zwischen islamfeindlichen Einstellungen der Mehrheitsgesellschaft und Radikalisierung von muslimisch geprägten Jugendlichen an: So thematisieren sie, dass Islamistinnen und Islamisten islamfeindliche Ressentiments im Sinne einer Werbung für ihre politischen Ziele instrumentalisieren, während wiederum islamistische Bewegungen und ihre Aktivitäten Islam- und Muslimfeindlichkeit verstärken können. Zugleich betten die Projekte die konstatierte Wechselwirkung in eine komplexe Gesamt-Problembeschreibung ein und stellen Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit nicht als die alleinige Radikalisierungsursache dar.

Für die Prävention leiten die Projekte Ziele ab, die in einem spezifischen Zusammenhang mit dem Präventionsgegenstand „islamistischer Extremismus“ und der als radikalierungsfördernd wahrgenommenen Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit stehen. Das erste Projekt arbeitet in heterogenen Settings – d. h. in Schulklassen mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen – und bearbeitet unter dem Einsatz von Filmen islamische Religionsauslegungen und Lebensweisen. Dabei sollen die muslimisch geprägten Jugendlichen in ihrer ggf. traditionsorientierten Auslegung des Korans irritiert und auch explizit islamistische Positionen thematisiert und dekonstruiert werden. Das zweite Projekt arbeitet vorrangig mit muslimisch geprägten Jugendlichen und will diese in ihrer muslimischen Identität stärken. Dabei sollen gleichzeitig einseitige Opferbilder auf muslimischer Seite durchbrochen werden, indem die Jugendlichen gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume erkennen. Sie sollen zudem Wissen zur Vielfalt des Islam und zu anderen Religionen (insbesondere dem Judentum) erwerben und sich möglichst von streng konservativen und islamistischen Vorstellungen, beispielsweise von starren Geschlechterrollenbildern, emanzipieren. Das dritte Projekt, das in heterogenen Settings

31 Eine derartige Arbeit soll – nach Ansicht der pädagogischen Umsetzenden – der Verfassungsschutz durchführen.

32 Das Projekt erklärt sich vorhandene antisemitische Einstellungen vor allem mit der familiären Involviertheit vieler muslimischer Jugendlicher in den Nahost-Konflikt (vgl. Projekt Bu 2013 iv, Z. 968).

arbeitet, zielt in der pädagogischen Arbeit vorrangig auf die Ermöglichung von Selbstwirksamkeits- und Partizipationserfahrungen ab. Es will die Jugendlichen befähigen, eigene Positionen zu beziehen und zu diskutieren und im Sinne von Ambiguitätstoleranz vielfältige Identitätsbezüge neben den eigenen zu akzeptieren. Damit verbunden werden die Förderung von Respekt gegenüber anderen Meinungen und Perspektiven sowie die Stärkung eines Zugehörigkeitsgefühls.

3.2.1.3 Projekte, die in den Problematisierungen vom Programmgegenstand abweichen: „Ich setze mich natürlich mit dem Islam auseinander, um den besser kennenzulernen [...]. Nur darum ging es ja jetzt eben nicht in dem [...] Förderprogramm“³³

Für Projekte dieses Typus ist wesentlich, dass sie in ihrer Problembeschreibung nicht dezidiert Rekurs auf „islamistischen Extremismus“ nehmen, sondern andere Probleme bearbeiten wie beispielsweise religiöse Segregation im Stadtteil und mangelnde gesellschaftliche Teilhabe von muslimischen Jugendlichen. Die Projekte setzen dabei die Probleme, die sie bearbeiten wollen, in ihren eigenläufigen Erzählungen nicht in Bezug zu dem Thema „Radikalisierung“. Teilweise wird im Interviewverlauf auf mehrfache Nachfragen der Wissenschaftlichen Begleitung ein Zusammenhang zur Prävention von „islamistischem Extremismus“ konstruiert, dieser bleibt aber in der eigenen Projektlogik sehr nachrangig und teilweise in der Beschreibung vage. Dennoch beschreiben die Projekte die zu bearbeitenden Probleme jeweils jugendspezifisch und nehmen zentral Bezug auf die Lebenswelten junger Musliminnen und Muslime und/oder Migrantinnen und Migranten, teilweise auch auf jene junger Mehrheitsdeutscher.

Neben dem fehlenden direkten Bezug zum Präventionsgegenstand „islamistischer Extremismus“ unterscheiden sich auf inhaltlicher Ebene die konkreten Ausformulierungen der Problemkonstellationen von Projekt zu Projekt stark. Im Folgenden soll das *Spektrum* der rekonstruierten Problembeschreibungen dargestellt werden. Dabei wird aus den oben genannten Gründen bewusst auf die vollständige Beschreibung aller Projekte verzichtet.

a) *Religionsbezogene Vorurteile und stadtteilbezogene Segregation*

Ein Projekt, das sich dem übergeordneten Typus zuordnen lässt, geht in seiner eigenläufigen Problembeschreibung von einer geringen Kontaktdichte zwischen Angehörigen verschiedener Religionen aus und problematisiert, dass (muslimisch geprägte) Jugendliche infolgedessen häufig viele Vorurteile gegenüber anderen Religionen hätten. Mit der geringen Kontakthäufigkeit ginge auch eine „Fixierung“ (vgl. Bt 2013 iv, Z. 1423) auf die eigene Religion hervor. Auf Nachfrage nach der Präventionslogik des Projekts und den Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ formulieren die Projektmitarbeitenden diffus,

33 Vgl. Projekt Bm 2013 iv, Z. 156ff.

dass verfestigte Vorurteile Ursachen für ein „Abrutschen“ in Radikalismus sein können (ebd., Z. 1376ff.). Eine genaue Abgrenzung von Radikalismus zu „unproblematischer“ Religiosität gelingt im Interview dabei nicht.³⁴ So wird etwa Katholikinnen und Katholiken eine ähnliche „Fixierung“ attestiert, diese jedoch grundsätzlich als ungefährlich bewertet (ebd., Z. 1390ff.).

In bestimmten Stadtteilen träten diese Probleme verschärft auf: „In diesen schwierigen Stadtteilen, hoher Migrantenanteil, hohe Arbeitslosigkeit, hohe Kriminalität usw. sind die Vorurteile viel verstärkter als in anderen Stadtteilen“ (ebd., Z. 1453ff.). Problematisch sei hier die Segregation nach religiösen Merkmalen im Stadtteil (ebd., Z. 56ff.) und die „Isolation (...), also die ist da natürlich verstärkter, weil dort auch (...) die Mitgliederzahl von den Gemeinden auch verstärkter sind, wie zum Beispiel von den Moscheen“ (ebd., Z. 1463ff.).

Ein Bezug zum Programmgegenstand – z. B. über die Formulierung eines Zusammenhangs zwischen Deprivation, Segregation oder Abschottung muslimisch geprägter Jugendlicher und potenzieller Radikalisierung – wird an dieser Stelle nicht eigenständig von den Projektmitarbeitenden hergestellt.³⁵ Daraus leitet die Wissenschaftliche Begleitung ab, dass der Präventionsbezug zu „islamistischem Extremismus“ für dieses Projekt nicht zentral handlungsleitend ist. Vielmehr problematisiert das Projekt (anknüpfend an ein Vorgängerprojekt) religiöse Vorurteile als eigenständiges, zunächst vom Phänomen „islamistischer Extremismus“ losgelöstes Problem.

b) Fehlende Anerkennung von Musliminnen und Muslimen in Deutschland und mangelnde gesellschaftliche Teilhabe muslimisch geprägter Jugendlicher

Das gesellschaftliche Problem, auf das ein weiteres Projekt mit seinen Aktivitäten primär reagieren will, ist eine wahrgenommene gesellschaftliche Polarisierung in Bezug auf Musliminnen und Muslime. Hierzu gehören für das Projekt zum einen Unkenntnis der Mehrheitsgesellschaft über muslimische Lebenswelten in Deutschland und zum anderen „mit Vorurteilen und Stereotypen besetzte Bilder von jugendlichen Muslimen“ (Projekt Bf 2010 a, S. 1).³⁶ Für das Projekt sind in diesem Zusammenhang die daraus resultierenden identitätsbezogenen Verunsicherungen der Jugendlichen zentral: Muslimisch geprägte Jugendliche stellen sich beim

34 Die Bewertung, ob eine Person „radikalisiert“ sei, wird im Interview primär anhand der Zugehörigkeit zu einer einschlägigen Gemeinde, die beispielsweise vom Verfassungsschutz beobachtet wird, vorgenommen (vgl. Bt 2013 iv, Z. 989ff.).

35 Lediglich als die Interviewpartnerin einen Abbau struktureller Isolation islamischer Gemeinden als Präventionslogik herausarbeitet, wird dieser von den Projektmitarbeitenden aufgenommen. Dieser Bezug wird im Verlauf des Interviews jedoch nicht weiter vertieft und ausdifferenziert.

36 Die Projektmitarbeitenden charakterisieren den öffentlichen Diskurs als ausgrenzend und diskriminierend gegenüber Musliminnen und Muslimen und nennen als Beispiele zum einen die polarisierte Debatte, ob der Islam Teil Deutschlands sei, und zum anderen Diskussionen um eine angenommene Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie. Die Diskurse seien von der Angst vor islamisch begründetem Terrorismus überlagert (vgl. Projekt Bf 2011 iv, Z. 16).

Ausbilden des Zugehörigkeitsgefühls zu Deutschland immer auch die Frage, welchen sozialen Status die Gesellschaft einer Muslimin oder einem Muslim zuschreibe bzw. zugestehe (vgl. Projekt Bf 2013 iv, Z. 371). In der Konsequenz beförderten die islambezogenen Bilder in der Öffentlichkeit bei den muslimisch geprägten Jugendlichen eine zusätzliche, über eine jugendtypische Orientierungssuche hinausgehende Frage nach der emotionalen Zugehörigkeit und aus Sicht der Projektmitarbeitenden auch eine spezifische Demokratiedistanz. Dabei betont das Projekt, dass muslimisch geprägte Jugendliche nicht „weniger demokratiefähig als andere“ (Projekt Bf 2013 iv, Z. 405f.) seien, dass sie aber aufgrund ihrer Exklusionserfahrungen verunsicherter und unterstützungsbedürftiger in ihren demokratischen Orientierungen seien.

Ein eigenläufiger Bezug zu „islamistischem Extremismus“ wird lediglich hinsichtlich einer wahrgenommenen Gefährdung von islamischen Konvertitinnen und Konvertiten beschrieben. Diese eigneten sich schnell religiöse Inhalte an und können diese nicht einbetten in eine längere Sozialisation gelebter Religiosität. Jedoch schließt diese Fokussierung auf islamische Konvertitinnen bzw. Konvertiten – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – argumentativ nicht an die vorgenommene Problemanalyse bezüglich des Muslimbilds in der Öffentlichkeit und die daraus resultierenden Orientierungsprobleme muslimisch sozialisierter Jugendlicher an. Der genannte spezifische Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ ist – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – nicht handlungsleitend für das Projekt und seine pädagogische Arbeit.³⁷

c) Verunsicherung von mehrheitsdeutschen Jugendlichen infolge negativer Berichterstattung über den Islam

Ein anderes Projekt dieses Typus reagiert in seiner Ausrichtung auf eine wahrgenommene Verunsicherung mehrheitsdeutscher Jugendlicher, die sich einerseits aus medial vermittelter Angst vor islamistischem Terror und islamistischer Radikalisierung und andererseits aus positiven Erfahrungen mit muslimischen Menschen speist. Die Medien produzieren damit stetig das Gefühl von Unsicherheit, während im eigenen erfahrbaren Nahumfeld ein Gefühl von Sicherheit vorherrsche. Dies führt nach Ansicht des Projekts bei den mehrheitsdeutschen Jugendlichen „zwangsläufig zu Dissonanzen, kognitiven Dissonanzen“ (Projekt Bm 2013 iv, Z. 115f.).

Der Hauptbezugspunkt der Problembeschreibung ist damit die angenommene Angst von mehrheitsdeutschen Jugendlichen vor „dem“ Islam. Ausgehend von der mehrheitsdeutschen Zielgruppe wird „islamistischer Extremismus“ nicht problematisiert. Die Ausrichtung des Projekts auf die Angst vor „dem“ Islam plausibilisieren die Mitarbeitenden zusätzlich, indem sie herausstellen, dass es im Sozialraum keine Betroffenheit von islamischen Radikalisierungen gäbe: „Also da, tatsächlich, gab es keinen

37 Dies dokumentiert sich auch in der Zielgruppenwahl: Das Projekt wendet sich nicht explizit an konvertierte Jugendliche, sondern versucht primär, religiös gefestigte Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erreichen.

konkreten Anlass, zu sagen, wir setzen uns jetzt mit ‚islamistischen Extremismus‘ auseinander, außer eben der gesamtgesellschaftliche Kontext“ (ebd., Z. 187).

Vorläufige Zwischenbilanzierung

Obgleich die Problembeschreibungen der dargestellten Projekte inhaltlich sehr heterogen sind, liegt ihre Gemeinsamkeit darin, dass die verschiedenen Problemkonstellationen von den Projektmitarbeitenden nicht explizit an den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ rückgebunden werden. Primär finden Bearbeitungen anderer Probleme statt, die von den Projekten nicht direkt in einen Radikalisierungskontext gestellt werden: Es finden sich Hinwendungen zu Verunsicherungen von jungen Musliminnen und Muslimen aufgrund mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung wie auch zu Verunsicherungen von mehrheitsdeutschen Jugendlichen infolge von negativen Bildern *des* Islam in den Medien. In den Problem-beschreibungen zeigen sich jeweils verschiedene jugendbezogene Konkretisierungen der verschiedenen wahrgenommenen Probleme, wie etwa die Auswirkungen von gesellschaftlichen Diskursen auf muslimisch geprägte bzw. auch mehrheitsdeutsche Jugendliche.

Folglich dokumentiert sich in den Zielsetzungen der hier vorgestellten Projekte, dass sie keine spezifischen Präventionslogiken im Hinblick auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ verfolgen. Nichtsdestotrotz können diese Projekte unter Umständen im Sinne des Bundesprogramms (fördernd)³⁸ wirken, beispielsweise indem sie muslimisch geprägte Jugendliche in ihrer Identitätsfindung und gesellschaftlichen Teilhabe unterstützen und stärken.

3.2.2 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Wie in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt wurde, sind die Problem-beschreibungen der geförderten Modellprojekte im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ inhaltlich sehr heterogen und unterschiedlich komplex. Ein Teil der Projekte – rund die Hälfte – bezieht sich in der Problembeschreibung direkt auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ und benennt jugendrelevante Attraktivitätsmomente islamistischer und salafistischer Strömungen. Rund die Hälfte dieser Projekte nimmt wiederum ein Wechselspiel – zwischen der Erfahrung von islam- bzw. muslimfeindlichen Einstellungen und islamistischer Ideo-logisierung dieser Erfahrungen – im Radikalisierungsprozess an. Etwa die Hälfte der Projekte bearbeitet Probleme, die sie eigenläufig nicht in einen direkten Zusammenhang mit islamischen Radikalisierungsprozessen bringen. Die problematisierten Phänomene sind beispielsweise demokratie-bezogene Verunsicherungen von muslimisch geprägten Jugendlichen oder mangelnder Kontakt von muslimisch geprägten Jugendlichen zu anders-religiösen Jugendlichen.

38 Zu einer Unterscheidung von „Förderung“ und „Prävention“ vgl. Johansson 2012, S. 2ff.

Bezogen auf die verschiedenen Problembeschreibungen der geförderten Projekte fallen der Wissenschaftlichen Begleitung drei wesentliche Aspekte ins Auge:

- 1) Zunächst existiert zwischen den Projekten eine große Differenz hinsichtlich der Kenntnis des Phänomens „islamistischer Extremismus“, seiner jugendbezogenen Relevanzen und bzgl. der Prozesse von Radikalisierung. Einige Projekte im Bundesprogramm haben sich – über Mitarbeitende mit islamwissenschaftlichem Hintergrund, die eigene pädagogische Arbeit mit der muslimisch geprägten Zielgruppe und/oder über fachlichen Austausch zum Programmgegenstand – eine ausgeprägte feldkundige Expertise angeeignet. Während sie sowohl – teilweise islamwissenschaftlich fundiert – Unterscheidungen zwischen Islam und unterschiedlichen Erscheinungsformen von „islamistischem Extremismus“ leisten, verschiedene islamistische und/oder (neo-)salafistische Strömungen und Ideologien unterscheiden und jugendbezogene Attraktivitätsmomente herausarbeiten, äußern andere Projekte weiterhin ein Wissensdefizit. Ein Projekt beschreibt beispielsweise, dass ihm die klare und eindeutige Grenzziehung zwischen Islam als Religion und „islamistischem Extremismus“ im Laufe der pädagogischen Arbeit immer schwerer falle. Das Projekt nimmt in den eigenen Materialien teilweise keine Definition der problematisierten Phänomene vor bzw. unterlegt sie mit – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – uneindeutigen Beispielen.
- 2) Zusätzlich unterscheiden sich auf inhaltlicher Ebene die Projekte hinsichtlich der Einschätzung der Relevanz von Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit und Antisemitismus für Radikalisierungsprozesse. Projekte, die einen jeweils spezifischen Zusammenhang sehen, entwickeln tendenziell Eigentheorien, die bisher z. T. keine ausreichende empirische Überprüfung aufweisen.
- 3) Darüber hinaus ist bezüglich des religiösen Felds eine polarisierte Haltung seitens der Projekte gegenüber a) Religion allgemein und b) konservativen Strömungen im Islam sichtbar. Während einige Projekte problematisieren, dass mit einer pädagogischen Arbeit zum Islam un-intendiert eine (Re-)Islamisierung der Jugendlichen befördert werden könne (Religion als Teil des Problems)³⁹, weisen ein Großteil der Projekte eine religionstolerante bis hin zu religionsbejahende Grundhaltung auf („Religion als Ressource“). Zusätzlich sehen einige Projekte konservativ-religiöse Kräfte im Islam als naheliegende Partner in der Prävention von „islamistischem Extremismus“ an, während im Kontrast dazu ein Projekt konservativ-religiöse Verbände für ihren Traditionalismus und Dogmatismus und auch hinsichtlich von angenommenen Kontinuitäten ins islamistische Milieu kritisiert.

Ausgangspunkt einer abschließenden Bewertung der Art und Weise, wie sich die geförderten Modellprojekte dem jeweiligen Präventionsgegenstand angenähert haben, ist die Grundlogik des Bundesprogramms, bisher etablierte pädagogische Ansätze hinsichtlich der Übertragbarkeit auf den neuen

39 Es handelt sich zum Teil um Projekte mit (zumindest partiell) religionsdistanter Grundhaltung.

Programmgegenstand zu überprüfen und neue Ansätze im Bereich der Prävention von „islamistischem Extremismus“ zu erproben. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist in diesem Zusammenhang problematisch, dass eine Gruppe von Projekten nicht ausreichend auf den Programmgegenstand Bezug nimmt. Das Vorgehen einzelner Projekte lässt sich zweifellos nachvollziehen, wenn man den jeweiligen (bei Projektbeginn) vorhandenen geringen Wissensstand über das Phänomen berücksichtigt. Dennoch ist – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – kritisch anzumerken, dass bei jener Gruppe von Projekten, die keinen dezidierten Bezug zum Präventionsgegenstand „islamistischer Extremismus“ herstellen, eine zentrale Voraussetzung für die Beantwortung der Fragen nach ggf. notwendigen gegenstandsbezogenen Weiterentwicklungen pädagogischer Praxis nicht gegeben ist. Da einige Projekte keine spezifischen Ansätze der Prävention von „islamistischem Extremismus“ erproben, lassen sich die von den Projekten gemachten Lernerfahrungen nicht ohne Weiteres im Sinne einer Anregung der bestehenden Kinder- und Jugendhilfe (im Bereich „pädagogische Praxis zur Prävention von ‚islamistischem Extremismus‘“) interpretieren. Hingegen können die Projekte, die in ihrer Projektlogik einen dezidierten Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ herstellen, Aufschluss bezüglich geeigneter (bzw. weniger adäquater) Ansätze zur Prävention von „islamistischem Extremismus“ geben.

3.3 Pädagogische Umsetzungsstrategien und -erfahrungen

Anknüpfend an den Problembeschreibungen der geförderten Modellprojekte fokussiert die Wissenschaftliche Begleitung in diesem Kapitel auf die pädagogischen Umsetzungsstrategien und gewonnenen Lernerfahrungen im Programmbereich „islamistischer Extremismus“. Die leitenden Fragen für die Rekonstruktion der pädagogischen Problembearbeitung seitens der geförderten Modellprojekte sind: Welche Projektaktivitäten werden mit welchen pädagogischen Zielsetzungen umgesetzt? Welche Erfahrungen machen die jeweiligen Projekte mit ihrem eigenen Vorgehen? Zugleich ist aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung im Sinne des Bundesprogramms relevant, übergreifend zu analysieren: Wie verhalten sich die beschriebenen Projektaktivitäten zum Präventionsgegenstand „islamistischer Extremismus“? Aufgrund der Aufgabe der Modellprojekte, die Kinder- und Jugendhilfe hinsichtlich des Arbeitsfeldes „Prävention von islamistischem Extremismus“ anzuregen, wurde in der Analyse der pädagogischen Praxis der geförderten Modellprojekte sowie in der folgenden Ergebnisdarstellung ein zentraler Schwerpunkt auf diejenigen Projekte gelegt, die einen expliziten Bezug zum Programmgegenstand herstellen und themen- oder zielgruppenspezifische Präventionsansätze umsetzen.

Zur Feststellung des Vorliegens und der Einschätzung der Ausprägung des Gegenstandsbezugs in der pädagogischen Praxis wurden folgende Kriterien angelegt:

- 1) Themensetzung der Projekte: Stellenwert der Themen islamistische Ideologien, Strömungen und Akteure und islamistische Radikalisierungsprozesse (anlassbezogene oder forcierte Thematisierung) in der pädagogischen Arbeit,
- 2) Zielgruppen der Projekte: Zugänglichkeit zu und pädagogische Arbeit mit insbesondere radikalierungsgefährdeten, islamismusaffinen und/oder bereits ideologisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Strategien der Zielgruppenerreichung, pädagogische Haltung gegenüber den Zielgruppen).

Projekte ohne direkte Bezugnahme auf „islamistischen Extremismus“, die z. B. Themen wie die „religiöse Vielfalt des Islam“ behandeln oder mit einer nicht-radikalisierungsgefährdeten muslimischen bzw. nichtmuslimischen Zielgruppe arbeiten, wurden ebenfalls in die Darstellung aufgenommen, jedoch weniger detailliert behandelt.

3.3.1 Annäherung an die heterogenen pädagogischen Umsetzungspraxen

In der Annäherung an die pädagogischen Umsetzungen der ausgewählten Modellprojekte im Programmbereich „islamistischer Extremismus“ zeigt sich eine hohe Heterogenität von bearbeiteten Themen und angestrebten bzw. erreichten Zielgruppen. Da sich die Eigenlogik der Projekte gerade aus der Kombination der Themensetzung und des Umgangs mit der ausgewählten Zielgruppe ergibt, wird in der folgenden Ergebnisdarstellung integriert auf beide Aspekte Bezug genommen (vgl. Kapitel 3.3.1.1). Da sich zugleich in der Adressierung von und pädagogischen Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen spezifische Chancen, Voraussetzungen und Herausforderungen abzeichnen, werden die entsprechenden Lernerfahrungen der Projekte in Kapitel 3.3.1.2 detailliert aufbereitet.

3.3.1.1 Umsetzungserfahrungen und Herausforderungen in der thematischen Auseinandersetzung mit „Islam“, „islamistischem Extremismus“ und „islambezogenen Vorurteilen/Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit“ mit heterogenen Zielgruppen

Charakteristisch für die pädagogische Praxis in dem Programmbereich „islamistischer Extremismus“ ist, dass alle Projekte eine Auseinandersetzung zu den Themen „Islam/religiöse Vielfalt des Islam“ und/oder „islambezogene Vorurteile“ forcieren. Das Thema „Islam/religiöse Vielfalt des Islam“ stellt ein Querschnittsthema über alle Gruppen von Projekten dar; ein Großteil der Projekte des Programmbereichs fokussiert zusätzlich auf das Thema „islambezogene Vorurteile“. Dahinter steht die Annahme, durch die Förderung von interkultureller und interreligiöser Toleranz bei nichtmuslimischen Jugendlichen am Abbau von (ggf. radikalierungsfördernden) Ausgrenzungen von Musliminnen und Muslimen und Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit mitzuwirken.

Ein Teil der Projekte forciert in der pädagogischen Arbeit auch eine direkte Auseinandersetzung mit islamistischen Ideologien (5 Modell-

projekte). Diese Projekte streben an, mit muslimischen Jugendlichen eine dezidierte Unterscheidung zwischen Islam und „islamistischen Extremismus“ zu erarbeiten und möchten eine Distanzierung von islamistischen Orientierungen fördern. Zwei Projekte thematisieren zudem mit verschiedenen Zielgruppen Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit: Ziel eines Projekts ist, potenzielle stereotype Opfernarrative unter den muslimisch geprägten Jugendlichen differenziert zu hinterfragen; das andere Projekt strebt an, insbesondere bei nichtmuslimischen Jugendlichen islambezogene Ressentiments zu reduzieren.

Die Themen „Islam/religiöse Vielfalt des Islam“, „islamistischer Extremismus“, „islambezogene Vorurteile“ und „Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit“ werden in der pädagogischen Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen und je nach Zielsetzung heterogen bearbeitet. Die von den geförderten Modellprojekten erprobten Vorgehensweisen und gesammelten Lernerfahrungen in der Themensetzung und -bearbeitung werden im Folgenden systematisch dargestellt. Der Grundaufbau folgt der Gliederung des Kapitels 3.2: Zunächst werden die Lernerfahrungen von Projekten, die gegenstandsspezifisch die Themen „islamistische bzw. salafistische Ideologie(n)“ bearbeiten, vorgestellt (Abschnitt I.). Die Ergebnisse zu Projekten, die spezifisch das Thema „Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit“ bearbeiten, sind Gegenstand des Abschnitts II. Das Kapitel schließt mit den Lernerfahrungen der Projekte, die Querschnittsthemen wie „religiöse Vielfalt“ oder „Vorurteile“ bearbeiten (Abschnitt III.).

I. Direkte Bearbeitung der Themen „Islamistische/salafistische Ideologie(n)“

Drei Projekte, die in ihrer Problembeschreibung einen dezidierten Bezug zu „islamistischem Extremismus“ herstellen und ggf. um das Thema „Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit“ erweitern, übersetzen dies in eine direkte Thematisierung von „islamistischen Ideologien“ mit mehrheitlich muslimischen Jugendlichen.⁴⁰ Hinzu kommen zwei weitere Projekte, die in der Problembeschreibung keinen direkten Rekurs auf „islamistischen Extremismus“ nehmen, aber dennoch in der pädagogischen Arbeit das Thema „islamistische Ideologien“ – z. B. unter dem Fokus „öffentliche Wahrnehmungsmuster von Islamismus“ – partiell aufgreifen. Eines dieser Projekte arbeitet in heterogenen Settings mit und ohne muslimisch geprägten Jugendlichen und das Zweite mehrheitlich mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

40 Zusätzlich gibt es unter den Projekten mit Bezug zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ (ggf. mit Erweiterung um das Thema „Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit“) einzelne Maßnahmen, bei denen sich die Präventionslogik nicht in einer direkten Thematisierung von „islamistischen Ideologien“ übersetzt. Beispielsweise setzen diese Projekte Formen des Empowerments muslimisch geprägter Jugendlicher um, verfolgen jedoch mit dieser Arbeit explizit das Ziel der Prävention von „islamistischem Extremismus“. Leitend ist in den beispielhaft genannten Fällen die Annahme, dass Desintegration und mangelnde Teilhabe radikalierungsfördernd wirken und die direkte Thematisierung von „islamistischen Ideologien“ zudem stigmatisierend wirken bzw. nicht jugendgerecht sein können.

In der erprobten Thematisierung von „islamistischen Ideologien“ lassen sich bei Projekten, die **mehrheitlich mit muslimischen Jugendlichen** arbeiten, zwei Strategien der Themenbearbeitung erkennen: 1. Ein Projekt forciert über den Einsatz von Filmen die Auseinandersetzung mit „islamistischen und salafistischen Ideologien“. 2. Die anderen beiden Projekte, die mehrheitlich mit muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten, integrieren das Thema „islamistische Ideologien“ in die Dar- und Gegenüberstellung von islamischen und islamistischen Positionen.

Zwei Projekte, deren Teilnehmende **nicht oder nur vereinzelt muslimisch geprägte Jugendliche** sind, thematisieren „islamistischen Extremismus“ deutlich anders und mit einer vorrangig sensibilisierenden und bildnerischen Zielsetzung, bei der keine eigene Betroffenheit der Adressatinnen und Adressaten sowie ein vermuteter geringer Kenntnisstand zum Phänomen angenommen wird: 3. Ein Projekt fordert im Rahmen kulturpädagogischer Angebote Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund auf, sich beispielsweise mit einer djihadistischen Musikzeile auseinanderzusetzen. 4. In dem anderen Projekt referieren Mitarbeitende des Verfassungsschutzes ideologische Elemente und Entwicklungen islamistischer Strömungen.

Zur Vertiefung der konkreten Vorgehensweisen und der gesammelten Lernerfahrungen werden im Folgenden die vier skizzierten Formen der Bearbeitung des Themas „islamistische und salafistische Ideologien“ ausführlich beschrieben:

Zu 1). Das geförderte Projekt bearbeitet anhand von Filmen mit Jugendlichen verschiedene Facetten von „Islam als Religion“ und von Islamismus bzw. Salafismus. Dabei verfolgt das Projekt vorrangig das Ziel, muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen aufzuzeigen, dass es „möglich ist, als gläubiger Muslim in Deutschland zu leben und, dass Scharia und Grundgesetz kein Widerspruch sein müssen“ (Projekt Bb 2010 pp, S. 5). In der Regel werden in den Schulklassen⁴¹ drei Filme des Trägers gezeigt: ein einführender Trailer zum Thema Islam und Demokratie, ein Film zum Verhältnis des Islam zu den Menschenrechten und ein Film, der die Ideologien strenggläubiger Salafistinnen und Salafisten behandelt. Übergreifend rahmt das Thema Kompatibilität von Islam und Demokratie alle Filme. Die Pädagoginnen und Pädagogen nutzen die Filme als Gesprächsanlässe und setzen an den Reaktionen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf die Filme an. Dabei ging es beispielsweise in einer von der Wissenschaftlichen Begleitung beobachteten Stunde thematisch auch um einen Gebetsraum für muslimisch geprägte Jugendliche an der Schule. Außerdem wurde, ausgehend von dem Spiel „Stille Post“, die zunächst mündliche (und damit „interpretationsanfällige“) Überlieferung des Korans

41 Die Erfahrung der umsetzenden Pädagoginnen und Pädagogen zeigt, dass es wichtig ist, das Thema und dessen Zuschnitt in der Schulklasse selbst einführen zu können. Im Sinne einer entsprechenden Anmoderation soll vermieden werden, dass das Projekt schon von anderen Beteiligten vorab als „Islamismus-Prävention“ angekündigt wird (vgl. Projekt Bb 2013 iv2, S. 35).

thematisiert. Ziel war es – laut der pädagogisch Umsetzenden – den mehrheitlich muslimischen Jugendlichen zu vermitteln, „diese Haltung, ‚so und so ist das‘ [im Islam, Anm. der WB], ist einfach schon immer islamisch umstritten“ (Projekt Bb 2013 iv2, Z. 277f.). Abschließend wurde in der beobachteten Unterrichtsstunde der Film zu Salafismus gezeigt. Das Projekt beschreibt, dass der Film eine spezifische Vorarbeit im Sinne a) von Vertrauensbildung und b) von thematischer Einführung voraussetzt.⁴² Insbesondere bei Berliner Jugendlichen träten teilweise in Reaktion auf den Film Irritationen auf, weil ein islamistischer Prediger aus Berlin dargestellt wird, der inzwischen eine etwas moderatere Richtung eingeschlagen habe und teilweise von den muslimischen Jugendlichen als islamische Autorität geschätzt würde (vgl. Projekt Bb 2013 iv1, Z. 921ff.). An dieser Stelle ist es nach Erfahrung der Pädagoginnen und Pädagogen sinnvoll, den Film in zweifacher Hinsicht einzubetten und wie folgt anzukündigen:

„es geht um Personen, aber eigentlich ... wollen wir hier gar nicht über Personen diskutieren, sondern über die Inhalte, die dort [...] vermittelt werden, die diese Personen auch sagen. Diese Personen mögen sich verändert haben, das ist jetzt gar nicht ... und dann hat das ganz gut geklappt“ (ebd., Z. 944ff.).

Eine zusätzliche Irritation sei üblicherweise, dass konservative Verhaltensweisen, die für einen Teil der muslimischen Jugendlichen im Alltag normal seien (wie etwa mit dem linken Fuß die Toilette zu betreten und mit dem rechten Fuß wieder zu verlassen), im Film als Auslegung von islamistischen Predigern vorgetragen werden. Konservative Jugendliche und junge Erwachsene spürten an dieser Stelle, dass ihnen allein mit traditionellem Alltagsverhalten eine gewisse Nähe zu islamistischen Verhaltensweisen (vgl. Projekt Bb 2013 iv2, Z. 648) zugeschrieben wird. Aufgelöst wird derartige Unbehagen von den Pädagoginnen und Pädagogen, indem sie auf verschiedene Auslegungen im Islam verweisen und ausführen,

„dass die Pluralität im Islam einfach gegeben ist, gewollt ist, und dass es eben auch ein Vorzug der ganzen Sache ist, nämlich, dass man sich halt damit auseinandersetzen muss, da kommt man halt nicht drum rum so, genau“ (ebd., Z. 663ff.).

An dieser Stelle wird sehr deutlich, dass für die pädagogische Arbeit zu diesen Themenfeldern eine gewisse islamwissenschaftliche Kompetenz bei den Pädagoginnen und Pädagogen notwendig ist. So stellt auch eine nicht-muslimische Pädagogin des Projekts fest, dass sie froh sei, mit einem islamwissenschaftlich geschulten Pädagogen zusammenzuarbeiten. „[W]eil ich dann immer Angst habe, weil ich das theologisch einfach gar nicht so

42 Für das Projekt ist übergeordnet kennzeichnend, dass die leitenden und umsetzenden Mitarbeitenden ihre pädagogischen Materialien (Filme) kontinuierlich hinsichtlich der inhaltlichen und pädagogischen Passung reflektieren und die gewonnenen Lernerfahrungen mit dem Material sehr präzise und vielschichtig beschreiben.

gut irgendwie sagen kann“ (ebd., Z. 197f.).⁴³

Zu 2). Zwei andere Projekte, die vorwiegend mit muslimisch geprägten Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten, thematisieren islamistische Positionen neben islamischen Positionen und stellen diese einander gegenüber. Ziel beider Projekte ist es, den muslimischen Jugendlichen eine religiös-liberale Argumentationsstrategie in Bezug auf Koranauslegungen an die Hand zu geben. In der pädagogischen Arbeit eines Projekts werden extremistische, traditionelle und liberale islamische Einstellungen „einfach nebeneinandergestellt“ (Projekt Bq 2013 iv, Z. 386ff.) und auf ihre Vereinbarkeit mit dem Koran befragt. Da im pädagogischen Vorgehen die (ausschließlich muslimisch geprägten) Jugendlichen ermessen sollen, ob Glaubensinhalte „mit dem Koran vereinbar“ (ebd., Z. 387), „koranisch gedacht“ (ebd., Z. 403) und „koranisch gesehen, gewollt“ (ebd., Z. 408) seien, erscheint der Koran als einzig gültige religiöse Referenz.⁴⁴

Ziel eines anderen Projektes ist es, dass sich die Jugendlichen selbst-reflexiv mit Religiosität und Säkularität auseinandersetzen. In diesem Sinne wird zwar grundsätzlich in ähnlicher Weise wie bei dem vorherigen Projekt verfahren, aber es findet eine Erweiterung der verschiedenen religiösen Positionen um eine menschenrechtliche Perspektive statt. In einer von der Wissenschaftlichen Begleitung beobachteten Situation wurde zunächst Islamismus als Begriff eingeführt. In dem sich anschließenden Positionierungsspiel sollten sich die vor allem muslimisch geprägten Jugendlichen zu fiktiven Situationen in der Schule verhalten. In den Situationen wurden Antisemitismus, Homophobie und Zwangsheirat thematisiert mit je vier Reaktionsmöglichkeiten (islamistisch, religiös-traditionell, religiös-liberal und menschenrechtlich). Nachdem sich die Jugendlichen positioniert haben, wurden die Motive für die jeweilige Positionierung erfragt. Hinsichtlich des inhaltlichen Ablaufs formuliert das Projekt, dass es förderlich sei, die explizite Thematisierung von Islamismus erst am Ende vorzunehmen, zu einem Zeitpunkt, wo bereits Gelerntes angewendet werden könne (vgl. Projekt Be 2013 iv, Z. 1248). Zusätzlich sei dann das notwendige Vertrauen aufgebaut, um auch derart sensible Themen zu diskutieren.

Spezifisch für dieses Projekt ist, dass es in der pädagogischen Arbeit auch die Auseinandersetzung mit Antisemitismus forciert. Das Projekt

43 Ein anderes Projekt sieht trotz islamwissenschaftlicher Expertise von einer direkten Thematisierung von „islamistischem Extremismus“ mit muslimischen Jugendlichen in der pädagogischen Praxis ab. Es begründet diese Entscheidung mit dem Ziel, die teilnehmenden muslimischen Jugendlichen nicht zu stigmatisieren. Zusätzlich formuliert der Projektleiter, dass er spezifische Herausforderungen in einer Thematisierung von „islamistischem Extremismus“ mit islamistischen Jugendlichen sieht: „[S]elbst wenn man wirklich theologisch fundiert ausgebildet ist und religionspädagogisch da schon sehr viele Erfahrungen hat – und selbst da ist man nicht unbedingt, hat man das unbedingt alles so im Griff“ (Projekt Ba 2012 iv1, Z. 277ff.). Problematisch könne insbesondere sein, sich als Pädagogin oder Pädagoge auf eine Art argumentativen (und ggf. kontraproduktiven) Wettkampfs mit einem islamistischen Jugendlichen einzulassen.

44 Dahinter steht die grundlegende Auffassung, der Koran werde in vielen gebräuchlichen Übersetzungen und Auslegungen im Alltag seines liberalen Sinns beraubt (ebd., Z. 260f.).

nimmt an, dass eine Arbeit gegen Antisemitismus (als ein Teilelement islamistischer Ideologie) auch präventiv gegen „islamistischen Extremismus“ wirkt.

Zu 3). Eine dritte Form der Thematisierung von „islamistischen Ideologien“ erfolgt in einem Projekt, das mehrheitlich mit nicht-muslimischen Jugendlichen (teilweise aber mit Migrationshintergrund) arbeitet. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Problemfeld wurde hier in kulturpädagogischen Ansätzen integriert: In einer Übung ist – ohne tiefer gehende inhaltliche Vorarbeit – beispielsweise formuliert, dass die Jugendlichen eigenständig ein Rollenspiel entwickeln sollen. Ausgangspunkt hierfür ist eine freundschaftliche Situation, in der jedoch eine Person djihadistische Musik⁴⁵ hört. Auffällig ist, dass in dem vom Projekt herausgegebenen Methodenheft für schulische Pädagoginnen und Pädagogen keine Phänomendefinition vorgenommen wird. Lediglich ein Appell an die Umsetzenden ist formuliert, zentrale Begriffe wie Djihadismus und Scharia zu erläutern.⁴⁶ In der Reflexion der pädagogischen Praxis beschreibt der Projektleitende, dass die Thematisierung von „islamistischem Extremismus“ in zweierlei Hinsicht schwierig sei: a) Zum einen könnten die Jugendlichen mit dem Phänomen „nichts anfangen“ (Projekt Bk 2013 iv, Z. 237ff.) und zum anderen zeigten die Mitarbeitenden selbst teilweise Hemmungen und Unsicherheiten bezüglich des Phänomens und seiner Diskussion (ebd., Z. 1040ff.).

Zu 4). Ein Projekt, das mehrheitlich Jugendliche ohne Migrationshintergrund adressiert, thematisiert „islamistischen Extremismus“ über externe Referentinnen und Referenten. Ziel ist es, dass sich die Jugendlichen selbst organisiert zu „Botschaftern der Demokratisierung, der Aufklärung und der Extremismusprävention am Beispiel islamistischen Extremismus“ (Projekt Bm 2010 a1, S. 2) entwickeln. In einer Auftaktveranstaltung wurde – durch Referentinnen und Referenten der Sicherheitsbehörden – zu Merkmalen und Ideologien von Islamistinnen und Islamisten referiert und Wissen zum Erkennen von extremistischen Tendenzen im persönlichen Umfeld vermittelt. Perspektiverweiternde Vorträge, beispielsweise zur innerislamischen Vielfalt, der Schule als interreligiösem Lernort und zur Sicherheitspolitik nach dem 11. September ergänzten das Programm. Anschließend wurden die Jugendlichen in einem partizipativen Prozess zur Entwicklung von selbst organisierten Bildungsprozessen angeregt, in denen sie sich in Demokratiewerkstätten eigenständig – ausgehend von ihren Interessen – weiterbilden.

Neben dieser forcierten Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ verfolgen viele Projekte eine anlassbezogene Thematisierungsstrategie. Ausgehend von dem pädagogischen Grundsatz

45 Als Liedzeile wird in dem Storyboard genannt: „Ich bin ein Taliban/ für Allah ein Krieger/ gegen die westliche Welt/ und am Ende ein Sieger“ (Projekt Bk 2012 pp, S. 55).

46 Dabei ist dieser Auftrag nach Ansicht der Wissenschaftlichen Begleitung sehr herausforderungsvoll und von vielen Pädagoginnen und Pädagogen in der notwendigen islamwissenschaftlichen Tiefe nicht eigenständig zu leisten.

des Lebensweltbezugs und dem Anliegen, an den Themen und Relevanzen der Jugendlichen anzuknüpfen, werden „islamistische Ideologie(n)“ von den pädagogisch Umsetzenden dann angesprochen, wenn das Thema anschlussfähig an die Diskussionen unter den Jugendlichen ist. Beispielsweise wird die Auseinandersetzung unter den Jugendlichen zu der Frage „Was ist ‚halal‘ (religiös erlaubt), was ‚haram‘ (religiös verboten)?“ von den Pädagoginnen und Pädagogen in der Regel genutzt, um den Wahrheitsanspruch von Islamistinnen und Islamisten zu thematisieren und zu problematisieren.

Im Folgenden werden spezifische Herausforderungen einer direkten Thematisierung von islamistischen Ideologien in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschrieben. Diese beziehen sich auf die Frage adäquater und zielgruppengerechter Phänomenbezeichnungen für „islamistischen Extremismus“ im Rahmen der Adressierung junger Menschen (Abschnitt a) sowie die Herausforderung, in der pädagogischen Arbeit jugendgerecht zwischen „Islam“ und „Islamismus“ zu unterscheiden (Abschnitt b):

a) Verwendung adäquater Phänomenbezeichnungen als Herausforderung der Thematisierung von „islamistischem Extremismus“

Insbesondere Projekte, die in der pädagogischen Arbeit mit (muslimisch geprägten) Jugendlichen das Themenfeld „islamistischer Extremismus“ direkt bearbeiten, stehen vor der Herausforderung, mit den phänomenbezogenen Begrifflichkeiten wie „islamistischer Extremismus“ oder „Islamismus“ jugendgerecht und sorgsam umzugehen. Hintergrund sind zum einen die teilweise wenig differenzierten öffentlichen Debatten über Musliminnen und Muslime in Deutschland und zum anderen die (teilweise hierdurch motivierte) Skepsis von Teilen der muslimischen Community gegenüber Präventionsaktivitäten von nicht-muslimischen Trägern im religiösen Feld des Islam.

Bei den Projekten, die konkret zum Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten, zeigt sich ein heterogener Umgang mit den Begrifflichkeiten: a) Zwei Projekte verwenden die Bezeichnung „Islamismus“, während b) zwei andere Projekte diesen vermeiden und beispielsweise von „(religiösem oder islamischem) Extremismus“ sprechen.

Eine uneingeschränkte Verwendung des Begriffs „Islamismus“ in der pädagogischen Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen wird von einem Projekt umgesetzt, das dezidiert die Jugendlichen nach ihren Assoziationen zu dem Begriff befragt hat. Die Jugendlichen sollten sich nach Angaben des Projekts positionieren zu den Fragen: „Also wie verhaltet ihr euch [zu dem Begriff Islamismus, Anm. der WB]? Also ob dieser Begriff euch verletzt [...] oder ob dieser Begriff ein normaler Begriff ist und so weiter“ (Projekt Be 2013 iv, Z. 304). Dabei formulierte die überwiegende Mehrheit der befragten muslimisch geprägten Jugendlichen, dass für sie die Verwendung des Begriffs kein Problem sei: Sie empfänden den Begriff beispielsweise nicht als abwertend gegenüber dem Islam als Religion.

Ein anderes Projekt schließt die Verwendung des Begriffs „Islamismus“ nicht absolut aus, vermeidet ihn jedoch in der pädagogischen Arbeit tendenziell. Hintergrund dieser Zurückhaltung sind die als problematisch wahrgenommenen öffentlichen Debatten, in denen häufig eine undifferenzierte Gleichsetzung von Islam und Islamismus zu beobachten sei. Das Projekt nimmt an, dass muslimische Jugendliche diese Debatten kennen und entsprechend bei der Verwendung des Begriffs „Islamismus“ das Gefühl hätten, auch „normale“ islamische Religiosität sei aus Sicht der pädagogisch Umsetzenden bedenklich (vgl. Projekt Bb 2013 iv1, Z. 2503ff.).⁴⁷ Sei eine vertrauensvolle Beziehung zu den Jugendlichen etabliert und der Begriff ausführlich von den Pädagoginnen und Pädagogen eingeführt, dann – so das Projekt – sei die Verwendung des Begriff „Islamismus“ möglich.

Insbesondere ein religiöser Träger lehnt die Verwendung des Begriff „Islamismus“ grundsätzlich ab und gebraucht in der pädagogischen Arbeit bewusst die Bezeichnung „religiöser oder islamischer Extremismus“.⁴⁸ Diese Begriffe hätten den Vorteil, dass sie – im Unterschied zu Islamismus – bei Musliminnen und Muslimen unmissverständlich seien:

„Also die muslimischen Jugendlichen verstehen unter Islamismus alle eine fromme, gottgefällige Lebensweise. Oder sie verstehen darunter Menschen, die sich verstärkt für den Islam engagieren. Das ist die Wahrnehmung. Und ich glaube, das ist auch die Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft“ (Projekt Bs 2013 iv, Z. 669).

Unabhängig von der Frage, ob „Islamismus“ oder „islamistischer Extremismus“ geeignet für die pädagogische Arbeit mit (muslimischen) Jugendlichen und jungen Erwachsenen sei, strebt ein Projekt bewusst eine Abgrenzung von Begrifflichkeiten des Verfassungsschutzes an. Eine Pädagogin bezeichnet beispielsweise ideologisierte Anhänger/innen des Salafismus in der pädagogischen Arbeit vorzugsweise als „Salafiten“ (vgl. Projekt Bb 2013 iv2, Z. 625) und nicht als „Salafisten“, um sich vom Sprachgebrauch des Verfassungsschutzes abzugrenzen.⁴⁹ Eine weitere phänomenbezogene Differenzierung – in Abgrenzung vom Verfassungs-

47 Eine ähnlich gelagerte Erfahrung – im Sinne der Ablehnung des Islamismusbegriffs durch die muslimisch geprägten Jugendlichen – machte ein anderes kurzzeitpädagogisches Projekt. In der pädagogischen Arbeit positionierten sich die Jugendlichen wie folgt: „Islamismus wehren wir schon als Begriff ab, weil das sozusagen als Begriff schon der Islam da verunglimpft wird“ (ebd., Z. 1228f.). Eine mögliche Lösung wäre nach Ansicht der Pädagoginnen und Pädagogen eine ausführliche Einführung in den Begriff sowie intensive Beziehungsarbeit.

48 Ein zweites Projekt – umgesetzt in Kooperation mit einem religiösen Träger – spricht im Interview lediglich von „Extremismus“. In welcher Form jedoch der Begriff in der pädagogischen Arbeit verwendet wurde, ist der Wissenschaftlichen Begleitung unbekannt.

49 Eine weitere Form der inhaltlichen Differenzierung und Abgrenzung vom Verfassungsschutz findet sich insbesondere auch bei der Einschätzung einzelner Personen. Ein vom Verfassungsschutz als problematisch eingestufte Imam wird von einer Mitarbeiterin bzw. einem Mitarbeiter als „sehr konservativ“, aber dezidiert als „nicht verfassungsfeindlich“ eingeschätzt. Aus der Gegenüberstellung von Einschätzungen unterschiedlicher (zum Teil im Rahmen des Programms wirkender) feldkundiger Expertinnen und Experten zu jenem Prediger wird deutlich, dass Einordnungen als „islamistisch“ zum Teil umstritten sind und sich auch vor diesem Hintergrund ein vorsichtiger Umgang mit Begrifflichkeiten empfiehlt.

schutz – findet sich in der Bezeichnung der aktuellen salafitischen Bewegung als Neo-Salafia, da es sich um eine Bewegung mit historischen Wurzeln handele.

b) Grenzziehung zwischen Islam und Islamismus als Herausforderung bei der Thematisierung von „islamistischem Extremismus“

Jenseits einer polarisierten öffentlichen Debatte gibt es wenig (empirisch gesättigtes) Wissen über Erscheinungsformen von islamistischem Extremismus bei Jugendlichen sowie Radikalisierungsprozesse von muslimisch geprägten Jugendlichen.

Eine Folge der emotionalisierenden und – wie eingangs beschrieben – teilweise undifferenzierten Berichterstattung der letzten Jahre ist für die Projekte,

„dass die Grenzziehungen zwischen normaler muslimischer Religiosität, die gänzlich frei ist von politischen Ambitionen und den politischen Ideologien des Islamismus, zunehmend an Schärfe verloren haben“ (Ceylan/Kiefer 2013, S. 102).

Entsprechend schwierig(er) ist aus Sicht einiger Modellprojekte, eine klare Ab- und Eingrenzung problematischer Entwicklungen im Islam zu vollziehen und eine differenzierte Abgrenzung vom „Islam“ zu „islamistischem Extremismus“ vorzunehmen (vgl. Projekt Bb 2013 iv1, Z. 2492ff.).

Ein Beispiel für differenzierende Grenzziehungen durch ein Modellprojekt am Beispiel „Tragen des Kopftuchs“ durch muslimische Mädchen und junge Frauen (ein im Rahmen öffentlicher Diskurse stark aufgeladenes Thema) wird im Folgenden dargestellt:

„Am Beispiel des Kopftuchs lässt sich zunächst illustrieren, an welchem Punkt Ausdrucksformen legitimer Suchprozesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Ideologie umschlagen können: Es ist natürlich nicht ‚problematisch‘ (und nicht ‚islamistisch‘), ein Kopftuch zu tragen. Es ist vielmehr Bestandteil der Religionsfreiheit. Viele junge Frauen entscheiden sich dafür, weil es zu ihrem Religionsverständnis dazugehört – oft auch gegen den Willen der Eltern. Es ist auch nicht ‚problematisch‘, für das Kopftuch zu werben. Dies ist Bestandteil von Meinungsfreiheit, die ein entsprechendes Engagement auch in Schulen und Jugendeinrichtungen umfasst. Problematisch wird es aber, wenn Jugendliche andere Jugendliche bedrängen, sie unter Druck setzen, andere (Nichtmuslime wie Muslime) abwerten oder ihnen absprechen ‚gute Muslime‘ zu sein, wenn sie sich anders verhalten oder kleiden, als sie das für richtig halten. Damit – nicht durch einen abstrakten ‚Islamismus‘ – wird gegen Gleichheitsgrundsätze verstoßen, sodass Schule und Jugendeinrichtungen intervenieren müssen. Und dies gelingt umso besser, je mehr die jeweiligen Akteure in der Lage sind, sensibel mit Religiosität und Suchprozessen ‚ihrer‘ Jugendlichen umzugehen“ (Projekt Bb 2012 pp, S. 2).

Schließlich distanzieren sich (feldkundige) Projekte teilweise in der Einordnung einzelner Strukturen, Gruppen oder Prediger vor Ort von übergreifenden Einschätzungen des Verfassungsschutzes und verweisen auf ihre eigene, differenzierende Wahrnehmung lokaler Vorortstrukturen und -prozesse. Zum einen werden auf inhaltlicher Ebene wahrgenommene Veränderungen von religiösen Positionen einzelner Prediger berücksichtigt (vgl.

Projekt Bb 2013 iv1, Z. 1471ff.) wie auch die Positionen der Moscheen vor Ort unabhängig von den Positionierungen auf Verbandsebene bewertet (vgl. Projekt Br 2013 iv, Z. 789ff.).

II. Formen und Herausforderungen der Thematisierung von Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit

Zwei Projekte, die in ihrer Problembeschreibung einen dezidierten Bezug zu „islamistischem Extremismus“ herstellen und diese um das Problem „Islamfeindlichkeit“ erweitern, übersetzen diese Problemsicht in eine direkte Thematisierung von Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit. Ein Projekt arbeitet mit potenziell Betroffenen von Islamfeindlichkeit zu diesem Thema. Die Projektmitarbeitenden greifen in mehreren Sitzungen den gesellschaftlichen Diskurs um den Bau von Moscheen sowie das Medienbild des Islam auf. Ziel der Thematisierung ist es, muslimischen Jugendlichen reale Islamfeindlichkeit einerseits als rassistisch motivierte Abwehrhaltung gegen die Gleichberechtigungsbemühungen von Musliminnen und Muslimen verstehbar zu machen und diese als solche anzuerkennen (vgl. Projekt Be 2013 iv, Z. 826ff.) und *zugleich* stereotype Opfernarrative unter muslimischen Jugendlichen zu hinterfragen. In diesem Sinne sollen Jugendliche z. B. Moscheebaukonflikte auch als

„Kristallisationspunkt von verschiedenen Diskursen in Deutschland verstehen [...] Demokratie, Säkularität, Religionsfreiheit wo [...] ja viele unterschiedliche Positionen berechtigt dort auch streiten“ (ebd., Z. 816).

Bezüglich der pädagogischen Umsetzungen formuliert das Projekt, dass beim inhaltlichen Ablauf eines Seminars wichtig sei, Islamfeindlichkeit und Rechtspopulismus nicht als Abschluss des Seminars zu wählen. Um die muslimisch geprägten Jugendlichen und jungen Erwachsenen „mit einem positiven Blick auch zu entlassen“ (ebd., Z. 856) wurde in diesem Projekt thematisch mit „Demokratie und gesellschaftliches Zusammenleben“ abgeschlossen. Auch sei es besonders bei dem Themenblock „Islamfeindlichkeit“ sinnvoll, mit den muslimisch geprägten Jugendlichen (realistische) Handlungsoptionen zu erarbeiten.

Ausgehend von der Problemanalyse eines weiteren Projekts, dass islamistische Akteure an islamfeindlichen Erfahrungen der Jugendlichen andocken und diese für ihre Zwecke instrumentalisieren können, bearbeiten die Mitarbeitenden das Thema Islamfeindlichkeit bewusst in der pädagogischen Arbeit. Ziel ist hierbei (in durch Heterogenität der Schülerzusammensetzung gekennzeichneten Klassensettings) vor allem, dass die nicht-muslimischen Jugendlichen erkennen sollen, dass sich Muslimisch-Sein und Demokratisch-Sein nicht per se ausschließen (vgl. Projekt Bb 2012 pp, S. 5). Jedoch stehe diese Thematisierung – wie auch durch das oben genannte Projekt benannt – im Hinblick auf muslimisch geprägte Jugendliche in dem Spannungsfeld, sie einerseits

„tatsächlich bei den Diskriminierungserfahrungen auch abzuholen, aufzumerken, wahrzunehmen, das zum Thema zu machen, ohne dann [andererseits, Anm. der WB] gleich dann, äh, quasi in die Ideologie zu verfallen in diese Freund – Feind – du böse“ (Projekt Bb 2013 iv1, Z. 2082).

Um eine Legitimierung von radikalen, islamistischen Positionen durch die Problematisierung von negativen Islamdiskursen in der Öffentlichkeit zu vermeiden, sei zentral, zu vermitteln, dass es sich bei islamfeindlichen Einstellungen nicht um einen gesellschaftlichen Konsens handle.

Eine anlassbezogene Thematisierung von gesamtgesellschaftlichen islamfeindlichen Tendenzen findet wiederum in vielen anderen Projekten mit muslimischen, aber auch nichtmuslimischen Jugendlichen statt. Klassische Gesprächsanlässe sind hier die „Kopftuchdebatte“ und Auseinandersetzungen um den Bau von Moscheen.

III. Bearbeitung von Themen wie „religiöse Vielfalt des Islam“ und „islambezogene Vorurteile“

Durch die pädagogische Arbeit in allen geförderten Modellprojekten zieht sich die Bearbeitung von (Querschnitts-)Themen wie „religiöse Vielfalt des Islam“ und „islambezogene Vorurteile“. Das heißt, dass auch Projekte, die „islamistische Ideologien“ direkt thematisieren und mit den jeweiligen Jugendlichen bearbeiten, Islam als Religion, innerislamische Pluralität und islambezogene Vorurteile thematisieren. Dabei geht es bei vielen Projekten übergreifend darum, muslimische und nichtmuslimische Jugendliche in ihrer Identitäts- und Orientierungssuche sowie Werteentwicklung zu unterstützen. Die Bearbeitung der Themen variiert dabei erheblich von Projekt zu Projekt und zentral für die themenbezogene Zielsetzung ist insbesondere das pädagogische Setting, in dem die Arbeit stattfindet. In der Arbeit mit **muslimisch geprägten Jugendlichen** konzentriert sich beispielsweise die Bearbeitung des Themas „Islam als Religion“ auf die Darstellung und Diskussion verschiedener islamischer Auslegungen. Ziel ist es hierbei, muslimisch geprägten Jugendlichen die innerislamische Pluralität aufzeigen und ggf. einseitige bzw. „starre“ religiöse Auffassungen zu hinterfragen. Ein Großteil der Projekte zielt zugleich auf eine Differenzierung zwischen Islam und (partiell von den Jugendlichen als „islamisch“ wahrgenommenen) Traditionen ab (vgl. Projekt Bu 2013 iv, Z. 647ff.) und strebt eine historisch-kontextualisierende Auslegung islamischer Quellen an (vgl. Projekt Bb 2010 pp, S. 25). Das heißt, islamische Quellen wie der Koran sollen im Kontext der damaligen Gesellschaften interpretiert und nicht unmittelbar auf heutige Lebensführungen übertragen werden. Ein Themenfeld, an dem häufig beispielhaft verschiedene islamische Auslegungen bearbeitet werden, sind traditionelle und religiöse Geschlechterrollen. So thematisieren viele Projekte, die mehrheitlich oder ausschließlich mit muslimischen Jugendlichen arbeiten, islamische Frauenbilder. Einzelne Projekte forcieren in dem Zusammenhang auch eine Auseinandersetzung mit Homosexualität und Zwangsehen.

Neben der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen wird in der pädagogischen Arbeit vieler Projekte mit muslimischen Jugendlichen auch der Umgang mit Angehörigen anderer Religionen thematisiert. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise verschiedene religiöse Auslegungen islamischer Quellen zu interreligiösen Kontakten und Freundschaften angesprochen. Religiöse Abwertung und ggf. auch Antisemitismus bei

muslimisch geprägten Jugendlichen werden in diesem Kontext anlassbezogen bearbeitet.

Ausgehend vom pädagogischen Grundsatz des Lebensweltbezugs und dem Anliegen, an den Interessen und Themen der Jugendlichen anzuknüpfen, thematisieren viele Projekte in der Arbeit mit muslimischen Jugendlichen auch eine Betroffenheit von Vorurteilen und individuell erlebten Diskriminierungserfahrungen als Migrant/in oder Muslim/in. Hierbei sind die Grenzen zur Thematisierung von Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit fließend.

In der Arbeit mit **nicht-muslimischen bzw. nicht-migrantischen** Jugendlichen streben viele Projekte vor allem den Abbau von Vorurteilen und Ängsten gegenüber „dem“ Islam an. So soll beispielsweise auch nicht-muslimischen Jugendlichen vermittelt werden, dass der Islam mit Demokratie und dem Leben in Deutschland kompatibel ist (vgl. Projekt Bu 2013 iv, Z. 476). Im Sinne einer „indirekten“ Präventionswirkung nehmen viele Projekte an, dass sie durch die Förderung von interkultureller und interreligiöser Toleranz bei nichtmuslimischen Jugendlichen einen Beitrag zum Abbau von (ggf. radikalierungsfördernder) Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit leisten.

Die überwiegende Mehrheit der Projekte, die mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund arbeiten, realisiert dies in heterogenen Settings beispielsweise in Schulklassen. Dabei passen sie die Themenbearbeitung zielgerichtet entlang der Gruppenzusammensetzung an: In Gruppen ohne oder nur mit wenigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden z. B. die verschiedenen Auslegungen im Islam nicht thematisiert, sondern der Fokus verschiebt sich auf Vorurteile gegenüber dem Islam seitens der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Projekt Bb 2013 iv2, Z. 229). „Da spricht man auch über ganz andere Themen und es ist einfach auch nicht so theologisch“ (ebd., Z. 232).

3.3.1.2 Umsetzungserfahrungen und Herausforderungen der pädagogischen Praxis mit muslimisch geprägten Jugendlichen

Die pädagogischen Maßnahmen, die von den verschiedenen Projekten innerhalb des Programmbereichs umgesetzt werden, richten sich an unterschiedliche Zielgruppen. Besonderes Gewicht hat dabei die Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen: Etwa die Hälfte der Projekte, die im Rahmen des Programmbereichs mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten, konzentriert sich in der pädagogischen Arbeit mehrheitlich oder ausschließlich auf diese Zielgruppe. Die geförderten Modellprojekte verfolgen unterschiedliche Strategien im Zugang wie auch in der pädagogischen Arbeit mit den adressierten muslimischen Jugendlichen, wobei sich spezifische Herausforderungen zeigen. Die erprobten Strategien und gesammelten Lernerfahrungen werden im Folgenden systematisch dargestellt:

Im Mittelpunkt stehen dabei zunächst übergreifende Fragen der teilnehmerakquirierenden Zugangerschließung zur Zielgruppe „muslimisch geprägte Jugendliche“ und spezifische Herausforderungen, die sich dies-

bezüglich auf struktureller Ebene zeigen. Hieran anschließend werden Umsetzungserfahrungen in der konkreten pädagogischen Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen beschrieben. Fokussiert wird dabei zum einen auf Lernerfahrungen, die in der präventiven Arbeit mit islamistischen oder islamismusaffinen Jugendlichen gesammelt wurden. Zum anderen werden spezifische Erfahrungen in der fördernden Arbeit mit der großen Gruppe muslimischer Jugendlicher und junger Erwachsener dargestellt, die keine Radikalisierungsgefährdung bzw. islamistische Orientierungen aufzeigen.

Abschließend werden übergreifend Erkenntnisse zur Frage der Rolle von Religiosität der pädagogischen Fachkräfte präsentiert. Zugleich wird untersucht, welche Rolle die mögliche Religiosität der adressierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen für die Fachkräfte spielt und wie sie ihre Zielgruppe wahrnehmen und ansprechen (Betonung der religiösen Identitätsanteile der Jugendlichen vs. Vermeidung einer entsprechenden Hervorhebung).

a) Teilnehmerakquise und Zugangserschließung zu muslimisch geprägten Zielgruppen

Der Zugang zur Zielgruppe der muslimisch geprägten Jugendlichen wird von den Projekten auf verschiedene Weise hergestellt. Für die Projekte, die entweder selbst religiöse Träger sind oder über religiöse Träger den Zugang zur Zielgruppe herstellen, eröffnen sich spezifische Möglichkeiten, stellen sich jedoch auch charakteristische Herausforderungen im Zugang.

Im Falle von muslimischen Trägerorganisationen bestimmt deren Position im religiösen Feld wesentlich ihren Handlungsspielraum⁵⁰ und v. a. ihren Zugang zur Zielgruppe. Es zeigt sich, dass ein religiöser Träger vor allem die Jugendlichen erreicht, die Mitglieder in den jeweiligen Trägerorganisationen sind. Der Zugang zu Jugendlichen ist damit potenziell eingeschränkt bzw. „gefiltert“.

Der Handlungsspielraum von nichtkonfessionellen Trägern, die einen Zugang zu muslimisch geprägten Jugendlichen herstellen möchten, kann insofern begrenzt sein, als dass sie – wenn sie mehrheitlich oder ausschließlich mit muslimisch geprägten Jugendlichen arbeiten wollen – entweder auf gute Kooperationen mit Moscheegemeinden oder auf Schulen mit einem hohen Anteil an muslimisch geprägten Jugendlichen angewiesen sind. Eine Kooperationsbeziehung zu Moscheevereinen aufzubauen, stellt jedoch oft eine spezifische Herausforderung dar. Ein Träger berichtet, er würde mit Annahmen seitens der islamischen Verbände konfrontiert, dass das Projekt

50 Beispielhaft zeigt sich dies in einem Projekt, das mit Blick auf problematische Phänomene wie „islamistischer Extremismus“ die Kontinuitäten zwischen religiös-konservativen und islamistischen Islamauslegungen betont und daher konservativen Strömungen innerhalb des religiösen Feldes daher nicht die Deutungshoheit überlassen möchte. Der Träger ist einerseits als religiöser Träger prädestiniert für die communityinterne Thematisierung problematischer Phänomene, beschreibt sich selbst jedoch im Vergleich zu anderen islamischen Verbänden als marginalisiert und isoliert. Die Isolation hat zur Folge, dass sein Handlungsspielraum insofern begrenzt ist, als dass er bestimmte Zielgruppen (z. B. Mitglieder religiös-konservativer Verbände) ggf. schwer oder gar nicht erreicht und Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Trägern begrenzt sind.

Jugendlichen „den Glauben austreibt“ (Projekt Bb 2013 iv2, Z. 1038) oder junge Musliminnen dazu bewegen wolle, das Kopftuch abzulegen (ebd., Z. 1001). Ebenso berichtet ein Träger, die Kooperationsanbahnung zu Migrantenvereinen sei aufgrund deren Misstrauen gegenüber dem „Label Islamismus“ gescheitert, den das Projekt durch das Bundesprogramm unweigerlich trägt (vgl. Projekt Bk 2013 iv, Z. 613ff., 902ff.). Ein weiterer Projektträger sieht sich zwar als anerkannt in Moscheegemeinden, der Zugang zu Jugendlichen über die Gemeinden ist in diesem Fall allerdings dennoch gescheitert – u. a. aufgrund der Tatsache, dass in den Moscheen nicht genügend Jugendliche und junge Erwachsene angetroffen wurden (vgl. Projekt Ba 2013 iv, Z. 1335ff.). Auf dieser Ebene reproduzieren sich u. a. Auswirkungen gesellschaftlicher Diskurse über den Islam, die häufig durch Verdachtsmomente sowie eine polarisierte Gegenüberstellung von aufgeklärt-demokratischer Moderne einerseits und Religion andererseits sowie Annahmen über kulturelle Inkompatibilitäten charakterisiert sind. Vor diesem Hintergrund lassen sich Vorbehalte muslimischer Verbände gegenüber einer pädagogischen Praxis zum Thema „islamistischer Extremismus“ durch externe, nicht-muslimische Träger verstehen, wenngleich sich in der Reflexion der pädagogischen Arbeit zeigt, dass die Projektträger in der Regel selbst eine hohe Sensibilität gegenüber vorurteilsbesetzten Wahrnehmungen des Islam aufweisen. Zugleich sind Kooperationschwierigkeiten etwa mit Moscheegemeinden nicht allein auf die geschilderten Befindlichkeiten zurückzuführen, sondern lassen sich aus Sicht der Projekte z. T. auch auf strukturelle Schwierigkeiten in den Moscheen zurückführen: Diese seien zum einen etwa durch zahlreiche Kooperationsangebote überlastet, zum anderen könne auch die als hierarchisch wahrgenommene Organisation⁵¹ der Moscheeverbandsverbände ein Problem darstellen.

In drei Fällen gelang jedoch die Ansprache von Jugendlichen über Moscheegemeinden. Eine erfolgreiche Strategie war dabei der Einsatz von muslimischen Pädagoginnen und Pädagogen als Gatekeeper, wobei auf deren bestehende Kontakte zu Moscheegemeinden und dortigen Jugendgruppen aufgebaut werden konnte (vgl. Projekt Bb 2013 iv1, Z. 1366; Projekt Bt 2013 iv, Z. 1215).

Als weitere erfolgreiche Strategie erwies sich eine konsequente Ausrichtung der eigenen Angebote an den Bedarfen der Moscheegemeinden unter primärer Ausklammerung des Präventionsthemas, da dieses in den Moscheen oft kein anschlussfähiges Problem ist:

„Da geht es nicht um die Frage ‚ist mein Jugendlicher überhaupt gefährdet für Extremismus?‘, sondern eher ‚mein Jugendlicher ist gefährdet für Arbeitslosigkeit“

51 So beschreibt ein Projekt als hinderliche Faktoren ihrer Projektarbeit, dass Jugendleiter/-innen in den Moscheen nicht autonom über Kooperationen entscheiden könnten, die Ansprache von Verbandsspitzen aber insbesondere für kleine, wenig etablierte Projekte schwierig sei (vgl. Projekt Bt 2013 iv, Z. 1102ff., 1270ff.). Die Perspektive eines religiösen Trägers unterstreicht die Bedeutung der Hierarchie in den Verbänden: Dort berichtet ein/e Interviewpartner/in von einem Konflikt zwischen Jugendleiterinnen bzw. -leitern und Gemeindevorständen über Räumlichkeiten, der erst durch Eingriff der Verbandsebene ausgeräumt werden konnte (vgl. Projekt Bs 2013 gp).

keit, wie sieht seine Zukunft aus – wie sieht überhaupt die Zukunft von Muslimen hier aus?“ (Projekt 2013 iv, Z. 666ff.).

Eine solche Ausrichtung der eigenen pädagogischen Arbeit an den Bedarfen der Gemeinden im Sinne einer Partnerschaft auf Augenhöhe wirkte sich ebenso positiv aus wie auch eine Sensibilität für die „Mentalität und Kultur“ (ebd., Z. 1425ff.). Als hinderliche Faktoren werden unklare Zuständigkeiten in Moscheegemeinden sowie die Einschränkung der Arbeit durch die Extremismusklausel thematisiert. Letztere führte in einem Fall dazu, dass die Zusammenarbeit mit einer Gemeinde von Milli Görüş verhindert wurde (ebd., Z. 339ff.). Das Projekt selbst sieht auf lokaler bzw. regionaler Ebene keine problematischen Entwicklungen in der Milli Görüş-Gemeinde und thematisiert, dass die religiöse Ausrichtung von Moscheegemeinden vor Ort jeweils stark variere und differenziert betrachtet werden müsse:

„Also wir können, wenn wir räumlich arbeiten, nicht direkt sagen DITIB oder Milli Görüş sind belastet oder unbelastet. Also was auf der Bundesebene oder ideologisch dazu gibt, das ist eine Sache, was regional vor Ort stattfindet und welche Mitglieder – ist eine ganz andere Sache“ (ebd., Z. 789ff.).

Die bisher dargestellten Herausforderungen waren vorrangig auf der strukturellen Ebene von Feldkonstellation, Kooperationsaufbau und Zielgruppenzugang angesiedelt. In den folgenden Abschnitten werden nun jene Besonderheiten beschrieben, die – den Projekten zufolge – zu beachten sind, wenn konkret mit muslimisch geprägten Jugendlichen gearbeitet wird.

b) Pädagogische Arbeit mit islamismusaffinen und/ oder bereits ideologisierten Jugendlichen

Ein Grundproblem in Bezug auf eine geplante pädagogische Arbeit im Bereich der selektiven und/oder induzierten Prävention⁵² ist für die Pädagoginnen und Pädagogen zunächst die Definition einer radikalierungsgefährdeten und/oder radikalisierten Zielgruppe. Insbesondere mögliche erste *Affinitäten* zu islamistischen Einstellungen und Strömungen sind – im Gegensatz zu Einbindungen in islamistischen Szenen und organisierten Gruppen – für viele Projekte nur schwer einordenbar. Auch vor dem Hintergrund einiger öffentlicher Debatten, die keine differenzierten Einschätzungen vornehmen und teilweise Musliminnen und Muslime per se als bedrohlich wahrnehmen, ringen einige Projekte um die Vermeidung vorschneller Zuschreibungen.

Lediglich einzelne Projekte beschreiben dezidiert, dass sie in der pädagogischen Arbeit islamismusaffine und/oder islamistische Jugendliche erreichen. Ein generelles Grundproblem der präventiven Arbeit mit stärker ideologisierten Zielgruppen besteht darin, diese Zielgruppen zu einer aktiven Teilnahme an den Maßnahmen zu bewegen und damit die Voraussetzung für eine pädagogisch-inhaltliche Auseinandersetzung erst zu schaffen.

52 „Selektive Prävention“ richtet sich an gefährdete, „induzierte Prävention“ an bereits auffällig gewordene Jugendliche.

Hinsichtlich des pädagogischen Zugangs zu islamismusaffinen Jugendlichen beschreibt ein Projekt, das diesbezüglich Lernerfahrungen in schulischen Settings aufweist, dass insbesondere Pädagoginnen und Pädagogen mit einem erkennbar muslimischen Auftreten (z. B. Kopftuch) von potenziellen Zielgruppen, „zu denen man sonst überhaupt keinen ... keine Kontakte herstellen könnte“ (Projekt Bb 2013 iv1, Z. 1674) leichter angenommen und inhaltliche Auseinandersetzungen dadurch vereinfacht würden. Sichtbare muslimische Religiosität trägt demnach dazu bei, den Zugang zu islamismusaffinen und bereits ideologisierten Jugendlichen herzustellen. Gleichzeitig ist im angeführten Projekt mit der „role model“-Funktion der religiösen Pädagoginnen und Pädagogen ein pädagogischer Mehrwert verknüpft: Nach Ansicht des Projekts können die pädagogischen Fachkräfte islamistische Geschlechterbilder irritieren. Diese Irritationen benennt ein Projektmitarbeitender als einen explizit gewünschten Effekt der pädagogischen Arbeit:

„[D]ann in so einem Gespräch: ‚Ja, Frauen und arbeiten. Ja, Frauen dürfen doch nicht arbeiten‘ und dies und dann ... und dann fragt der eine Teamer die [Name der Pädagogin], die mit dem Kopftuch: ‚Ja, und was machst du nach der Uni? Ja, ich gehe ... ich gehe arbeiten, weil ich muss Geld verdienen‘ usw. Und die stellen halt irgendwie mit ihrer Person ... quasi das Gegenbild [lacht, I stimmt ein] zu dem dar, was die Islamisten in ihrer Propaganda verbreiten und das ist total wichtig“ (ebd., Z. 1158ff.).

In der pädagogischen Arbeit mit islamismusaffinen und/oder ideologisierten Jugendlichen nennt das Projekt eine weitere Herausforderung: eine potenzielle Dominanz einzelner islamistischer Akteure in größeren Gruppen. Insbesondere sei es schwierig, a) eine gesprächsoffene Situation zu schaffen, in der sich die ganze Klasse und nicht nur die wortgewaltigen, islamismusaffinen Jugendlichen beteiligten und zugleich b) in dieser Situation den ideologisierten Jugendlichen, die ggf. die pädagogischen Fachkräfte auf inhaltlicher Ebene konfrontieren, nicht die Deutungshoheit in der Klasse zu überlassen. Obwohl als generelle Lösungsstrategie bei solchen Konflikten von den Projektleitenden empfohlen wird, radikale Aussagen von muslimisch geprägten Jugendlichen über den Islam nicht als „Kampfansage“, sondern vielmehr als „Gesprächsangebot“ zu verstehen (vgl. Projekt Bb 2013 iv1, Z. 2422), sei es partiell schwierig, diese Herangehensweise umzusetzen (vgl. Projekt Bb 2013 iv2, Z. 1504ff.). So beschreibt ein Pädagoge eine derartige Situation auch als eine Herausforderung an das eigene pädagogische und theologische Können. Ggf. müsse man auch erkennen, „dass man wahrscheinlich die [konfrontierenden, islamismusaffinen Jugendlichen, Anm. der WB] nicht mehr (...) bekehrt“ (ebd., Z. 1497), aber dass man auf ideologischer Ebene irritierende Fragen stellen kann wie „Ja ok, Demokratie ist mies, aber was ist arabischer Frühling?“, so. [...] dass man das für die anderen einmal darstellt so“ (ebd., Z. 1496ff.). Im Fokus der Pädagogik stand in dieser Situation dann, eine mögliche Dominanz durch die ideologisierten Peers gegenüber den passiven und schweigsamen Jugendlichen zu unterbinden, indem die Pädagoginnen und Pädagogen inhaltlich Gegenpositionen vertraten.

Teilweise berichten die Projekte auch, dass es jenseits diskussionsfreudiger ideologischer Jugendlicher schwierig sei, islamistisch radikalisierte Jugendliche zu erkennen. In Schulklassen seien sie teilweise nicht zu identifizieren (vgl. Projekt Bb 2013 iv1, Z. 1712), da sie in den Projekten nicht „aus der Deckung kommen“ würden (vgl. Projekt Bu 2013 iv, Z. 1583).

c) Pädagogische Arbeit mit nicht radikalisierten muslimisch geprägten Jugendlichen

Die meisten geförderten Projekte, die mit muslimisch geprägten Jugendlichen arbeiten, wenden sich an die große Gruppe Jugendlicher, die keine Auffälligkeiten im Sinne von Radikalisierungstendenzen aufweisen, und setzen eine als „fördernd“ zu beschreibende Arbeit um (z. B. Empowerment- und partizipationsfördernde Ansätze, Werteentwicklung). Sie vermeiden häufig, in der pädagogischen Arbeit auf einen Präventionsauftrag zu verweisen, da sie Abwehrhaltungen der Zielgruppe antizipieren. Diese Annahme ist vor allem vor dem Hintergrund eines Teilbereichs des öffentlichen Diskurses, um „den“ Islam zu verstehen, in dem muslimische Einwanderinnen und Einwanderer sowie ihre Nachkommen tendenziell auf ihre religiöse Identität reduziert werden und in dem zugleich der Islam als potenziell bedrohlich wahrgenommen wird. An diesem Punkt zeigt sich exemplarisch, dass sich für die Projekte ein Spannungsfeld ergibt zwischen ihrer Aktivität in einem Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus und dem Bestreben, entgegen – als problematisch eingeschätzter – gesellschaftlicher Diskurse möglichst wenig zuschreibend und stigmatisierend vorzugehen.

So beschreibt ein Projekt, dass es bei der Ansprache der muslimisch geprägten Jugendlichen anfänglich auf die Nennung des Bundesprogramms verzichtete, um den Zugang zu muslimisch geprägten Jugendlichen und jungen Erwachsenen herzustellen und zu sichern. Hinter diesem Vorgehen zu Projektbeginn liegen die Projektannahmen, dass a) die muslimisch geprägten Jugendlichen und jungen Erwachsenen das Bundesprogramm mit seinen Präventionszielen kennen (vgl. Projekt Bf 2013 iv, Z. 634) und sie sich b) von Projekten, die in diesem Programm tätig sind, verdächtigt fühlen, radikalierungsgefährdet zu sein.

Auch andere Projekte betonen, dass es wichtig sei, die (pädagogische) Haltung gegenüber den Jugendlichen zu reflektieren und ihnen nicht per se eine Radikalisierungsgefährdung zuzuschreiben.

„Wir sagen nicht: Ihr seid die bösen Salafisten von morgen und ihr müsst auf einen anderen Weg, sondern wir gehen ganz anders heran. Und das schafft eine Akzeptanz bei den Jugendlichen und das wiederum trägt sich auch bei den Kooperationspartnern“ (Projekt Ba 2012 iv1, Z. 163–166).

Diese zuschreibungssensible Haltung vollzieht sich nicht nur vor dem Hintergrund des tendenziell problematisierenden gesellschaftlichen Diskurses, sondern auch angesichts des wenig gesicherten Wissens zum Phänomen „islamistischer Extremismus“ zu Radikalisierungsprozessen und zu Risikofaktoren sowie Gefährdungskonstellationen:

„In Deutschland gibt es bislang keine umfassenden wissenschaftlichen Studien, die Radikalisierungsverläufe neo-salafistischer ‚Gefährder‘ oder verurteilter Straftäter zum Gegenstand haben. Folglich gibt es keine gesicherten wissen-

schaftlichen Erkenntnisse, auf deren Grundlage aussichtsreiche Handlungsstrategien entworfen werden könnten. Die Präventionsarbeit stützt sich daher fast ausschließlich auf unsystematische Beobachtungen, Kolportagen von Sozialraumakteuren (Lehrern, Sozialpädagogen etc.) und darauf aufbauenden Mutmaßungen“ (Ceylan/Kiefer 2013, S. 109).

Letztlich lässt sich festhalten, dass die bestehenden Erkenntnisse nicht ausreichen, um seriös ein Vorfeld des „islamistischen Extremismus“ zu beschreiben, dass über die Zuschreibung eines Risikos allein aufgrund einer „muslimischen Zugehörigkeit“ hinausreicht.

d) Rolle der Religiosität von Fachkräften und Religiosität bzw. Zuschreibung von Religiosität im Hinblick auf die Zielgruppe

Zunächst ist festzustellen, dass die Wahrnehmung der muslimisch geprägten Jugendlichen und damit verbunden ihre Ansprache stark zwischen den Projekten variiert. So werden die Jugendlichen teilweise als „Muslime“ wahrgenommen und angesprochen, teilweise als „Jungen“ oder auch als „Bürger“. Einige Projekte vermeiden bewusst, muslimisch geprägte Jugendliche vor allem über ihre religiöse Identität wahrzunehmen.⁵³

Demgegenüber geht ein Teil der Projekte grundlegend von einer muslimischen Identität ihrer Zielgruppe aus und nutzt darauf abgestimmte pädagogische Strategien. In Bezug auf die pädagogische Arbeit mit **islamismusaffinen und/oder bereits ideologisierten Jugendlichen** berichteten Projekte davon, dass eine sichtbare Religiosität der Fachkräfte den pädagogischen Zugang zur Zielgruppe erleichtere. Dies gilt offenbar auch in der Arbeit mit unauffälligen Jugendlichen. Viele Projekte arbeiten mit Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationshintergrund und mit islamischem Glauben.⁵⁴ Hinter der bewussten Einstellung von pädagogischen Fachkräften mit islamischen Bezügen liegt die Grundidee, dass a) pädagogische Fachkräfte insbesondere mit einem islamischen Glauben einen authentischeren Bezug zur Lebenswelt der religiösen Zielgruppe aufweisen und sie b) mehr Expertise zu religiösen/islamischen Fragen mitbringen. Aus Sicht der Jugendlichen ist in einem Projekt eine Pädagogin mit islamischem Glauben „eine echte Ansprechpartnerin bei den ganzen Fragen, die ich zu dem Thema Islam, Religiosität habe“ (Projekt Bu 2013 iv, Z. 287f.).

Über die Erleichterung des pädagogischen Zugangs hinaus gewinnt die gezielte Beschäftigung von Fachkräften islamischen Glaubens somit auch eine zentrale inhaltliche Bedeutung. Pädagoginnen und Pädagogen mit islamischem Glauben können und sollen darüber hinaus als positive Vor-

53 Teilweise versuchen Projekte, insbesondere bei der Ansprache von muslimischen Jugendlichen einen religiösen Essenzialismus zu vermeiden. Diese Stigmatisierungssensibilität gründet in der Spezifik der jüngeren emotionsgeladenen Debatten um den Islam in Deutschland, die dazu führten, dass Musliminnen und Muslime als (latent) problembeladene Gruppe dargestellt wurden und werden.

54 Eine Beobachtung der Wissenschaftlichen Begleitung ist in diesem Zusammenhang, dass vor allem Projektträger, die keine konfessionell-islamische Bindung ausweisen, bewusst Pädagoginnen und Pädagogen mit islamischem Glauben einstellen.

bilder wirken und für die Jugendlichen Identifikationsmöglichkeiten bieten (vgl. Projekt Bb 2013 iv1, Z. 1154ff.).⁵⁵

Insbesondere Projekte, die in heterogenen Settings auch mit Jugendlichen **ohne Migrationshintergrund** arbeiten, thematisieren demgegenüber auch mögliche Nachteile des Einsatzes von religiösen Fachkräften. So könne eine starke islamische Religiosität der pädagogischen Fachkräfte für weniger religiöse muslimische und nicht-muslimische Jugendliche unbehaglich sein. Ein Projekt berichtet von dem Fall, dass eine Pädagogin aufgrund ihrer starken Religiosität „hinter jedem zweiten Satz Mashallah sage“ (Projekt Bb 2013 iv1, Z. 1657). Dies stoße bei der Zielgruppe auf unterschiedliche Reaktionen: „Da fühlen sich die einen angesprochen und die anderen aber auch abgestoßen bzw. können damit nichts anfangen“ (ebd., Z. 1661ff.).

Andere Projekte, die in heterogenen Settings arbeiten und ihre Zielgruppe in der (nicht nur religiösen) Identitätsfindung stärken wollen, vermeiden ausschließlich religiöse Bezüge und setzen darum auf die Anwesenheit von nichtreligiösen Pädagoginnen und Pädagogen. Ein Projekt beschreibt in diesem Zusammenhang, dass auch eine mehrheitsdeutsche atheistische Pädagogin positiv auf die muslimisch geprägten Jugendlichen wirke; teilweise zeigten die muslimischen Teilnehmenden eine Trauer darüber, dass der „coole“ (Projekt Bu 2013 iv, Z. 1943) Pädagoge nach dem islamischen Glauben nicht in den Himmel komme.

„Also das habe ich jetzt schon echt oft erlebt. Ja, aber – wir reden ja viel auch über Werte. Also sozusagen jenseits der Religion. Und ich glaube, da ‚schnallen‘ viele, dass Werte gar nicht so weit weg sind von Religion“ (ebd., Z. 1947).

Das heißt, eine Diskussion über das Verhältnis von Religion und Weltanschauung kann in der pädagogischen Arbeit mit religiösen Jugendlichen insbesondere durch die Anwesenheit nicht-religiöser Pädagoginnen und Pädagogen unterstützt werden.

3.3.2 Zwischenfazit zur pädagogischen Umsetzung

Zusammenfassend kann für die geförderten Modellprojekte dieses Programmbereichs gesagt werden, dass die Projekte die Auswahl und Form der Bearbeitung der Themen „Islam/innerislamische Vielfalt“, „islamistische Ideologien“ und „islambezogene Vorurteile/Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit“ bewusst an ihrer konkreten Zielgruppe ausrichten.

Teilweise wird in der Themensetzung der Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ direkt bearbeitet: Zum einen gibt es Projekte, die forciert „islamistische Ideologien“ thematisieren und andere, die diese anlassbezogen bearbeiten. Zwei Projekte thematisieren vor dem Hintergrund einer angenommenen Wechselwirkung zwischen islamfeindlicher Diskriminierung und islamistischer Radikalisierung auch dezidiert Islam-

55 Die Wissenschaftliche Begleitung thematisiert an dieser Stelle zunächst nicht, welche Dynamiken (kulturelle/religiöse Zuschreibungsprozesse bzw. Aufgabenteilungen) ggf. in den interreligiös zusammengesetzten Teams entstehen können

und Muslimfeindlichkeit; eines mit mehrheitlich muslimischen Jugendlichen, das andere in heterogen zusammengesetzten Schulklassen. In Themensetzungsprozessen, an denen muslimisch geprägte Jugendliche und junge Erwachsene partizipativ beteiligt werden, stellen sich Diskriminierungserfahrungen als zentraler Bestandteil der Lebensrealität bzw. der Wahrnehmung der Jugendlichen dar. Ein Großteil der Projekte setzt sich mit den Jugendlichen mit der religiösen Vielfalt des Islam auseinander.

Um eine themen- und zielgruppenadäquate pädagogische Arbeit umzusetzen, ist – so die Lernerfahrung aus den Projekten – Wissen über die Lebenswelten muslimisch geprägter Jugendlicher und junger Erwachsener eine grundsätzliche Voraussetzung. Je stärker die Thematisierung von „islamistischem Extremismus“ in der pädagogischen Arbeit forciert wird, desto erforderlicher ist es, zusätzlich über fundiertes Wissen zu verschiedenen (z. B. liberalen oder konservativen) islamischen Auslegungen zu verfügen und gute Kenntnisse zu islamistischen Strömungen, Ideologien und Akteuren aufzuweisen. Ein wirkfähiger Ansatz in der Tradition politischer Bildung (sowie ggf. im Rahmen der Strategie „Mit dem Islam gegen Islamismus“) kann sein, muslimisch geprägte (nicht radikalen) Jugendliche gezielt in ihrem kritischen *Hinterfragen* von Religion und Tradition und in ihrer eigenen Urteilsbildung zu unterstützen. Eine gemeinsame Dekonstruktion islamistischer Auslegungen des Korans und eine Interpretation der Heiligen Schrift in ihren historischen Kontexten in der pädagogischen Arbeit kann kritisches Denken und das Urteilsvermögen muslimisch geprägter Jugendlichen befördern und einer Attraktivität wortgetreuer Auslegungen, wie sie insbesondere islamistische und salafistische Prediger fordern, entgegenwirken.

Bezüglich der pädagogischen Arbeit im Programmbereich ist festzuhalten, dass bisher eher punktuell mit islamismusaffinen bzw. bereits ideologisierten Jugendlichen gearbeitet wird:

Es gibt einzelne Projekte, die insbesondere in heterogenen Settings (z. B. Schulklassen) *auch* radikalisierte bzw. radikalierungsgefährdete Jugendliche erreichen. Die überwiegende Mehrheit der Projekte adressiert die große Gruppe nicht-radikalierter muslimischer Jugendlicher. Hinsichtlich des Zugangs zu und der pädagogischen Arbeit mit muslimisch geprägten Zielgruppen fallen Unterschiede ins Auge, die zunächst mit den unterschiedlichen Handlungsspielräumen religiöser und nichtreligiöser Träger und den strukturellen Kooperationsmöglichkeiten zusammenhängen. Förderlich für den Zugang zu und die pädagogische Arbeit mit islamismusaffinen und/oder bereits ideologisierten Jugendlichen ist eine sichtbare Religiosität der pädagogisch Umsetzenden. Als zentrale Herausforderung für die pädagogische Arbeit mit ideologisierten Jugendlichen stellt sich das *Hinterfragen* derer ideologischer Positionen heraus, da es zu starken Konkurrenzen um Deutungen und „Deutungshoheiten“ kommen kann.

In der Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen vermeiden einige Projekte bewusst, muslimisch geprägte Jugendliche vor allem über ihre religiöse Identität anzusprechen, um sie nicht auf diese zu reduzieren. Andere Projekte, die muslimische Jugendliche stark als religiöse Jugendliche

adressieren, versuchen zugleich, als Gegengewicht keine Ansprache als „einheitliche, monolithische Gruppe“ umzusetzen.

Je stärker die pädagogische Arbeit mit radikalierungsgefährdeten und/oder radikalisierten Jugendlichen in der pädagogischen Arbeit forciert wird, desto notwendiger ist es auch hier, über fundiertes Wissen zu islamischen und islamistischen Auslegungen und zu den Attraktivitätsmomenten von islamistischen Ideologien und Akteuren für Jugendliche zu verfügen. Entsprechendes Wissen liefert *eine* zentrale Basis für die Beantwortung der Frage, an welchen konkreten Einstellungen und Konstellationen eine Radikalisierung und Radikalisierungsgefährdung von Jugendlichen festgemacht werden kann. Ein Wissensfundament zu verschiedenen islamischen und islamistischen Auslegungen kann auch in der pädagogischen Arbeit erforderlich bzw. hilfreich sein, um eine (religiöse bzw. religiös begründete) Gegenposition zu islamistischen Einstellungen formulieren zu können.

3.4 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse im Programmbereich „islamistischer Extremismus“

Ein Großteil der geförderten Modellprojekte hat sich in dem Bundesprogramm auf eine Suchbewegung begeben, adäquate Ansätze der pädagogischen Prävention von „islamistischem Extremismus“ zu entwickeln und zu erproben. Dabei stehen die geförderten Modellprojekte vor einer Vielzahl von Herausforderungen: Zunächst sind die Projekte mit einem *Wissensdefizit in der empirischen Forschung* konfrontiert, was insbesondere jugendspezifische Formen von „islamistischem Extremismus“ und spezielle Attraktivitätsmomente für Jugendliche betrifft. Zudem herrscht ein *Erfahrungs- und Wissensdefizit in der pädagogischen Praxis* zu dem vergleichsweise neuen Präventionsfeld „islamistischer Extremismus“ vor. Ein *Differenzierungsdefizit* in öffentlichen Debatten sowie *Skepsis* bezüglich des Präventionsprogramms in Teilen der muslimischen Communities verdeutlicht zugleich die Wichtigkeit einer differenzierten Problembeschreibung von „islamistischem Extremismus“.

Die Analyse der Wissenschaftlichen Begleitung zeigt, dass die geförderten Modellprojekte – ausgehend von der im Hinblick auf Wissens- und Erfahrungsgrundlagen herausforderungsvollen Ausgangslage – sowohl in den Problembeschreibungen als auch in der pädagogischen Praxis auf verschiedene Weise und in unterschiedlicher Intensität auf „islamistischen Extremismus“ Bezug nehmen.

Bezüglich der *Problembeschreibungen* lassen sich die Projekte in drei Gruppen unterteilen: Es gibt diejenigen Projekte, die „islamistischen Extremismus“ als Problemkategorie übernehmen und infolge dessen spezifische Gefährdungskonstellationen im Hinblick auf Radikalisierung problematisieren. Davon unterscheiden sich Projekte, die die Problemkategorie „islamistischer Extremismus“ um Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit erweitern und wechselseitige Wirkungszusammenhänge zwischen Islam-

feindlichkeit und Radikalisierung bzw. Radikalität annehmen. Eine dritte Gruppe von Projekten löst sich in ihrer Problembeschreibung vom Gegenstand „islamistischer Extremismus“ und fokussiert Themen wie „Islam“, „Vorurteile“ oder „Segregation“, ohne einen direkten Bezug zum Präventionsgegenstand des Bundesprogramms herzustellen.

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Problembeschreibungen der geförderten Projekte festgehalten werden, dass sich sehr unterschiedliche Intensitäten und Qualitäten im Hinblick auf **den Programmbezug** zeigen.

Zusätzlich ist zwischen den verschiedenen Problembeschreibungen der Projekte ein **Gefälle der Phänomenkenntnisse zu „islamistischem Extremismus“** auffällig. Es existieren große Differenzen zwischen den Modellprojekten hinsichtlich des Wissensstandes zu „islamistischem Extremismus“, jugendbezogenen Relevanzen sowie islamistischen Radikalisierungsprozessen: Während einige Projekte über fundierte islamwissenschaftliche Kenntnisse verfügen, fühlen sich andere Projekte sehr unsicher in der Definition und Beschreibung des Phänomens „islamistischer Extremismus“.

Im Bereich der *pädagogischen Praxis* unterscheiden sich die Projekte sowohl in der Themensetzung und -bearbeitung als auch in der Auswahl ihrer Zielgruppe hinsichtlich des Bezugs zum Präventionsgegenstand des Bundesprogramms. Eine kleine Gruppe von Projekten erprobt eine direkte Thematisierung von „islamistischen Ideologien“ mit ihren Zielgruppen. Zentrale Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit „islamistischem Extremismus“ liegen hier zum einen im sensiblen Umgang mit den Phänomenbezeichnungen und zum anderen in einer adäquaten und jugendgerechten Grenzziehung zwischen Islam und „islamistischem Extremismus“. Positiv hervorzuheben ist, dass die Projekte, die in ihrer pädagogischen Arbeit islamistische Ideologien direkt thematisieren, im Zugang zu und in der pädagogischen Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen stigmatisierungssensibel vorgehen. Im Hinblick auf die Zielgruppe machen lediglich einzelne Projekte Erfahrungen mit islamismusaffinen und/oder islamistischen Jugendlichen.

Zwei Projekte thematisieren dezidiert auch Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit. Themen wie „religiöse Vielfalt des Islam“ und „Vorurteile gegenüber dem Islam und Musliminnen und Muslime“ sind wiederum Querschnittsthemen, die in allen Projekten bearbeitet werden.

In den pädagogischen Umsetzungspraxen zeigt sich übergreifend – ebenso wie in den Problembeschreibungen der Modellprojekte –, dass die Projekte unterschiedlich stark auf den Programmgegenstand „islamistischer Extremismus“ Bezug nehmen.

In einem Teilzusammenhang hiermit wird – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – gleichzeitig ein **Gefälle bezüglich des Erprobungsgrades** deutlich: Ein Teil der Projekte führt weitestgehend bereits erprobte pädagogische Ansätze, z. B. des interkulturellen Lernens, durch. Andere Projekte setzen ihre pädagogischen Aktivitäten mit einem stark erprobenden Selbstverständnis um: Sie entwickeln und erproben in verschiedenen Settings beispielsweise neue Module für die präventivpädagogische Arbeit zum Themenfeld „Islam und Islamismus in Deutsch-

land“ mit muslimisch geprägten Jugendlichen und erproben eine dezidierte Thematisierung von „islamistischem Extremismus“. Die Lernerfahrungen dieser dezidiert innovativ ausgerichteten Projekte sind für die gewünschte Anregung der Kinder- und Jugendhilfe zum Themenfeld „Prävention von islamistischem Extremismus“ besonders wertvoll.

4 Der Programmbereich „Linksextremismus“: Darstellung der Evaluationsergebnisse

Im vorliegenden Kapitel wird in einem ersten Schritt die Ausgangskonstellation des Programmbereichs „Linksextremismus“ beschrieben (vgl. Kapitel 4.1). Die Beschreibung der spezifischen Rahmenbedingungen ermöglicht ein Verständnis dafür, wie sich die geförderten Modellprojekte jeweils auf den Gegenstand „Linksextremismus“ beziehen und wie sie sich das vergleichsweise neue Arbeitsfeld erschließen. Der Fokus der Darstellung richtet sich dabei auf die Veränderungen der Rahmenbedingungen im Laufe des Berichtszeitraums. Im anschließenden Ergebnisteil werden zunächst typische pädagogische Herangehensweisen vorgestellt, die eng damit verbunden sind, in welcher Weise sich die Modellprojekte am Programmgegenstand orientieren (vgl. Kapitel 4.2). Für diese Typen werden dann jeweils die Herausforderungen und Besonderheiten der pädagogischen Praxis mit Jugendlichen beschrieben (vgl. Kapitel 4.3). Es folgt eine erste Einschätzung der Modellhaftigkeit der beschriebenen pädagogischen Ansätze (vgl. Kapitel 4.4).

4.1 Ausgangsbedingungen und Kontextfaktoren

Wie im Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung für das Jahr 2012 ausführlich dargestellt, haben die (politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen) Rahmenbedingungen eines Bundesmodellprogramms, das ein thematisch neues pädagogisches Arbeitsfeld erschließen soll, selbst Auswirkungen auf die Projektpraxis. Die Wissenschaftliche Begleitung fragt an dieser Stelle daher nach den themenspezifischen Ausgangsbedingungen, die auf die Projektpraxis zurückwirken: Wer sind die Problem definierenden Akteure und die beteiligten Politikfelder, wie intensiv ist das Phänomen wissenschaftlich beschrieben oder anders gefragt: Welche Wissensbestände stehen den Projekten zur Verfügung, die konsistent in pädagogische Praxis übersetzt werden können? Ebenfalls von Interesse ist die Frage, ob und inwieweit es einen gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit einer „Linksextremismus“-Prävention gibt.

Für den Programmbereich „Linksextremismus“ ist folgende Ausgangskonstellation praxisprägend:

Aufgrund einer weitgehend fehlenden Forschung ist das Arbeitsfeld *erstens* wissenschaftlich erst unzureichend bearbeitet – gerade in Hinblick auf die Frage, was konkret bearbeitungswürdige und bearbeitbare Aspekte des gemeinhin als „Linksextremismus“ bezeichneten Phänomens sind, worin sie gründen und welchen Jugendbezug sie aufweisen (vgl. hierzu die ausführliche Darstellung in Leistner/Schau/Johansson 2012). Damit einher geht eine **konstitutive Ungleichzeitigkeit** zwischen der Arbeit an modellhaften Präventionskonzepten auf der einen und der dafür notwendigen,

aber weithin **fehlenden wissenschaftlichen Bearbeitung** auf der anderen Seite.

Im Berichtszeitraum hat sich an dieser ersten Ausgangskonstellation zunächst wenig geändert. Im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ (IDS) wurden bislang einige Expertisen erarbeitet, die umfassender angelegten Forschungsprojekte werden ihre Ergebnisse 2014 vorlegen. Eine vom DJI-Projektmodul „Neue Herausforderungen der pädagogischen Extremismusprävention bei jungen Menschen“ herausgegebene Tagungsdokumentation versammelt Facettendiagnosen zu den Autonomen, zur Antifaszene, zu linksextremen Einstellungsmustern und zum 1. Mai (vgl. Schultens/Glaser 2013). Die Dokumentation untermauert die Beobachtung, dass es sich um ein sehr heterogenes, widersprüchliches Phänomen handelt, mit jeweils markanten Eigenlogiken. Für die Autonomen ist etwa auf der einen Seite eine mindestens symbolische militante Selbstinszenierung konstitutiv, auf der anderen Seite wird intern intensiv über Fragen von Gewalt und Militanz gestritten (vgl. Haunss 2013). Zugleich ist, gerade seit den Protesten gegen den G8-Gipfel in Heiligendamm im Spektrum der Postautonomen eine Akzeptanz gewaltfreier Aktionsformen entstanden. Für die Antifa-Gruppen sind wiederum häufig lokale Konfliktkonstellationen mit Rechtsextremen prägend (vgl. Schuhmacher 2013). Ergebnisse einer explorativen Studie der Konrad Adenauer Stiftung zeigen zudem, dass bei linksaffinen Jugendlichen „patchworkartige Weltbilder aus inkonsistenten, manchmal widersprüchlichen Wertemustern zusammengebastelt“ werden. Und weiter: „Geschlossene, gegen Kritik immunisierte Weltbilder, ausgearbeitete Ideologiesysteme also, und exklusive Wahrheitsansprüche und Erkenntnismonopole waren insofern auch nicht feststellbar“ (van Hüllen 2013a, S. 111). In ihrer Breite machen die Beiträge sichtbar, dass hier Phänomene jugendlicher Militanz sichtbar werden, die in unterschiedlichen politischen und sozialen Kontexten entstehen und eher von Szenelogiken und konkreten Erfahrungen mit Neonazis (vgl. Schuhmacher 2013) oder Polizistinnen und Polizisten (vgl. Golova 2013) geprägt sind, als dass geschlossene Weltbilder eine Rolle spielten. Es gibt Anzeichen einer jugend- wie szenetypischen Eigenlogik, die sich nur schwer mit dem Extremismusbegriff der politikwissenschaftlichen Ideologienlehre in Einklang bringen lässt. Insofern untermauern diese ersten Einblicke in das Forschungsfeld die Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung, dass eine begriffliche und konzeptionelle Perspektivverschiebung nötig ist: Statt von geschlossenen „linksextremen“ Weltbildern oder miteinander in ihrer Gegnerschaft gegenüber der Demokratie verbundenen Organisationsstrukturen auszugehen, sollten problematische Phänomene als Ausdruck gesellschaftlichen Protestgeschehens bzw. als Teil von Protestkulturen verortet werden.

Folgt man einer solchen Perspektivverschiebung, dann kommen für den Berichtszeitraum aktuelle Forschungen aus anderen Forschungsfeldern in den Blick: Tagungen an der Berlin Graduate School of Social Sciences oder dem neu gegründeten Institut für Protest- und Bewegungsforschung Berlin zu den Themenfeldern „*protests and riots*“, Studien zu den europäischen Krisenprotesten u. a. durch die Occupy-Bewegung (vgl. Kraushaar 2012),

dem Verhältnis von Gewalt und sozialen Bewegungen (vgl. Haunss 2012), aber auch Studien zum Thema Israelkritik und Antisemitismus innerhalb der linken Nahostdebatte (vgl. Ullrich 2013).

Zur Ausgangskonstellation gehören *zweitens* **Übersetzungsprobleme in die pädagogische Praxis mit Jugendlichen**. Dies liegt vor allem am oben beschriebenen Wissensdefizit und am unterschiedlichen Konkretisierungsniveau zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen. Auf der einen Seite steht die abstrakte politikwissenschaftliche Extremismustheorie, die in der Totalitarismus- und Parteienforschung sowie der Ideengeschichte verwurzelt ist, und auf der anderen Seite stehen pädagogische Handlungsfelder, die jugendliche Sozialisationsprozesse und deren soziale Bedingtheit (Einflüsse von Medien, Peers, dem Sozialraum) im Blick haben. Innerhalb des Bundesprogramms werden – das zeigen die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung – Unterschiede und latente Spannungen zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Implementierungs- und Aneignungslogiken sichtbar, die sich im Idealfall gegenseitig befruchten können. Darauf wird in Kapitel 4.2 näher eingegangen. Dort wird dargestellt, wie die Projekte den Programmgegenstand übersetzen: also was sie selbst unter „Linksextremismus“ verstehen und welche Präventionsannahmen sie entsprechend der eigenen Problemwahrnehmung ableiten. Im Berichtszeitraum sind aus dem Umfeld von Modellprojekten, die im Rahmen der IDS gefördert wurden, Vorschläge zu einer Konzeptualisierung einer „Linksextremismus“-Prävention formuliert. Rudolf van Hüllen, Politikwissenschaftler und ehemaliger Verfassungsschützer, hat 2013 im „Jahrbuch Extremismus und Demokratie“ Schwierigkeiten und Herausforderungen einer „Linksextremismus“-Prävention beschrieben und eine eigene extremismustheoretische Präventionsvariante skizziert (vgl. van Hüllen 2013b). Für sie ist charakteristisch, dass sie starke Bezüge zu Erfahrungen aus der Rechtsextremismusprävention⁵⁶ herstellt. Die Inhalte der aufklärenden Präventionsformate werden wiederum stark vom Extremismusmodell bzw. ideengeschichtlich hergeleitet. Entsprechend gehöre zur Prävention die anspruchsvolle Aufgabe, ideengeschichtliche Begriffe wie Gleichheit, Sozialismus und Demokratisierung in ihrer doppelten Begriffsbesetzung zu thematisieren und für die Begriffsumwertungen durch marxistisch-leninistische Interpretationstraditionen zu sensibilisieren. Zu fragen wäre aber, ob eine solche „detektivische“ Interpretationsarbeit an politischen Programmatiken tatsächlich auf Phänomene zielt, die für Jugendliche attraktiv sind – wie etwa jugendkulturell gestützte Selbst-

56 Van Hüllen spricht mit Blick auf die Arbeit der Projekte zur Rechtsextremismusprävention von einer „regelrechte[n] Präventionsszenarie mit eingefahrenen Stellenplänen, Versorgungsperspektiven für die Beteiligten und einer institutionellen Infrastruktur“ und suggeriert, dass Teile dieser Akteure die Arbeit gegen Linksextremismus blockieren würden: „Die schiere Vorstellung, dass es auch noch andere Gegner der Demokratie als den Rechtsextremismus gibt, konterkariert die Option mancher Protagonisten im ‚Kampf gegen Rechts‘, Grund und Freiheitsrechte neu ‚politisch korrekt‘ zu definieren, Denk- und Handlungsverbote aufzurichten und den schleichenden Weg in eine ‚antifaschistische‘ Republik vorzubereiten“ (van Hüllen 2013, S. 493).

inszenierungen einer politisch eher diffus begründeten Militanz. Mit anderen Worten: Die Probleme einer solchen politikwissenschaftlichen Herangehensweise liegen darin, dass starke, z. T. normative Annahmen über potenziell gefährdete Jugendliche formuliert werden. Sie werden z. B. als „Verirrte“ beschrieben, die pädagogisch desillusioniert werden müssen:

„Während bei rechtsextremismusaffinen Jugendlichen sich häufig rechts-extreme Deutungsmuster in die konkreten Lebenskontexte und subjektiven Erfahrungen fügen, handelt es sich linksextremen Ideologieangeboten in der Regel um künstliche Identitäten; massives soziales Elend, politische Gewalt-herrschaft oder imperialistische Kriege gehören gerade nicht zum Erfahrungshorizont des durchschnittlichen deutschen Gymnasiasten. Insofern hat es Linksextremismusprävention ein Stück weit einfacher als ihr Gegenstück, sie hat augenscheinliche Trugbilder zu demontieren“ (van Hüllen 2013b, S. 502).

Das Besondere an van Hüllens Konzeption einer Desillusionierungspädagogik ist, dass er generell ein – die ideengeschichtlichen Wurzeln linker Wertorientierungen in der Aufklärung anerkennend – stetes Auseinanderklaffen zwischen „angeblich humanistischem Anspruch und politischer Verbrechensgeschichte, zwischen Fassade und Realität, zwischen Vision und Praxis“ feststellt (ebd., S. 504). Entsprechend formuliert er als Aufgabe politischer Bildung, „diese Kultur der systematischen Unaufrichtigkeit zu dechiffrieren“. Ein solcher Anspruch mag im Falle historischer Bildung zu konkreten Beispielen für derartige Pervertierungen politischer Ideale plausibel sein. Hier wird er aber als ein Generalverdacht formuliert: Mögen „linke“ Anliegen gut gemeint sein, man muss dahinter immer einen Keim des Scheiterns vermuten. Entsprechend schlägt van Hüllen als Formate einer solchen Desillusionierungspädagogik *Informationsformate* über „Linksextremismus“ vor, zudem *Sensibilisierungsformate*, um „Linksextremismus“ zu erkennen und *Aktivierungsformate*, um die „Bekämpfung linksextremistischer Phänomene vor Ort“ anzuregen (ebd., S. 503). Es fällt auf, dass dieser Vorschlag Nähe zu den im Bundesprogramm geförderten Projekten hat, die von der Wissenschaftlichen Begleitung als aufklärungspädagogische Ansätze beschrieben werden (vgl. Kapitel 4.2.1).

Die *dritte Herausforderung* für die Projekte gründet in Akzeptanzproblemen des Begriffs „Linksextremismus“ in Teilen der Öffentlichkeit, Wissenschaft, bei anderen pädagogischen Trägern und nicht zuletzt bei den Zielgruppen. Hier ist zu beobachten, dass zumindest die öffentliche Kritik im Berichtszeitraum abgeflaut ist. Die Modellprojekte arbeiten weitgehend ungestört von medialen Anfragen und einem öffentlichen Hinterfragen der eigenen Arbeit. Probleme gibt es nach wie vor bei der Akquise von Projektpartnern auf der Ebene von Trägern der Jugendarbeit, aber auch teilweise bei der Akquise von Schulklassen für Aufklärungsformate über „Linksextremismus“.

4.2 Umsetzungen: Pädagogische Problemkonstruktionen und entsprechende pädagogische Formate

Eine zentrale Herausforderung für die Modellprojekte ist, wie sie sich selbst – angesichts der im Kapitel 4.1 beschriebenen Wissensdefizite und Übersetzungsprobleme – konzeptionell dem Programmgegenstand „Linksextremismus“ nähern, welches Verständnis sie von „Linksextremismus“ haben und welchen Jugendbezug sie herstellen. Es geht an dieser Stelle also um die Frage, wie sich die Projekte das zu bearbeitende Phänomen aneignen und *welche konkreten Aspekte* sie dann, mit *welchen Zielgruppen*, wie bearbeiten möchten. Mit „Aneignung“ ist somit der Prozess gemeint, der beschreibt, wie sich Modellprojekte das Thema „Linksextremismus“ erschließen und in ihrer Arbeit zu eigen machen.

Es lassen sich – unverändert zum vorangegangenen Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung – drei Muster der Aneignung erkennen:

4.2.1 Projekte mit einer sedimentierten und fundamental-abstrakten Problemkonstruktion

Eine erste Gruppe von Projekten übernimmt „Linksextremismus“ als Problemkategorie und bleibt in der Phänomen- und Gegenstandsbeschreibung nahe an der Definition der Verfassungsschutzbehörden bzw. der Extremismustheorie. Der Begriff „sedimentiert“ meint dabei, dass sich in diesem Fall das Verständnis, was „Linksextremismus“ ist, schon „gesetzt“ hat, unhinterfragt übernommen wird und sich fundamental-abstrakt auf das Konzept des politischen Extremismus bezieht, dessen Spielarten „Linksextremismus“, „islamistischer Extremismus“ und „Rechtsextremismus“ dann nur in Nuancen unterscheiden werden. Die Projekte teilen dabei die Problemwahrnehmung, dass über die Ausprägung und Gefahren des „Linksextremismus“ in der Gesellschaft und bei Jugendlichen zu wenig bekannt ist, und leiten daraus zwei unterschiedliche (pädagogische) Strategien ab. Es gibt zum einen sogenannte *wissensgenerierende Projekte*, die selbst Forschungen über das Phänomen durchführen (vgl. Leistner/Schau 2013) oder systematisch das Internet nach jugendgefährdenden „linksextremen“ Webinhalten durchsuchen.⁵⁷ Zum anderen werden *aufklärungs-*

57 Nach Aussagen des Projekts hat „Linksextremismus“ im Internet keine Jugendrelevanz. Von 500 erfassten Webangeboten waren lediglich 20 jugendgefährdend. „Also bei Linksextremismus, da haben wir ja, was das angeht, momentan gar nichts zu tun. Es sei denn, wir bekommen mal einen Hinweis rein, was in den allermeisten Fällen auch kein Verstoß ist. Also wir entdecken einfach da bei Islamismus deutlich mehr. Beim Linksextremismus konnte dann auch oft gesagt werden, das ist schlichtweg nicht jugendaffin. Das spricht Jugendliche nicht an. Das ist von der Reichweite her einfach sehr gering und ist deswegen schon weniger relevant für uns“ (Projekt AI 2013 iv, Z. 143–148).

pädagogische Projekte umgesetzt, die sich vorrangig an Schüler/innen wenden und über die Ausprägungen und die Gefahren des „Linksextremismus“ informieren.

Den Modellprojekten dieses Typs ist gemeinsam, dass sie „Linksextremismus“ als Begriff aus der Forschung und dem Verständnis des Verfassungsschutzes übernehmen und damit auch ein starker (eher weniger jugendrelevante) Fokus auf Strukturen, Prozesse und Akteure im politischen Feld gesetzt ist. Als pädagogische Strategie wird ein kognitives Kennenlernen von „Wissensbeständen“, von Informationen über „linksextreme“ Strukturen, Akteure und deren Argumentationen favorisiert. Die Leistung der Projekte liegt somit vorrangig in einem Wissenstransfer zwischen Wissenschaft/Sicherheitsbehörden und den Jugendlichen.

Die Projekte unterscheiden sich in Bezug auf die inhaltliche Gewichtung. Charakteristisch für ein Projekt ist die konzeptionelle Verbindung von politischer Bildung (über „Linksextremismus“) und historischer Bildung (über den Unrechtscharakter der DDR). „Linksextremismus“ wird – in totalitarismustheoretischer Lesart – eng an die Herrschaftsform einer Diktatur und an den konkreten Lernort einer Gedenkstätte zur DDR-Diktatur gebunden. Das Projekt geht dabei von Kontinuitäten zwischen „Linksextremismus in seinen Traditionen und eben in seiner aktuellen Ausprägung“ (Projekt Ac 2013 iv, Z. 369f.) aus. Damit wird eine direkte Kontinuität zwischen historischen Diktaturen und aktuellen Erscheinungsformen angenommen und in den Mittelpunkt der Aufklärungsarbeit gestellt.

Neben diesem eher *diktaturgeschichtlichen Zugang* gibt es auch eine stärker politikwissenschaftliche Annäherung in einem zweiten Projekt. Für die Wahrnehmung von „Linksextremismus“ ist in diesem Projekt leitend, dass er einerseits wenig erforscht ist und andererseits „linksextremistische“ Gewalttaten deutlich gestiegen sind. Aus dieser Kombination (geringer Wissensbestand, Zunahme von Straftaten) entsteht in der Wahrnehmung des Projektes eine diffuse Gefahr.

Ausgehend von dieser Problemkonstruktion werden zwei zentrale Ziele des Projektes formuliert: Es geht zum einem darum, über die (abstrakten) Gefahren des Linksextremismus aufzuklären und zum anderen Wissen über dieses weitgehend unerforschte Phänomen an Jugendliche zu vermitteln. Insofern agiert auch dieses Projekt aufklärend und wissensvermittelnd.

Beiden Projekten mit ihrem Ansatz universeller Prävention⁵⁸ liegt dabei die Annahme zugrunde, dass fehlendes Wissen über „Linksextremismus“ ein potenzieller Gefährdungsfaktor sein kann.

4.2.2 Projekte mit einer „übersetzenden“ Problemaneignung

Eine zweite Gruppe von Projekten bezieht sich auf „Linksextremismus“ als Problemkategorie, äußert Distanzierungen gegenüber den extremismustheoretischen Hintergrundannahmen und realisiert eigene „Übersetzungen“

58 Universelle Prävention unterscheidet sich von selektiver Prävention im Grad der Zielgruppenbestimmung. Dementsprechend richten sich universalpräventive Maßnahmen ganz unspezifisch an allgemeine Zielgruppen wie Schüler/innen (vgl. Gordon 1983).

der Begrifflichkeit. Aus einer pädagogisch-professionellen Problemsicht werden jugendbezogene und jugendgemäße Konkretisierungen von „Linksextremismus“ erprobt. In den Problembeschreibungen versuchen sie, den Begriff unter Rückgriff auf wissenschaftliche Begriffe, Theoriefragmente, Alltagstheorien und vor allem eigene Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis zu spezifizieren. Die Besonderheit dieser Projekte liegt darin, nach jugendgemäßen Umsetzungen und Übersetzungen zu suchen und Zugänge zu spezifischeren Zielgruppen herzustellen. Die unterschiedlichen Projektstrategien/Subtypen in diesem Bereich werden im Folgenden detaillierter dargestellt.

4.2.2.1 Konkretisierungen

Unter diese Unterkategorie fallen „übersetzende“ Projekte, die in ihren Problembeschreibungen und Übersetzungen versuchen, den Programmgegenstand „Linksextremismus“ zu spezifizieren. Teilweise erfolgt dies unter Rückgriff auf eher abstrakte Eigentheorien bzw. alltagstheoretische Plausibilitäten, teilweise aber auch unter Rückgriff auf Wissensbestände über alternative Jugendkulturen.

Für ein Projekt dieses Subtypus ist eine eher *strukturbezogene Problemkonstruktion* typisch, die die Ursachen für Linksextremismus abstrakt in den **Wertsphären der Gesellschaft** und **dem politischen System** verortet.

Das seitens des Projekts wahrgenommene Problem auf der Ebene der Wertsphären liegt in einer „Sinnverlorenheit“ von Jugendlichen, die zur Orientierung an falschen Vorbildern führen kann, also an Linksextremen. Das problematische Phänomen ist aus dieser Sicht die Anfälligkeit orientierungsloser Jugendlicher für linksextreme Agitatorinnen und Agitatoren. Das wahrgenommene Strukturproblem des politischen Systems wird als eine asymmetrische Spannung beschrieben: „Extremismus“ entsteht, weil sich aus Sicht des Projekts das linke Bevölkerungsspektrum parteipolitisch nur unangemessen – gemessen an einer „Mehrheit für linke Ideen“ – repräsentieren könne, weil sie parteipolitisch nicht angemessen vertreten seien (Repräsentationsdefizit). Zudem finde in der Gesellschaft eine Abwendung von parteipolitischen Ideen aufgrund eines wahrgenommenen Vermittlungs- und Transparenzproblems von Parteipolitik statt. Neben klassischen Formaten der politischen Bildung wie Erstwähler/innenseminaren realisiert das Projekt vor allem mehrwöchige Seminare mit Schülerinnen und Schülern, für die eine Verknüpfung von künstlerisch-kultureller Bildung und politischer Bildung charakteristisch ist.

Bei einem weiteren Projekt, das „Linksextremismus“ jugendkulturell verortet, ist die gegenstandssensible Wahrnehmung eines ausgesprochenen **heterogenen Phänomens** leitend: „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 für die Zielgruppe Überschneidungen zu alternativen Jugendkulturen sowie eine szenetypische Affinität zu künstlerischen Ausdrucks-

formen markant. Das Projekt fokussiert (und konkretisiert die ursprüngliche Problemwahrnehmung) dabei auf „linksextreme“ Einstellungsfragmente wie Gewalt und Demokratiefeindschaft. Dabei wird noch einmal altersbezogen differenziert: Typisch für die frühe Jugendphase sei die symbolische, eher unreflektierte Aneignung und Orientierung über Jugendkulturen. Als pädagogische Strategie wird dabei zwischen **Reflexion** bei den eher vordergründig jugendkulturell politisierten und die kritisch hinterfragende **Differenzierung** bei den stärker politisierten Jugendlichen unterschieden.

4.2.2.2 Perspektivenumkehr: „Positiver Ansatz, der eher bei Dialog und Demokratieförderung ansetzt“

Für Projekte dieser Unterkategorie ist typisch, dass sie in kritischer Auseinandersetzung mit dem Begriff „Linksextremismus“ und der Extremismustheorie eine Perspektivenumkehr vollziehen, die sich als „Demokratieförderung“ oder „Demokratiestärkung“ beschreiben lässt.

Die Projekte lassen sich dabei bezüglich der Intensität und Dauer der Auseinandersetzung unterscheiden. Ein Projekt, das bei der Stärkung demokratischer Kompetenzen von Jugendlichen ansetzt, referiert in einer abschließenden Projektpublikation die wissenschaftliche Kritik an der Extremismustheorie und deren Eindimensionalität sowie der latenten Gleichsetzung von Links- und Rechtsextremismus. Aufgrund der Erfahrungen von Workshops und Seminaren mit 400 Teilnehmenden, die im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ durchgeführt wurden, werden die Annahmen der Extremismustheorie erfahrungsbasiert zurückgewiesen und betont, „dass sich ein Vorhandensein linksextremer Einstellungen und Haltungen im Sinne eines Rückgriffes auf geschlossene linksextreme Welt- und Menschenbilder nicht konstatieren lässt“ (Projekt Ab 2013 pp, S. 7). Das ist insofern bemerkenswert, als dass das Projekt neben Seminaren in Schulklassen auch Seminare in Kooperation mit linken Bildungsträgern durchgeführt hat, somit auch mit linksaffinen bzw. linksorientierten Jugendlichen arbeitete und entsprechende Praxiserfahrungen aufweist. Die konzeptionelle Wendung des Projekts besteht darin, dass es „verstanden als lernendes Projekt – demgegenüber einen Präventions-Ansatz [verfolgt] [Anm. der WB], der pro-demokratisch befähigen und nicht anti-linksextrem aufklären möchte“ (ebd., S. 3). Die Übersetzungsleistung besteht hier somit in der Perspektivenumkehr: weg von der Fokussierung auf das Bedrohliche (Demokratiefeinde) hin zur Stärkung des Bedrohten (Demokratie) durch Stärkung demokratischer Kompetenzen, die in drei thematischen Modulen realisiert werden. Gegenüber dem letzten Jahr wird auch der Ansatz konkretisiert. Es wird nicht mehr nur von „Demokratiebildung“, sondern konkreter von „**zivilgesellschaftlicher Bildung**“ gesprochen. Damit fokussiert das Projekt auf Demokratie als Lebensform (vgl. Himmelmann 2001) und vertritt einen Ansatz politischer Bildung,

„der Empathie- und Urteilskraft stärken will, der Fragen nach Menschen- und Weltbild, Lebens- und Wirklichkeitsmodellen in den Fokus rückt und Demo-

kratie als Beziehungs- und Prozessform begreift, für die sich jeder aufs Neue bewusst entscheiden muss“ (Projekt Ab 2013 pp, S. 6).

Ein weiteres Projekt, das eine solche Perspektivenumkehr forciert hat, war im Berichtszeitraum noch mit der Konzeptionierung und Erstellung einer Homepage beschäftigt. Markant ist eine sehr lange Klärungs- und Recherchephase, die zu einer – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – elaborierten Problemwahrnehmung führte, die sich in ihrer Grundstruktur an einem Konfliktmodell in Bezug auf politische Milieus – mit verschiedenen Eskalationsstufen orientiert. Präventionsannahme ist dabei,

„dass man Prävention eben am besten durch Dialogförderung betreibt. Weil man im Grunde im Feld ‚Rechtsextremismus‘ wie ‚Linksextremismus‘ nachzeichnen kann, dass, wenn sich bestimmte Gruppierungen, radikale Gruppierungen zusehend abkapseln und irgendwann der Dialog vollständig abreißt, dann werden sie immer radikaler in ihrem Handeln“ (Projekt Am 2013 iv, Z. 182–189).

Das Projekt geht also – folgt man den Stufen dieses Modells – von a) einer durch mangelnde Kenntnis und mangelnde Kommunikation polarisierten Ausgangskonstellationen zwischen unterschiedlichen politischen Milieus aus, die b) zu einer verurteilenden Kommunikation führen und c) in Gewalt münden können. Die Grundidee ist dabei ein „positive[r] Ansatz, der eher bei Dialog und Demokratieförderung ansetzt und weniger sich jetzt gegen etwas positioniert“ (ebd., Z. 169f.). Geplant ist, auf der Homepage unter den Stichworten „Sprachlosigkeit“, „verurteilende Kommunikation“ und „gewaltförmige Auseinandersetzungen“ konkrete Beispiele politischer Konfliktfelder zu sammeln und zwar mit Blick auf gelingende Handlungsalternativen konstruktiver Konfliktaustragung. Die Präventionsannahme lautet hier, dass die Präsentation eines Spektrums problembezogener Handlungsstrategien und Handlungsalternativen durch das Lesen der Homepage zu Perspektiverweiterungen und der Ausweitung von Handlungsoptionen animiert. Inwiefern dies gelingen kann, ist noch nicht einzuschätzen, da die Homepage im Berichtszeitraum noch nicht freigeschaltet wurde. Zu fragen wäre aber, wie sichergestellt werden soll, dass potenzielle – vom Projekt noch nicht näher spezifizierte – Zielgruppen dieses Angebot erreichen und nutzen.

4.2.3 Projekte mit einer „suchenden“ Problemaneignung

Für eine dritte Gruppe von Projekten ist charakteristisch, dass sie sich suchend mit dem Programmgegenstand auseinandersetzt. Die entsprechenden Projekte präzisieren konkrete kritische Entwicklungen (z. B. ideologisierte Gewalt, Antisemitismus in antiimperialistischen Ideologieströmungen), distanzieren sich aber 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. Ein Projekt zu ideologierter Gewalt hat schon im letzten Berichtszeitraum die Arbeit ein-

gestellt, da es trotz vielfältiger Bemühungen keine jugendlichen ideologisierten Gewalttäter/innen akquirieren konnte und den Bedarf einer entsprechenden Trainingsarbeit als derzeit gering einschätzte.

Ein weiteres inzwischen eingestelltes Projekt hat im Rahmen der „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ eine elaborierte Selbstaufklärungspädagogik entwickelt, um innerhalb der linken Szene israelbezogenen Antisemitismus zu thematisieren. Das Projekt zeichnete sich durch einen erfolgreichen Zugang zur Zielgruppe und eine ausgewiesene Expertise zum Thema Antisemitismus aus.

4.2.4 Zwischenfazit

Im Vergleich zum letzten Berichtszeitraum gab es auf der Ebene der Problemwahrnehmung der Projekte geringfügige Änderungen. An den drei übergeordneten Aneignungsmustern der geförderten Modellprojekte hat sich zunächst nichts verändert: 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“ stellt weiterhin eine passfähige Typologisierung dar.

Wenn es Veränderungen auf der Ebene der Problemwahrnehmung gab, dann in der Regel in Form einer differenzierenden Präzisierung von Ursachen (Dialogverweigerung) oder einer deutlicheren Abkehr von der Extremismustheorie.

4.3 Erfahrungen und Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen

Im Folgenden wird ausführlicher die konkrete pädagogische Arbeit der Modellprojekte beschrieben. Im Zentrum stehen die spezifischen Herausforderungen etwa bei der Thematisierung des Programmgegenstandes sowie die Stärken und Grenzen bestimmter pädagogischer Formate. Ausgewertet wurden Protokolle von teilnehmenden Beobachtungen ausgewählter Veranstaltungen durch die Wissenschaftliche Begleitung, Interviews mit den Projektmitarbeitenden und umsetzenden Pädagoginnen und Pädagogen sowie wenn möglich, Interviews mit teilnehmenden Jugendlichen. Die Darstellung der pädagogischen Praxis ist dadurch zwangsläufig ausschnitthaft und die Einschätzungen der Wissenschaftlichen Begleitung entsprechend vorsichtig mit dem Wissen zu lesen, dass die Einblicke in die Projektpraxis nur punktuell sein können. Zudem fokussiert die Darstellung stark auf die Schwierigkeiten und Herausforderungen pädagogischer Praxis in einem Themenfeld, das – wie eingangs beschrieben (vgl. Kapitel 4.1) – mit schwierigen Ausgangsbedingungen erschlossen werden musste. Im Sinne eines „lernenden Programms“ sind auch gerade die Schwierigkeiten, die den Projekten der Erschließung eines neuen Arbeitsfeldes begegnen, wertvolle Lernerfahrungen. Im Folgenden werden die Lernerfahrungen der „Links-

extremismus“ als Begriff übernehmenden Projekte (vgl. Kapitel 4.3.1) sowie der „übersetzenden“ Modellprojekte (vgl. Kapitel 4.3.2) fokussiert, da die Gruppe der „suchenden“ Projekte bereits ausgelaufen ist (vgl. Kapitel 4.2.3).

4.3.1 Zwischen Überwältigungs- und Überforderungsgefahr – die Grenzen aufklärungspädagogischer Formate

Die Besonderheit der im Bundesprogramm geförderten aufklärungspädagogischen Projekte liegt darin, dass sie „Linksextremismus“ explizit thematisieren und sich auf Wissensvermittlung über das Phänomen selbst und dessen Gefährlichkeit konzentrieren. Zunächst fällt projektübergreifend auf, dass die Projekte starke Nähe zu dem eingangs beschriebenen politikwissenschaftlich orientierten Ansatz von „Linksextremismus“-Prävention haben. Die Bandbreite der Ziele reicht von Informationen über „Linksextremismus“ bis hin zur Sensibilisierung für dessen Erscheinungsformen. Zudem gibt es nur in geringem Maße eine pädagogische Übersetzung und Elementarisierung⁵⁹ der Wissensbestände zu „Linksextremismus“. In ihrer Grundstruktur ähneln sich die Projekte: Es handelt sich um mehrstündige Workshops mit Schulklassen, die eine Einführung in das Extremismusmodell mit historischen und aktuellen Beispielen *des* „Linksextremismus“ kombinieren.

4.3.1.1 Die Notwendigkeit der Vermittlung von Bewertungskompetenzen

Zwei Projekte thematisieren explizit die – anspruchsvolle – Extremismustheorie mit ihrer recht abstrakten Verhältnisbestimmung der durch extremistische Ränder gefährdeten freiheitlich demokratischen Grundordnung und einer wissenschaftlichen Definition von „politischem Extremismus“. Die Jugendlichen sollen anhand des Merkmalskatalogs dann „Linksextremismus“ in seinen Ausprägungen erkennen. Die verwendeten Materialien variieren dabei: Diese reichen von Parteiprogrammen, Musiktiteln, Selbstaussagen, historischen Quellen bis hin zu Karikaturen. Bei den genannten aufklärungspädagogischen Projekten steht somit zunächst das Vertrautwerden der Jugendlichen mit einem anspruchsvollen politikwissenschaftlichen Kategorisierungsschema im Vordergrund. Mit anderen Worten: Die **Zu- und Einordnungskompetenz** der Jugendlichen soll gestärkt werden, indem die Projekte den Jugendlichen die Kategorien zur Einordnung von Extremismus an die Hand geben und an unterschiedlichen Beispielen anwenden lassen. Offen sind dabei aber immer die Kriterien dafür, ab wann etwas extremistisch und problematisch ist. Das ist der normative Kern dieses Ansatzes (wie er ja auch typisch für demokratie-

59 Unter Elementarisierung versteht man die didaktischen Bemühungen, einen komplexen Lerngegenstand so aufzuarbeiten, dass er dem Lernenden leichter zugänglich wird (vgl. Klafki 1964).

pädagogische Ansätze ist). Die normativen Beurteilungskategorien (legitim/illegitim), ohne die die Einordnungskategorien (extremistisch/nichtextremistisch) hohl bleiben, werden aber nicht im Rahmen des Workshops erarbeitet. Als Argumente für oder gegen eine Einordnung als „linksextremistisch“ werden von Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Umsetzenden daher häufig Bewertungen anhand von Alltagsevidenzen vorgenommen: „Über Hausbesetzungen kann man sich streiten, aber was wäre, wenn das alle machen“ (vgl. Projekt An 2013 iv, Z. 364), „Revolutionen einzufordern“ – so die/der Workshopleiter/in – „ist per se problematisch und widersprüchlich, weil es keine historischen Beispiele für friedliche Revolutionen gibt“ (vgl. Projekt An 2013 Pb, S. 15). Die **normativen Grundlagen dieser Form von Aufklärungs- und „Vereindeutigungs“pädagogik** werden somit quasi vorausgesetzt bzw. in den wertenden Einordnungen der Umsetzenden mitgeliefert. Sie zu erarbeiten, wäre aber Ausgangspunkt und Basis, wenn ein Ziel des Projekts die Stärkung von kritischer Urteilskompetenz ist. In diesem Sinne geht es in den beschriebenen Projekten eher um die Vermittlung kognitiven Wissens und eine Einordnungskompetenz anhand des Konzepts des politischen Extremismus.

Ein Beispiel soll dieses Bewertungsproblem noch einmal verdeutlichen: Ein Modellprojekt hat einen vier- bis sechsstündigen „Präventionsworkshop gegen (Links-)Extremismus“ entwickelt, der kostenfrei für Schulklassen im gesamten Bundesgebiet angeboten wird. Der Ablauf kann dabei je nach Dauer und Klassenstufe variieren. Er orientiert sich aber an einem fest stehenden Grundkonzept: In der ersten Workshopphase, nachdem den Jugendlichen die Extremismustheorie vorgestellt wurde, werden sie von den Umsetzenden gefragt, warum Linksextremismus so wenig Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit habe. Darauf antworten die Schüler/innen mit der besonderen Geschichte Deutschlands (worauf von den Projektumsetzenden als Gegenbeispiele die RAF und die DDR vergleichend ins Feld geführt werden), der vermuteten Linkslastigkeit der Medien oder der Unterschiedlichkeit der von Rechts- und Linksextremisten verübten Straftaten („weil die Autos anzünden, aber keine Menschen durch Straßen hetzen“, Projekt An 2013 Pb, S. 5). Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist diese beobachtete Interaktionssequenz interessant: Hier wird das für das Projekt leitende (und die Ausgangskonstellation des Bundesprogramms kennzeichnende) Problem des fehlenden gesellschaftlichen Konsenses verhandelt. Die Einordnung von Phänomenen als extremistisch oder nicht-extremistisch wird gleichzeitig nicht (gemeinsam) erarbeitet: Die Gefährlichkeit von „Linksextremismus“ wird seitens der Projektdurchführenden vorausgesetzt und statistisch plausibilisiert, indem die Daten des Verfassungsschutzes über die Anzahl gewaltbereiter Linksextremisten vorgestellt werden. Zur Debatte steht danach lediglich die Frage, warum diese Einschätzung so wenig in der Öffentlichkeit verbreitet ist. Von den Umsetzenden zu eigenen Hypothesen aufgefordert, werden durch die Jugendlichen zwei zentrale Argumente ins Feld geführt: Es existiere in Bezug auf „Linksextremismus“ zum einen (im Unterschied zum Rechtsextremismus) eine Tabuisierung. Als mögliche Gründe hierfür werden die deutsche

Geschichte bzw. ein systematisches Ignorieren durch die Medien angeführt. Zum anderen wird von einzelnen Schülerinnen und Schülern starkgemacht, dass es sich bei Links- und Rechtsextremismus um qualitativ unterschiedlich „schlimme“ Phänomene handelt. Diese teils verschwörungstheoretisch abstrakten, teils konkret differenzierenden Einwände der Schüler/innen werden von den Umsetzenden mit Verweis darauf, dass es auch im „Linksextremismus“ Tötungsversuche gibt, stehen gelassen. Auch hier zeigt sich, dass es weniger um das kontroverse Ausdifferenzieren des Phänomens geht, sondern um eine argumentative Beweisführung der Gefährlichkeit von „Linksextremismus“.

Dieser stete Bedarf einer normativen Bewertung einzelner Phänomene hat Auswirkungen auf das pädagogische Setting. In Kombination mit der großen Menge an zu vermittelndem Wissen – etwa über den historischen Kommunismus, die DDR-Diktatur, linksextremistische Parteien, die Autonomen usw. – entsteht eine Asymmetrie zwischen den Jugendlichen und den Umsetzenden. Die Lernprozesse sind stark gesteuert, aufgrund des zeitlichen Umfangs bleibt wenig Raum für die diskursive Aushandlung und Aneignung durch die Teilnehmenden. Diese Asymmetrie wird verstärkt, da – soweit beobachtbar – die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt selbst wenige Berührungspunkte mit „Linksextremismus“ haben:

„Also die meisten haben keinen direkten Kontakt, aber manche hatten sich auch anders geäußert, also dass sie schon zur Hausbesetzerszene – das ihnen das zumindest im Ort auffällt, dass es das gibt und dass sie sich davon aber distanzieren wollen, also damit nichts zu tun haben wollen, und die [die Hausbesetzer/innen, Anm. der WB] reden komisches Zeug, ja, sie [die Jugendlichen, Anm. der WB] können das dann schwer einordnen, also distanzieren sich. Also das sind so Besonderheiten, die uns auffallen“ (Projekt An 2013 iv, Z. 437–441).

In dieser Interviewpassage, ebenso wie in den Reaktionen der Jugendlichen äußern sich lebensweltliche Distanzen gegenüber „Linken“, wie sie im Umfeld oder in den Medien wahrgenommen werden. Es gibt bei den Jugendlichen wenige lebensweltliche Berührungspunkte mit problematischen Ausprägungen von „Linksextremismus“ und somit keine unmittelbar erfahrene Evidenz der Gefährlichkeit und Gefährdetheit. Vor dem Hintergrund, dass die Modellprojekte aber gerade über diese Gefährlichkeit aufklären möchten, entsteht ein wissens- und bewertungsbezogenes Gefälle zwischen den Umsetzenden, die über sehr viel Wissen verfügen und Jugendlichen, die diese Wissensbestände und Einschätzungen wenig mit eigenen Erfahrungen verbinden können und somit den Bewertungen der Umsetzenden vertrauen müssen.

4.3.1.2 Überforderungs- & Überfrachtungsgefahr

Eine weitere Herausforderung besteht darin, die Fülle des zu vermittelnden Wissens über *den* „Linksextremismus“ in seinen Ausprägungen zu thematisieren. Alle Projekte erheben den Anspruch, sowohl historische (Kommunismus, Spartakusaufstand, DDR) als auch parteiförmige Aus-

prägungen (MLPD, DKP, Linkspartei) sowie den breiten und diffusen Bereich einer undogmatischen militanten Linken (Autonome, Hausbesetzer) in den Workshops zu thematisieren. Teilweise wird dem Rechnung getragen, indem ein Projekt ein Grundlagenmodul und kombinierbare Vertiefungsmodule anbietet. Es bleibt aber auch zumindest bei dem Präventionsworkshop das Problem, dass das stark gesteuerte, frontale und wenig partizipative „Abarbeiten“ immer neuer Beispiele und Facetten dazu führt, dass diese Beispiele jeweils nur ganz kurz angerissen werden. Zudem sind die Schüler/innen auf das Hintergrundwissen und die Einordnungen der Umsetzenden angewiesen. Aufgrund der Kürze der Zeit und dem Anspruch der Projekte, komplexe Wissensbestände und Urteilskompetenzen zu vermitteln, bleibt für die Jugendlichen wenig Raum, sich diese selbstständig anzueignen. Das Ziel des Projekts, möglichst breit und umfassend in vergleichsweise kurzer Zeit den Themenkomplex „Linksextremismus“ zu behandeln, zeigt hier seine Schattenseite: Es bleibt wenig Raum für die Jugendlichen, sich fokussiert eine eigene Urteilskompetenz zu erarbeiten. Sehr viel stärker geht es um die Kompetenz, die schon vorgegebenen Einordnungskategorien anzuwenden (Einordnungskompetenz).

Insgesamt ergibt sich aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ein Nachsteuerungspotenzial. Zunächst scheint der organisatorische Rahmen intensive und diskursive Aneignungsprozesse durch die Jugendlichen zu verhindern. Das Programm ist thematisch sehr dicht zusammengedrängt: Es werden sehr viele inhaltliche Facetten und konkrete Ausprägungen von „Linksextremismus“ angesprochen und dann jeweils nur oberflächlich gestreift. Hier empfiehlt die Wissenschaftliche Begleitung, das Themenfeld inhaltlich stärker zu modularisieren und entsprechend je gesondert zu vertiefen. Der Versuch hingegen, „Linksextremismus“ als zusammenhängenden Ursachen- und Problemkontext im Sinne der Extremismustheorie in seiner ganzen Bandbreite und den oftmals unterstellten Kontinuitäten zu verhandeln, überfrachtet den Workshop und steht in der Gefahr, die Jugendlichen mit der Menge des begrifflichen und empirischen Faktenwissens zu überfordern. Darüber hinaus entstehen Aneignungshindernisse durch die spezifische Ausgangskonstellation einer pädagogisch stark gesteuerten Wissensvermittlung. Das Projekt setzt an bei dem gesellschaftlichen Akzeptanzproblem bezüglich der Gefahren durch „Linksextremismus“ und will hier aufklärend und wissensvermittelnd agieren – das ist der Kern der Projektlogik. Zugleich ist das Projekt selbst konfrontiert mit der Komplexität, „Vielschichtigkeit“ (Projekt An 2013 iv, Z. 219) und Heterogenität des Phänomens mit all seinen Grauzonen zwischen legitimer und illegitimer Gesellschaftskritik.

4.3.1.3 Überwältigungsgefahr

Vor besonderen Herausforderungen stehen Projekte mit einem dezidiert antitotalitären Aufklärungsanspruch. Für sie ist charakteristisch, dass sie „Linksextremismus“ eng – in totalitarismustheoretischer Lesart – an die Herrschaftsform einer Diktatur und an konkrete Erinnerungsorte zur DDR-Diktatur binden. Ein Projekt geht dabei von Kontinuitäten zwischen

dem „Linksextremismus in seinen Traditionen und eben in seiner aktuellen Ausprägung“ (Projekt Ac 2013 iv, Z. 369f.) aus. Diese Annahme führt dazu, den eigenen Ansatz mit der Gedenkstättenpädagogik von NS-Gedenkstätten zu parallelisieren. Hier wie dort wird eine direkte Kontinuität zwischen historischen Diktaturen und aktuellen Erscheinungsformen angenommen. In diesem Sinne geht es dem Projekt um die Verbindung von a) Diktaturgedächtnis (vgl. Sabrow 2009) mit b) aktueller politischer Bildung im Sinne aufklärender Wissensvermittlung zu „Linksextremismus“ an einem c) konkreten und authentischen Erinnerungsort. Diese Verbindung reproduziert sich auf allen Ebenen des Projekts. Beworben wird die Reihe mit „Alles Geschichte?“ und suggeriert schon in der Überschrift, dass es Kontinuitäten und potenzielle Gefahren einer totalitären Entwicklung im aktuellen Linksextremismus gibt. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist aber fraglich, inwiefern ideologische wie organisatorische „Überbleibsel“ des klassischen „Linksextremismus“ wie der DKP oder der MLPD im Zusammenhang mit aktuellen Entwicklungen innerhalb linker Szenen stehen und welchen spezifischen *Jugendbezug* sie haben. Entsprechend problematisch ist es, Phänomene wie die Autonomen, die Hausbesetzer/innen, Proteste gegen Neonazis oder linke Jugendsubkulturen unter dem Fokus des Gegensatzes von Demokratie und Diktatur zu thematisieren. Dieses Vorgehen birgt die Gefahr, den Blick auf die jeweiligen Eigendynamiken und die Ursprünge problematischer Entwicklungen zu verstellen. Entsprechend ambivalent ist ein solcher dezidiert antitotalitärer Aufklärungsanspruch einzuschätzen, der mehr sein will als historische Bildung. Dass die historische Bildung über die SED-Diktatur dringend nötig ist, zeigen viele Studien, die Schülerinnen und Schülern diesbezüglich einen historischen Analphabetismus bescheinigen und ist aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung unstrittig (vgl. Deutz-Schroeder/Schroeder 2008). Im Kontext der Linksextremismusprävention wird jedoch häufig angenommen, dass die historischen Beispiele stalinistischer Herrschaftsdurchsetzung ein zentrales wie typisches Attraktivitätsmoment innerhalb einer jugendlichen linken Szene sind. Es wäre daher zu kritisch zu hinterfragen, ob die Inhalte der pädagogischen Angebote des Modellprojekts nicht sehr viel stärker an jugendliche Lebens- und Erlebniswelten rückgebunden werden müssten – 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). Aktuelle Phänomene wie Gewalt und Militanz stünden aus dieser Perspektive dann weniger im Kontext eines mehr oder weniger monolithischen Gegenübers ideologischer Großformationen, als vielmehr im Kontext eines regen zivilgesellschaftlichen Protestgeschehens, an dessen Rändern sich immer wieder auch radikale und militante Gruppen bilden oder strategisch ansiedeln. Diese Verbindung von historischer und politischer Bildung findet ihren *organisatorischen Ausdruck* in der Durchführung der Angebote: Sie werden zum größeren Teil an einem historischen Erinnerungsort zur Diktaturgeschichte der DDR angeboten und beginnen in der Regel mit einer Führung durch die Gedenkstätte durch die Projekt-

mitarbeitenden oder Zeitzeuginnen bzw. Zeitzeugen. Zudem sind die Projektmitarbeitenden teilweise selbst Zeitzeuginnen bzw. Zeitzeugen der DDR-Diktatur und setzen ihr Kontextwissen ein. *Inhaltlich* drückt sich die beschriebene antitotalitäre Aufklärungspädagogik in der Kombination mit den Vertiefungsseminaren aus. Durch den Gedenkstättenbesuch ist die Auseinandersetzung mit „Linksextremismus“ stark durch die emotionale Dramaturgie des Ortes gerahmt: Was hier historisch geschah, darf sich nicht wiederholen. Diese Weichenstellung führt aber in der Konsequenz dazu, dass die einzelnen und sehr heterogenen Ausprägungen von „Linksextremismus“ nicht differenziert erschlossen werden, sondern unter einem ausgesprochenen wie unausgesprochenen Totalitarismusverdacht stehen. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist dies insofern problematisch, weil es empirisch der Heterogenität linker und links-militanter Strömungen und Gruppen nicht entspricht. Wo es darum gehen müsste, für Jugendliche verstehbar zu machen, wie politischer Protest in Gewalt und Dogmatismus umschlagen kann, werden stattdessen so unterschiedliche Phänomene wie der Spartakusaufstand und die RAF auf der einen und dann die Autonomen und Anti-Naziprotteste auf der anderen Seite undifferenziert in einem Atemzug genannt und vor dem Gesamt-rahmen des Linkstotalitarismus verhandelt. Die Annahme einer Kontinuität historischer Totalitarismen und aktueller Phänomene „zwingt“ das Projekt methodisch zu einer gesteuerten Beweisführung, die sich in den verwendeten Materialien ausdrückt. Zentrales Medium der Wissensvermittlung in den Workshops ist ein iPad, auf dem sich Materialien (Textquellen, Filme, Expertinnen- bzw. Expertenstatements) zu den einzelnen Themen sowie Fragen zu deren Bearbeitung befinden. Die Materialauswahl ist vom Merkmalskatalog politischen Extremismus her abgeleitet und steuert die Ergebnisse des pädagogischen Prozesses: Materialien und Beispiele sind so ausgewählt, dass sie die Antworten auf die Frage: „Sind diese Gruppen und Strömungen extremistisch?“ schon enthalten. Durchgehend sind Textstellen, auf die das Projekt zur Beantwortung der Fragen hinaus möchte, in den Textquellen schon markiert.⁶⁰ Zudem wird wenig historisches Kontextwissen zu ausnahmslos komplexen Phänomenen zur Verfügung gestellt. Durch diesen stark gesteuerten Bildungsprozess und die Vielzahl parallel behandelte Ausprägungen des „Linksextremismus“ bleibt insgesamt wenig Raum für Kontroversität und eine eigenständige, lebenswelt-bezogene Aneignung aufseiten der Jugendlichen sowie wenig Raum für ein historisches Verstehen der Phänomene. Das (unkommentierte) Nebeneinander so unterschiedlicher Beispiele wie der Spartakusaufstand, Kommunismus in seinen totalitären Erscheinungsformen, Antikapitalismus, die Antifa, die Hausbesetzer/innenszene u. a. verstärkt die suggestive

60 Dieser „Quellenweg“ stellt dadurch Zusammenhänge her, die mindestens diskussionswürdig sind. Das Entfernen von Schottersteinen auf der Strecke zum Atomzwischenlager Gorleben („Castor schottern“) wird dabei in einen Zusammenhang mit Befürchtungen der Polizei gestellt, die in einem anderen Kontext formuliert wurden: „Wir müssen jetzt alles tun, um eine neue Terrorwelle von Linksextremisten zu verhindern“ (Gewerkschaft der Polizei (GdP) Bundesvorstand).

Parallelisierung dieser Phänomene und reproduziert die Projektannahme einer Kontinuität von historischem „Linksextremismus“ (in Gestalt totalitärer Regimes) und aktuellem „Linksextremismus“. Die Interaktion zwischen Teilnehmenden und Workshop-Leiter/in ist – das zeigt zumindest die punktuelle teilnehmende Beobachtung eines Workshops durch die Wissenschaftliche Begleitung – durch wenige Methodenwechsel, durch Formate des Frontalunterrichts und eine die Diskussion stark wertend kommentierende und hierdurch inhaltlich lenkende Rolle der Workshop-Leiterin bzw. des Workshop-Leiters geprägt. In der Anlage des pädagogischen Konzepts, bei dem die Materialien und die Leitfragen, aber weniger unterschiedliche Methoden vorgegeben sind, zeigt sich, dass die Lernsituation stark von der Persönlichkeit und der Qualifikation der Workshop-Leiterin bzw. des Workshop-Leiters abhängt, Diskussionen und Kontroversen anzuregen und aufzunehmen. Gerade für aufklärungs-pädagogisch-wissensvermittelnde Projekte ist die Auswahl der vermittelten Inhalte zentral. Da der Schwerpunkt auf kognitive Wissensbestände (über die Gefährlichkeit „linksextremer Strömungen“) und deren wertende Einordnung (gemäß dem normativ-antitotalitären Selbstverständnis des Projektträgers) gelegt wird, sollte die Beziehung zwischen den Workshop-Leitenden und den Teilnehmenden geprägt sein durch ein erhebliches Maß an Verantwortung und Vertrauen. Weil die Teilnehmenden selbst wenig über das Thema wissen und unsicher in der Einordnung sind, müssen sie darauf vertrauen können, dass die vermittelnden Inhalte der Differenziertheit und Komplexität der Wirklichkeit entsprechen. Durch die offenbar weitreichend einseitige Materialauswahl und die suggestive Verbindung von Kontinuitäten zwischen einem totalitären Kommunismus und aktuellen Erscheinungsformen des „Linksextremismus“ entsteht aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung in der Projektpraxis die Problematik normativer Parteilichkeit. Mag Parteilichkeit als Prinzip der Erinnerungsarbeit an historischen Orten, denen es neben der Wissensvermittlung auch um das Gedenken an die Opfer von Unrecht geht, legitim und geboten sein, so ist sie als Prinzip politischer Bildung aufgrund der Pauschalität der vermittelten Inhalte problematisch. Entsprechende fachliche Grenzziehungen und Sensibilitäten waren in den beobachteten Seminarsequenzen nur bedingt erkennbar.

4.3.1.4 Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung

Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung gibt es im Hinblick auf die Modellhaftigkeit wissensvermittelnd-aufklärender Projekte noch starken Weiterentwicklungsbedarf. Der Fokus der Projekte liegt derzeit noch stark auf den zu vermittelnden Inhalten und zu wenig auf den Methoden der Vermittlung. Der Effekt sind dicht zusammengedrückte Workshop-Inhalte, die oft nur oberflächlich und im Ergebnis eher „illustrierend“ behandelt werden können, sowie stark gesteuerte und wenig partizipative Bildungsformate. Es empfiehlt sich daher, zukünftig eine stärkere Element-

arisierung⁶¹ der vermittelnden Inhalte, die der Differenziertheit des Phänomens gerecht wird und lebensweltnah verstehbar macht, wie Militanz und Gewalt entstehen können. Es empfiehlt sich zugleich eine „Pädagogisierung“ dieser Form wissensvermittelnd-politischer Bildung. Zu fragen wäre, ob es nicht sinnvoll ist, die reine Wissensvermittlung stärker mit demokratiepädagogischen Elementen zu verknüpfen, die den Jugendlichen überhaupt erst dabei helfen, die Einordnungs- und Bewertungskompetenzen selbst zu entwickeln. Zudem wäre es wichtig, die Zugänge stärker vor dem Hintergrund aktueller Fachstandards (etwa der Gedenkstättenpädagogik⁶²) und Fachdebatten (etwa um Demokratiebildung bzw. Demokratiepädagogik) zu reflektieren und die methodische Umsetzung (insbesondere vor dem Hintergrund der Förderung in einem Modellprogramm) zu „verfachlichen“.

4.3.2 Zwischen Zugängerschließung und lokaler Demokratieförderung – die Potenziale übersetzender Präventionsansätze

In diesem Kapitel werden die je verschiedenen pädagogischen Ansätze der „übersetzenden“ Modellprojekte beschrieben. Charakteristisch für diese Ansätze ist, dass sie entweder spezifische Zugänge zum Programmgegenstand oder zur Zielgruppe linksaffiner bzw. linksradikaler Jugendlicher erschließen oder aber in ihrer Perspektivenumkehr (z. B. hin zu Demokratie- und zivilgesellschaftlicher Bildung) und modularisierten Struktur das Potenzial für innovative Strategien zur Demokratieförderung erkennen lassen.

4.3.2.1 Verstehen und Aktivieren – die Verknüpfung von künstlerisch-kultureller Bildung und politischer Bildung

Mit dem im Folgenden beschriebenen Ansatz möchte ein Projekt – über den instrumentellen Zugang der Kunstpädagogik – das kognitive Wissen der Jugendlichen über konkrete, meist historische Sachverhalte wie die DDR oder die Geschichte der RAF erweitern. 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

61 Vgl. Fußnote 59.

62 Zum Stand dieser Debatte vgl. Ehmann/Kaiser/Lutz 1995, Thimm/Köber/Ulrich 2010, Morsch 2013, Köbler 2013.

innerhalb des Projekts variiert, ist das übergeordnete Thema bereits gesetzt und formt/rahmt somit die jeweiligen künstlerischen Ausdrucksformen. Inhaltlich geht es hierbei in den genannten Projekten um die Erhöhung des kognitiven Wissens der Jugendlichen auch zu den problematisierten Phänomenen.

Realisiert werden diese Workshops in Kooperation mit Kunstklassen der Sekundarstufe II, also mit einer festen Gruppe von Jugendlichen über einen Zeitraum von mehreren Wochen. Der idealtypische Ablauf besteht aus einer mehrwöchigen Einarbeitung, etwa in die Geschichte der Studentenbewegung. Darauf folgt – unterstützt von Kunstpädagoginnen bzw. Kunstpädagogen – die Entwicklung eines eigenen Kunstwerks, das abschließend öffentlich präsentiert wird. Die (zeit-)intensive und auf ein konkretes Thema fokussierte Auseinandersetzung der Jugendlichen sowie das partizipative (für außerschulische Jugendarbeit typische) Lernsetting regen, dass zeigen Interviews mit den Teilnehmenden, eine Aneignung komplexer Wissensbestände und mehr noch ein Verstehen historisch situierter Radikalisierungsprozesse und einen eigenständigen Kompetenzerwerb an. Die Projektmitarbeitenden unterscheiden dabei zwischen Erfahrungen, die sie mit Dreitagesseminaren (zum Thema „extremistische Webseiten“) und den Halbjahresseminaren gemacht haben:

„Da [im Dreitagesseminar ‚Internet extrem‘] sind wir dann sehr genau darauf gekommen: Was ist das eigentlich Demokratiefeindlichkeit? Und wie wird sie dargestellt? Wo erkennt man das? Das war dann mehr so das Erkennen, was ist Extremismus? Da haben wir nicht so die Fertigkeiten gefördert, sondern denen eher gezeigt. Also die dann nicht die Selbstkompetenz erreicht [...] Aber jetzt zum Beispiel bei den Teilnehmern des Halbjahresseminars wissen wir, die haben halt auch eine Kompetenz dazu erworben ihre Erkenntnis einzusetzen“ (Projekt Af 2013 iv1, Z. 155–181).

Zunächst wird hier deutlich, dass ein zentrales Ziel – noch vor dem Erwerb kognitiven Wissens über „Linksextremismus“ (in der Konkretion „Demokratiefeindlichkeit“) – der Erwerb von Kompetenzen bei den Jugendlichen, ist, für den es mehr Zeit im Sinne der Förderung einer eigenständigen Auseinandersetzung braucht. Ein Umstand, der nicht zuletzt von den Jugendlichen selbst und in Abgrenzung zu schulischen Lernsettings thematisiert und gewürdigt wird:

„Ich fand es auch sehr spannend, dass wir halt immer auf so verschiedene Art uns irgendwie den Themen genähert haben. Also wir haben ja das ganz anders gemacht als in der Schule, wenn der Lehrer etwas vorträgt und einen Zettel austeilte, sondern dann haben wir ja mal einen Song geschrieben oder halt ein Gedicht oder ein Theaterstück oder halt so einen Filmausschnitt oder Standbilder. Also wir haben uns da irgendwie immer ganz besonders, vor allem auch immer kreativ mit unterschiedlichen Sachen auseinandergesetzt“ (Projekt Af 2013 gd, Z. 173–182).

Als Folgen dieser langzeitpädagogischen thematischen Erschließung beschreiben die Schüler/innen einen Wissenserwerb, der über reines Faktenwissen hinaus geht

„Das fand ich auch so spannend, dass nach und nach immer mehr klar wurde und sich immer mehr in meinem Kopf so verknüpft hat und verbunden hat und man dann irgendwie noch mal ganz anders nachgedacht hat“ (ebd., Z. 193–196).

Diese Lerneffekte reproduzieren sich in szenisch verdichteten Selbstwirksamkeitsbeschreibungen der befragten Schüler/innen etwa über einen Berlinausflug, der mit einem Vortrag eines Verfassungsschützers über „Linksextremismus“ und dem Besuch einer DDR-Gedenkstätte verbunden war. Der Erkenntnisgewinn durch den Expertenvortrag wird als gering eingeschätzt („der hat nur Sachen erzählt, die wir schon wussten“, ebd., Z. 257f.), eine Vergleichbarkeit von DDR-Diktatur und RAF durch die Jugendlichen relativiert. Hier wird deutlich, dass sich die Jugendlichen im Zuge der kreativen Themenerschließung quasi nebenbei inhaltlich Maßstäbe erarbeitet haben, mit denen sie kritisch Zusammenhänge einschätzen können. Zudem schildern einige Jugendliche, dass dieses Kunstprojekt zu einer Politisierung geführt hat:

„Ja, bei mir hat es da auch erst richtig angefangen, dass ich halt Politikzeitschriften oder so gelesen habe und verfolgt habe, was überhaupt gerade aktuell so passiert. Das habe ich vorher nicht so gemacht“ (ebd., Z. 211–215).

Die Verknüpfung ästhetischer mit politischer Bildung birgt ein großes Potenzial, ein vertiefendes Verstehen bei den Jugendlichen anzuregen und ein politisches Interesse zu wecken. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist aber die Frage zentral, mit welchen Zielgruppen in dieser Weise gearbeitet wird. Sowohl die Gruppendiskussionen als auch die Interviews mit den Projektmitarbeitenden machen sichtbar, dass die Teilnehmenden – in der Regel Gymnasiastinnen und Gymnasiasten – allenfalls diffus linksaffin sind, selbst aber lebensweltliche Distanzen gegenüber „Linken“ aufweisen, auch wenn sie im Bekanntenkreis Kontakte haben:

„Nee, man muss ehrlich sagen, dass der Großteil eben das ... eher nicht kennt, also nicht aus der persönlichen Lebenswelt, aber immer ein paar dazwischen sind, die da durchaus Kontakt zu haben“ (Projekt Af 2013 iv3, Z. 80–83).

Insofern verwundert es nicht, dass die Schüler/innen für sich auch eher allgemeine Schlussfolgerungen aus dem Projekt ableiten und die Herausforderung „mitnehmen“, Demokratie zu stärken:

„Ich fand, aktuell war auch, dass wir dadurch so ein Bewusstsein, dass uns ein Bewusstsein geschaffen wurde, dass es wichtig ist, die Demokratie zu schützen. Also dass es halt nicht so ist, dass es einfach feststeht, dass es sie gibt, sondern dass sie auch erhalten werden muss“ (Projekt Af 2013 gd, Z. 1301–1304).

Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung sollten entsprechende Formate, die über längere Zeiträume mit hohem Ressourceneinsatz und einer kleinen Gruppe Jugendlicher arbeiten, stärker mit linksaffinen Jugendlichen durchgeführt werden. Sie haben das Potenzial, über den Umweg historischer Beispiele, die Radikalisierungsprozesse innerhalb progressiver politischer Bewegungen nachzuzeichnen und verstehbar zu machen und in diesem Sinne hinterfragend, selbstaufklärend und sensibilisierend zu agieren.

Eine weitere Herausforderung dieses spezifischen Ansatzes politisch-ästhetischer Bildung ist eine Grundspannung zwischen der Eigenlogik des künstlerischen Prozesses und der inhaltlichen Steuerung des politischen Bildungsprozesses. Dies wird in dem Maße verstärkt, in dem Künstler/innen als externe Seminarleiter/innen mit hinzugezogen werden:

„Der zweite Punkt ist, du musst mit den ... Leuten, die den ästhetischen Prozess begleiten, also mit den Künstlern, will ich es jetzt mal sagen, oder mit den Kunstreferenten, musst du ganz glasklar abmachen, was du dir vorstellst. Ich habe es bisher häufig erlebt, dass die eben gar nicht in diesen Kategorien denken. Und deswegen arbeiten wir häufig mit den Gleichen, weil wir das auch schon eingeübt haben. Und ich arbeite mit einigen nicht mehr, weil ich festgestellt habe, die ertragen das nicht, dass der ästhetische Prozess nicht im Vordergrund steht“ (Projekt Af 2013 iv1, Z. 895–911).

In diesem Sinne handelt es sich um ein Bildungsformat, für das das Modellprojekt selbst ein hoher Koordinations- und Steuerungsbedarf in der Zusammenarbeit mit externen Fachkräften besteht. Für die Übertragbarkeit dieses Formats in andere Settings und Strukturen der Jugendarbeit sind das wichtige zu bedenkende Herausforderungen: Wie kann es gelingen mit themenbezogenen Kunstprojekten (die bis jetzt in Kooperation mit Schulen erprobt wurden) linksaffine oder linksmitilante Zielgruppen zu erreichen? Welche fachlichen Voraussetzungen müssen Umsetzende mitbringen, die nicht die Erfahrung des auf ästhetische Bildung spezialisierten Projektträgers haben?

4.3.2.2 Zielgruppenzugänge erschließen – pädagogische und (projekt-)strukturelle Strategien

Die Besonderheit des hier beschriebenen Projekts ist, dass es strukturell und methodisch zugangerschließend agiert bzw. agieren möchte. Methodisch wird dies durch die Kombination von politischer und künstlerisch-kultureller Bildung realisiert, strukturell über ein zielgruppenerschließendes Kooperationsmodell. Über die Zusammenarbeit mit überregionalen Kooperationspartnern wurde im letzten Berichtsjahr ein direkter Zugang zur Zielgruppe „linksextremistisch“ Orientierter versucht und teilweise erreicht. Die jeweiligen Projektpartner können sich mit eigenen Projektskizzen bei dem Träger bewerben. Über die Auswahl hat ein Fachbeirat entschieden, der zugleich die Arbeit inhaltlich begleitet und berät. 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. Das Projekt geht – differenzierend – davon aus, dass es eine große Bandbreite linksaffiner Einstellungen gibt, die von (legitimen) gesellschaftskritischen Haltungen über linkes Engagement bis hin zu antidemokratischen Einstellungen und Handlungen reichen kann, zudem vielfältig mit Jugendkulturen verknüpft ist und daher künstlerisch-(jugend-)kulturelle Anknüpfungen für pädagogische Arbeit ermöglicht.

In diesem Berichtsjahr wurden über diese Struktur vier Teilprojekte realisiert, davon zwei in Großstädten, eines in einer mittleren Stadt und eines in einer Kleinstadt in einer ländlich geprägten Region. Je nach Profil des Partnerprojektes (Jugendclubs, medien- oder musikpädagogische Träger) variiert das Alter der Jugendlichen und deren Zusammensetzung. Teilweise handelt es sich um heterogene Gruppen jugendkulturell affiner Jugendlicher ohne ausgeprägte linke Einstellungen, teilweise um politisch stark Engagierte.

Wie schon im Vorjahr gestaltete sich die Akquise von Projektpartnern schwierig, da erhebliche Vorbehalte gegenüber der Intention des Bundesprogramms herrschen, nicht zuletzt aufgrund der anhaltenden Bedrohungslage durch den Rechtsextremismus. Insofern waren abermals erhebliche Anstrengungen nötig, Kooperationspartner zu gewinnen. Aber auch bei jenen Projektpartnern, die nicht selbst schon mit einem festen Kreis von Jugendlichen (etwa im Rahmen der offenen Jugendarbeit) arbeiten, sondern gezielt Jugendliche für das Teilprojekt gewinnen wollten, gestaltete sich der Zugang zur Zielgruppe herausforderungsvoll: Bei einem medienpädagogischen Teilprojekt dauerte die Akquise z. B. zwei Monate. Realisiert wurden im Berichtszeitraum Kultur- und Medienprojekte, die sich unterschiedlich intensiv mit konkreten, lebensweltnahen Themen beschäftigen: Graffiti oder Musik als Medium von Gesellschaftskritik, Protestformen gegen Rechtsextremisten, die mediale Berichterstattung über „Linksextremismus“. Im Zuge der künstlerischen Auseinandersetzung werden Themen wie Jugendsub- und Protestkulturen unterschiedlich niedrigschwellig mitbearbeitet. Je nach Alter und politischer Vorbildung variiert dabei das Interesse der Jugendlichen an historischen Themen wie der Geschichte der lokalen Jugendsubkulturen oder der RAF. Es reicht aber bis hin zur quasi wissenschaftlichen (kritischen) Auseinandersetzung mit der Extremismustheorie (unter Einbezug von externen Expertinnen und Experten) und zur Erstellung von Kurzfilmen, in denen – auf einer Metaebene – der Diskurs um „Linksextremismus“ in der Öffentlichkeit selbst thematisiert wird. Der partizipative und lebensweltbezogene Ansatz bringt es mit sich, dass die Inhalte der Veranstaltungen und der künstlerischen Produkte stark von den Interessen der Jugendlichen abhängen (bspw. Entwicklung von Protestsongs gegen die Konsumgesellschaft). Gerade in den heterogenen Jugendgruppen, wo linksengagierte Jugendliche mit medieninteressierten Jugendlichen zusammenarbeiten, kann am Beispiel konkreter Themen wie Kapitalismuskritik kontrovers, undogmatisch und selbstkritisch diskutiert werden:

„Sie [die linken Jugendlichen] sind entsprechend gut schon vorgebildet und sind auch selbst motiviert und lesen sich da wirklich auch viel [sic] Sachen an und bringen dann natürlich diese Ideen auch ein. Und das Gute ist, dass wir das in der Gruppe dann auch kontrovers diskutieren können, also dass es keinesfalls so ist, dass die jetzt eine klare Meinung haben. Also haben sie schon, aber die sind immer bereit, das den anderen Teilnehmern und uns auch zu erklären und auf unsere kritischen Nachfragen, die dann natürlich immer mit auch kommen also da einfach zu diskutieren“ (Projekt Ah 2013 iv2, Z. 594–599).

Voraussetzung für eine solche selbstkritische Öffnung und ein sich Hinterfragenlassen der Jugendlichen ist aber in diesem Fall eine Distanzierung des Teilprojekts von einer undifferenzierten und pauschalen Stigmatisierung linker Gruppen und deren Anliegen.

Zusammenfassend gesagt, agiert das Projekt auch in diesem Berichtsjahr teilweise innerhalb von linken Szenediskursen und im Umfeld linker Strukturen. Voraussetzung sind das Vertrauen und die Unabhängigkeit dieser Kooperationsstruktur 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. Erkennbar wird zudem ein Synergiepotenzial zwischen den Projekten mit einer hohen Expertise in der politisch-ästhetischen Bildung und diesem zugangerschließenden Projekt.

Zu den besonderen Herausforderungen gehört – neben den Vorbehalten von Kooperationspartnern und der Zielgruppe gegenüber dem Bundesprogramm –, dass die Teilprojekte durch das Modellprojekt (und den Fachbeirat) beraten und begleitet werden müssen. Die Beratungsinhalte reichen dabei von inhaltlichen und methodischen bis hin zu projektorganisatorischen Fragen. Aufgrund der Freiwilligkeit der Angebote im Kontext außerschulischer Bildung gibt es zudem immer wieder Schwierigkeiten mit der verbindlichen und kontinuierlichen Teilnahme der Jugendlichen. Die Teilprojekte, die in den Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe agieren, erleben die Möglichkeit, über das Modellprojekt – über einen längeren Zeitraum – ein thematisch fokussiertes Einzelprojekt finanziert zu bekommen, als große und nicht (mehr) selbstverständliche Bereicherung, was ein starkes Indiz für die chronische Unterfinanziertheit dieser Regelstrukturen ist und ein zentrales Hindernis sein dürfte, entsprechende Projekte außerhalb solcher Sonderfördermöglichkeiten zu implementieren.

4.3.2.3 „Zivilgesellschaftliche Bildung“ – das unausgeschöpfte Potenzial lokaler Demokratieförderung

Das hier beschriebene Projekt, das eine konzeptionelle Perspektivenumkehr hin zu Demokratiebildung und zivilgesellschaftlicher Bildung vollzog (vgl. Kapitel 4.2.2.2), ist in der Entwicklung und Erprobung von vier thematischen und (Demokratie-)Kompetenzbereichen zugeordneten Modulen weit ausgereift. 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.

„Unsere Bilanz ist, wenn wir auf dieses antisoziale, antidemokratische Gewaltpotenzial reagieren wollen, dann müssen wir Demokratie auch anders verstehen und das hat natürlich auch eine Auswirkung auf die Art und Weise politischer Bildung. Dann können wir nicht eine Demokratie in dem Sinne verstehen, dass wir halt Institutionen haben in der der Demokratie und bestimmte institutionalisierte demokratische und partizipative Prozesse, sondern dann muss man politische Bildung wie gesellschaftliche Bildung verstehen, muss die Demokratie jeden Tag aufs Neue entscheiden“ (Projekt Ab 2013 iv, Z. 170–178).

Es handelt sich somit um ein weit entwickeltes und modularisiertes Instrument der Demokratieförderung. Aus diesem Grund soll – auch vor dem Hintergrund der Anregungsfunktion von Bundesmodellprogrammen für die Regelpraxis der Kinder- und Jugendhilfe – das Potenzial dieses Instrumentes diskutiert werden. Die entsprechenden Überlegungen entstanden im Kontext der Erfahrungen, die in der am DJI angesiedelten Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ versammelt sind.⁶³ Es wird dabei zunächst gefragt, warum es wichtig ist, dass Jugendliche Demokratielernen im unmittelbaren Lebensumfeld erfahren. Ein lebensweltlich ausgerichtetes „Demokratielernen“, wie es auch im Modellprojekt angelegt ist („gesellschaftliche Bildung“), möchte Partizipationsmöglichkeiten im unmittelbaren Lebensumfeld junger Menschen, vorhandene Gestaltungsspielräume eines demokratisch verfassten Gemeinwesens aufzeigen und gleichzeitig das erforderliche Wissen und die Kompetenzen zu dessen Mitgestaltung vermitteln.

Es zeigt sich aber, dass solche lebensweltnahen Partizipationsversuche frustrierend sein können. Vor allem das Zusammentreffen unterschiedlicher und möglicherweise divergierender Einstellungen, Wünsche und Absichten in einer durch Ambivalenzen und Widersprüchen geprägten (gesellschaftlichen) Umwelt, kann aufseiten der Heranwachsenden das Entstehen kognitiver Dissonanzen (etwa ein Erleben, wie wenig partizipativ Schule oder Kommune ausgerichtet sind) begünstigen, welche sie möglichst entwicklungsförderlich verarbeiten müssen. Als Beispiel nennt das Projekt z. B. Erfahrungen mit bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern bei der Durchführung des Kompetenzmoduls Zukunft, in dem konkrete Partizipationsmöglichkeiten transparent gemacht werden sollen:

„Müssen wir halt ein bisschen gucken, weil es sind zum Teil auch benachteiligte Jugendliche, wie vermittelt man das. Weil die sehen ihre Beteiligungsmöglichkeiten ja oft gar nicht und die haben auch keine Lobby dafür“ (Projekt Ab 2013 iv, Z. 278–281).

Gerade durch die starke Prozessorientierung und die Teilnehmendensensibilität des vom Projekt entwickelten Bildungsformates entsteht zudem ein Spannungsfeld, das auch in der Debatte um Demokratiebildung kontrovers diskutiert wird und auf das die Wissenschaftliche

63 Der folgende Abschnitt greift in vielen Passagen auf eine entsprechende, aktuell am DJI entstandene Publikation „Pädagogische Strategien zur Demokratieförderung“ zurück (vgl. Greuel et al. 2013).

Begleitung schon im letzten Ergebnisbericht verwiesen hat (vgl. Leistner/Schau 2013): Kritisch zu hinterfragen ist, ob es einen automatischen und selbstverständlichen Transfer von Partizipationserfahrungen im Nahraum (der Seminargruppe) auf eine allgemeine und institutionenbezogene Demokratiekompetenz gibt. Die pädagogische Praxis steht nämlich vor der besonderen Herausforderung, ausgehend von den Aushandlungsprozessen in der Peer-Gruppe, die Distanz der Jugendlichen zur fremd bleibenden Welt von Politik und Gesellschaftssystemen zu überbrücken. Eine Möglichkeit, damit ggf. verbundene Frustrationserfahrungen der Jugendlichen (z. B. Scheitern der Partizipationsbemühungen auf der gesellschaftlich-politischen Ebene, Nicht-Einlösung/Einlösbarkeit der Partizipationsversprechungen und -verheißungen im „wirklichen Leben“) abzubauen, kann darin bestehen, das pädagogische Bemühen um Demokratieförderung angemessen, mindestens im Lernfeld des lokalen Gemeinwesens, zu verorten. Es geht im Kern also um die Übertragung (und Verzahnung) von Lernerfahrungen der Jugendlichen auf die Ebene lokaler Demokratie (und im Idealfall auch auf die Ebene von Landes- und Bundespolitik). So werden – und damit gelangen wir wieder zu den allgemeineren, über das Bundesprogramm hinausweisenden Überlegungen – seit mehreren Jahren neben einer breiten Palette schulischer, außerunterrichtlicher und außerschulischer demokratiefördernder pädagogischer Maßnahmen bundesweit mehrere Modellvorhaben umgesetzt, die zum Ziel haben, Prozesse des Demokratielernens durch kohärente Maßnahmen der teilhabeorientierten Gestaltung des Nahraums von Heranwachsenden zu unterstützen. Zu nennen sind hier für die jüngere Zeit insbesondere die Bundesprogramme „Vielfalt tut gut“ (2007–2010) und „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ (2011–2014), die auf das örtliche Gemeinwesen zielen und mittels „Lokaler Aktionspläne“ die Umsetzung integrierter kommunaler Strategien der Demokratieentwicklung fördern. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Strategien ist, die demokratiepädagogische Arbeit mit Heranwachsenden und Maßnahmen zur teilhabeorientierten Förderung lokaler demokratischer Prozesse zu verknüpfen. Die „Schulung“ zur Demokratie soll gleichsam organisch mit Strukturen der kommunalen Selbstverwaltung als den traditionellen „Schulen der Demokratie“ (vgl. Bogumil/Holtkamp 2006) verwoben werden.

Es gibt also schon Strukturen, an denen kontextsensible Ansätze der Demokratieförderung potenziell angesiedelt werden können. Allerdings zeigen Befunde der ebenfalls am DJI angesiedelten Evaluationen der o.g. Bundesprogramme, dass Kommunen gerade für Heranwachsende nicht per se zu Lernorten für das kritisch-reflexive Einüben situationsangemessener demokratischer Verfahren werden. Vor allem die aktive Einbeziehung Jugendlicher in die etablierten oder im Rahmen der genannten Programme eigens geschaffenen demokratisch-repräsentativen Diskurs- und Entscheidungsstrukturen stellt eine stetige Herausforderung dar. Problematisch ist hier, dass sich demokratiebezogene Lernerfahrungen aus dem Nahraum der Gruppe häufig nicht unmittelbar auf das Handeln, beispielsweise in kommunalen Kontexten, übertragen lassen, solange die Strukturen vor Ort nicht partizipativ gestaltet sind. Zwar existieren insbesondere im Bereich

der politischen Bildung didaktische Ansätze, Heranwachsende mit der Gestalt und den Funktionslogiken der verschiedenen Ebenen des politischen Systems vertraut zu machen. Diese scheinen jedoch unzureichend mit Maßnahmen des Demokratielernens im hier beschriebenen Sinn abgestimmt (so auch vgl. Gaiser/Krüger/Rijke 2011). Ein Ineinandergreifen von lebensweltlich orientiertem „Demokratielernen“ und politischer Bildung zu demokratischen Institutionen und Verfahren, welches jungen Menschen dabei helfen könnte, Spannungsverhältnisse zwischen verschiedenen Legitimitätsanforderungen oder Systemlogiken produktiv zu verarbeiten, ist bisher eher eine Seltenheit.

An dieser Leerstelle könnte aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung das hier beschriebene Projekt ansetzen. Die vier Kompetenzmodule thematisieren Fragen des Demokratielernens und zeigen das Potenzial, auch Fragen der politischen (System-)Bildung in lokalen Kontexten zu thematisieren. Die Module zielen auf die Entwicklung demokratischer Kompetenzen entlang der vier Themen „Vergangenheit“, „Werte“, „Ordnung“ und „Zukunft“. Das Projekt hat Materialkoffer zu den einzelnen Modulen erarbeitet. Diese Module könnten aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung konsequent auf die je besonderen Kontexte vor Ort übertragen werden: Das Modul „Vergangenheit“ thematisiert die Fragilität von Demokratien und ist jeweils auf die Regionalgeschichte hin konkretisiert. Das Modul „Werte“ macht Jugendlichen die eigenen Wertvorstellungen bewusst und vermittelt zugleich, welche Werte für ein respektvolles Zusammenleben wichtig sind. Ziel ist, mehr über die eigenen und regional vorzufindenden Werte zu erfahren und zu diskutieren. Das Modul „Ordnung“ nimmt seinen Ausgang bei dem grundsätzlicheren Nachdenken darüber, welche Ordnung sich Menschen für ihr Zusammenleben geben (sollten). Mit der Hilfe (plan-)spielerischer Methoden entwickeln die Jugendlichen ergebnisoffen eigene Vorstellungen gesellschaftlicher Ordnung, die sie dann mit Blick auf existierende Gesellschaftsordnungen reflektieren. Das Modul „Zukunft“ kann schließlich genutzt werden, um Visionen für die Region und konkrete Handlungsoptionen zu entwickeln. Vor allem die beiden letztgenannten Module lassen sich dahin gehend erweitern, gemeinsam Strukturen der Jugendpartizipation vor Ort zu etablieren und darüber nachzudenken, wie und mit welchen Akteuren bestehende Vertretungs- und Entscheidungsstrukturen in der Kommune jugendgerecht (um-)gestaltet werden können, um eine Brücke zwischen einer lebensweltlich orientierten „Schulung“ zur Demokratie zu konkreten demokratischen Strukturen und Verfahren vor Ort zu schlagen.

4.4 Der Erprobungs- und Entwicklungscharakter der Projekte

In einem letzten Abschnitt wird dargestellt, inwiefern die Modellprojekte die Entwicklung und Erprobung pädagogischer Formate im Kontext eines „lernenden Programms“ als konstitutiv für die eigene Projektpraxis ansehen und entsprechend Nach- und Umsteuerungen vollziehen. Auch hier lassen

sich zwei Typen von Projektpraxis unterscheiden, die sich mit der Unterscheidung von aufklärungspädagogischen und übersetzenden Projekten im Wesentlichen deckt.

4.4.1 Formatreproduzierende und inhaltsaktualisierende Projekte

Die starke Ziel- und Inhaltsorientierung unterscheidet die aufklärungspädagogischen von den demokratiepädagogischen Projekten, die eine ausgeprägte Teilnehmenden- und Prozessorientierung aufweisen, die zu längeren Erprobungs- und Entwicklungsphasen der Formate führte. Für die aufklärungspädagogischen Projekte – mit einem stärkeren Fokus auf zu vermittelnde Wissensinhalte – ist demgegenüber charakteristisch, dass sie zu einem relativ frühen Zeitpunkt der Projektlaufzeit ihre Workshopinhalte entwickelt haben. Umsteuerungen werden vor allem auf der inhaltlichen Ebene vorgenommen, was allerdings in einem Fall technisch erschwert wird, da die von dem entsprechenden Projekt verwendeten iPads nicht aktualisiert werden können. Insgesamt lässt sich – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – daher nur ein begrenzter Mehrwert im Einsatz von iPads erkennen – die lebensweltliche Vertrautheit im Umgang mit der Technik der Jugendlichen einmal ausgenommen.

Die vorgestellten Projekte kooperieren in der Regel mit Schulen und sind in der Umsetzung stark auf die Besonderheiten schulischer Lernsettings angewiesen: Zu den Gelingensbedingungen gehört in einem solchen Kontext, wie vorbereitet die Schüler/innen durch die Lehrer/innen sind, welche Vorkenntnisse sie aus dem Unterricht schon mitbringen, wie viel Zeit insgesamt zur Verfügung steht. Die Projektmitarbeitenden berichten von wenigen systematischen Unterschieden – etwa im Hinblick auf die Schulformen – in der Arbeit mit Jugendlichen, in Bezug auf ihre Aktivierbarkeit oder ihrem Interesse am Thema. Das ist insofern verwunderlich, als dass die Fülle an zu vermittelndem kognitiven Wissen ggf. eine gewisse Bildungsnähe voraussetzt. Als hinderlich benennt ein Projekt die Tatsache, dass viele Schulklassen den Projektträger im Rahmen von Schulausflügen besuchen und der angebotene Projekt-Workshop häufig Teil eines umfangreichen Programms ist. Entsprechend abhängig ist das Projekt von der Vorbereitung der Lehrer/innen:

„Also manchmal nicken sie auch und sagen ‚Hauptsache jetzt schnell fertig‘ und so, das ist natürlich auch klar, wenn sie jetzt schon – bei Nachmittagsgruppen ist es immer ein bisschen schwierig, wenn die vormittags schon ein strenges Programm hatten und schon im Bundestag waren und wenn man das so – ja, da ist es dann, muss man immer gucken, dass man da die Aufmerksamkeit hinbekommt. Aber wenn sie zumindest soweit vorbereitet sind vom Lehrer, also das trichtern wir ihnen immer ein, dass wir sagen ‚Sie müssen hier richtig arbeiten, das ist ein Seminar‘“ (lacht). Dann können sie sich wenigstens schon drauf einstellen und ich kann auch erwarten, dass sie ein Stück weit da erstmal so ein bisschen vielleicht mit hängenden Mundwinkeln, ist ja Arbeit, da geht man auf Urlaubsreise (lacht), auf einen Wandertag, nicht? Also da gibt es einfach – klar, diese Sachen. Aber letztlich unter dem Strich überwiegt das, also funktioniert es überwiegend“ (Projekt Ac 2013 iv, Z. 574–586).

Diese Kooperationsabhängigkeit versuchen die Projekte durch vorherige Absprachen zu kompensieren. Zudem agieren sie – soweit das der Ablaufplan zulässt – situationsflexibel auf die Vorkenntnisse der Schüler/innen und variieren innerhalb des Spektrums vorab geplanter Methoden:

„Wir schauen, wo kann man die Schüler da abholen, was wissen die schon dazu? Es ist selten, dass eine Gruppe gar nichts weiß oder gar nichts mit dem Extremismus-Begriff anfangen kann. Und dann auch ganz individuell, eben auf die Gruppe reagieren, je nachdem was kommt, mit dem auch arbeiten, was die Schüler schon mitzubringen, um das irgendwo abzufangen. Und da natürlich auch an das Thema ran zu führen, je nachdem, was sie sich auch gewählt haben als thematischen Schwerpunkt. Ob sie in den Traditionsdingen bleiben oder ob sie mit einem aktuellen Thema starten. Das ist dann, ja, auch, man versucht mit den Lehrern auch abzusprechen vorher, das klappt eigentlich ganz gut, aber auch nicht immer hundert Prozent. Das ist dann eben das, wo wir dann, dass man da flexibel reagieren muss, was auch heißt, dass wir die Items unter Umständen mal beiseitelegen, die wir schon ins Auge genommen haben. Und mit einer offeneren Form des Gesprächs, einfacher Begrifflichkeiten, die wir noch mal (38:43) oder auch noch mal über Demokratie gucken, haben sie überhaupt eine Vorstellung davon, und dann übergehen zu dem, und dann das als Beispiel ausstellen, als Beispiel, demokratiefeindliche Strömungen“ (ebd., Z. 444–460).

Die aufklärungspädagogischen Projekte sind, da sie von vornherein stark auf die zu vermittelnden Wissensinhalte fokussieren und sich zudem in schulischen Settings bewegen, darauf angewiesen, situationsflexibel auf die Gruppe und den Kontext zu reagieren. Zugleich ist der Grundablauf der Workshops eines Projekts auf die auf das iPad programmierten Inhalte festgelegt. Der situativen Improvisationskunst der Umsetzenden steht dieses feste Format in diesem Sinne latent entgegen. Auf der Ebene der zielgruppendifferenzierten (Weiter-)Entwicklung, Umsteuerung und Erprobung des pädagogischen Formates erscheinen die aufklärungspädagogischen Projekte daher eher als formatreproduzierende Projekte. Die kontinuierliche Entwicklung und Erprobung verschiedener alters- oder zielgruppenspezifischer Workshopdesigns steht nicht im Vordergrund der Projektarbeit.

4.4.2 Entwickelnde und erprobende Projekte

Für die übersetzenden Projekte ist typisch, dass sie auf unterschiedlichen Ebenen einen stark entwickelnden und erprobenden Charakter haben. Ein Erprobungsmodus ist dabei die parallele Erprobung unterschiedlich(st-)er Präventionsformate. So hat das Projekt mit dem Fokus auf politisch-ästhetischer Bildung (vgl. Kapitel 4.3.2.1) neben Halbjahresseminaren parallel auch Wähler/innenseminare für Schulsettings, aber auch sozial-räumliche Ansätze erprobt. Letztere zielten auf die Schulung von Streetworkerinnen und Streetworkern oder die Arbeit mit einer linken Jugendgruppe in der Region:

„Dass wir versuchen durch Streetworkerfortbildung, was absurd ist, meiner Meinung nach, mittlerweile weiß ich das ... irgendwie in den sozialen Raum zu

kommen. Weil ich glaube, in der Vorstellung in der das geschrieben wurde, hieß es, ja, man muss dem Streetworker erklären, was Extremismus ist und Demokratiefeindlichkeit. Dabei ist es nicht notwendig zu wissen, sondern der Streetworker muss eben für eine konstruktive Stimmung in dem sozialen Raum, in dem er tätig ist, sorgen. So. Ne? Und das kann er sicherlich mit den pädagogischen Kenntnissen, die er oder sie haben am besten. Ohne gerade ideologisch geschult sein zu müssen“ (Projekt Af 2013 iv1, Z. 514–525).

In dieser Passage wird die hohe Umsteuerungsbereitschaft des Projekts sichtbar. Bestimmte Ansätze werden ausprobiert und erfahrungsbasiert wieder verworfen. Auffällig ist hier die Unterschiedlichkeit der pädagogischen Ansätze: politisch-ästhetische Bildung, auf die der Projektträger spezialisiert ist, auf der einen und sozialräumliche Ansätze mit je eigenen und durchaus anspruchsvollen fachlichen Anforderungen auf der anderen Seite. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung empfiehlt sich hier eine Fokussierung des Entwicklungsprozesses auf die zielgruppenvariable Erprobung und Weiterentwicklung des Aktivierungs- und Sensibilisierungspotenzials politisch-ästhetischer Bildung: hier liegt die Expertise des Projektträgers. Diese Formate sind am stärksten erprobt und eine stärkere Verzahnung unterschiedlicher Angebote im Sinne eines integrierten Präventionsansatzes ist gegenüber einem Nebeneinander stark divergierender Ansätze zu favorisieren.

Das zugangerschließende Projekt (vgl. Kapitel 4.3.2.2) hat den Erprobungscharakter projektstrukturell verankert. Es kooperiert, wie beschrieben, mit etablierten lokalen Projektpartnern. Da die Laufzeit dieser Teilprojekte ein Jahr dauert, konnte in zwei Runden mit insgesamt sechs Projektpartnern zusammengearbeitet werden.

„Das ist auch klar, wenn das so ein frisches Projektfeld ist, dann bauen wir gerne solche Steuerungssachen [Jahreszyklus der Teilprojektförderung, Anm. der WB] ein. (...) Die funktionieren ja auch zur Nachsteuerung, wie man jetzt sieht, und auch andererseits auch zur Entwicklung neuer Räume dann an ... und so ... wie auf dem Land es mal zu versuchen“ (Projekt Ah 2013 iv1, Z. 1797–1802).

Zu diesen Umsteuerungen gehörte in einem Teilprojekt, gezielt mit jüngeren Jugendlichen (ab 14 Jahren) zum Thema Musik und Subkulturen zu arbeiten bzw. ein Teilprojekt im ländlichen Raum zu realisieren. Entsprechend unterschiedlich gestaltet sich die pädagogische Praxis und reicht von eher theorielastigen Reflexionsprojekten mit älteren linken Jugendlichen bis hin zu einer niedrigschwelligen Auseinandersetzung politischer Themen mit Jugendlichen in einem ländlich geprägten Jugendclub.

„Am Ende erzeugt es genau dieses Prinzip, dass man sagt ... dass ... dass es sich sozusagen jemand findet, der sozusagen sehr nah dran ist an der linksradikalen, linksextremen Szene, sagt, ich möchte aber das thematisieren und darüber reden und dann auch noch und da dann ein sehr reflektives Projekt umsetzt. Während das Gegenteil im ländlichen Raum ist, wir gucken Filme und diskutieren auf einem sehr basalen aber eben genauso wichtigen Level über soziale

Ungleichheit, über Gewalt gegen Sachen kommt dann auch wieder, Gewalt gegen Personen“ (ebd., Z. 1358–1369).

Durch diese Umsteuerungen hat sich der Fokus des Projektes erweitert: Es versucht nicht mehr, ausschließlich in großstädtischen Sozialräumen im Um- und Vorfeld linker Szenen und mit linksaffinen Jugendlichen zu arbeiten, sondern nunmehr auch mit heterogenen Zielgruppen. Mit dieser Umsteuerung verliert das Projekt – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – allerdings an Kontur. Es handelt sich im Grunde um ein Abrücken von der sozialräumlichen Arbeit im Um- und Vorfeld linker Strukturen oder im Kontext alternativer Jugendkulturen. Das Projekt arbeitet stattdessen auf der Grundlage von recht unspezifischen und ungeklärten Annahmen über „linksextreme“ Einstellungen (Gewaltbefürwortung gegenüber Neonazis) und deren Verbreitung. Damit wird angenommen, dass es, ähnlich wie im Rechtsextremismus, Einstellungsbündel gibt, die so etwas wie ein komplexes und abgrenzbares Syndrom von Einstellungen und – vor allem – Verhaltensweisen bilden. Diese diskussionswürdige und durch Forschung zu überprüfende Projektannahme verdichtet sich in der folgenden Interviewpassage:

„Wir haben bisher so einen homogenen Gruppenansatz, der macht uns viel Mühe. Der ist auch bestimmten Stellen wichtig und richtig, also an manchen Stellen ist es so. Hat man einen linken Jugendclub, dann soll man das auch einfach so machen. Aber für mich ist noch mal ganz spannend zu sagen, wenn ich, wie thematisiere ich linksextreme Einstellungen und Werte? Und an der Stelle kann ich auch sagen ‚linksextrem‘. Weil es geht um einzelne Einstellungen und Werte. Und wenn ich sage, ja, Nazis darf man tot hauen, dann ist das eine linksextreme Einstellung. Und die kann ich auch ... da ist noch lange jemand kein Linksextremist deswegen, aber das ist eins dieser Versatzstückchen. Und die zu behandeln in gemischten Gruppen, also das heißt, in einer in einer pädagogischen Standardsituation wäre die Herausforderung“ (ebd., Z. 1827–1844).

An dieser Stelle besteht aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung weiterer Klärungsbedarf. Einerseits weist das Projekt darauf hin, dass die Arbeit mit linksaffinen Jugendlichen mühsam ist. Hierin dokumentieren sich die erwähnten und mit dem Bundesprogramm einhergehenden Zugangs- und Akzeptanzprobleme. Es ist aber fraglich, ob die Erweiterung hin zu eher unspezifischeren Zielgruppen vor dem Hintergrund ungeklärter Problemannahmen zielführend ist.

In dem Perspektiven umkehrenden Projekt zur demokratie- bzw. zivilgesellschaftlichen Bildung (vgl. Kapitel 4.3.2.3) gehörten die Erarbeitung der Kompetenzbereichsseminare und jeweils die Entwicklung von entsprechenden Materialsammlungen zum Kern der Projektarbeit. Die drei Themenmodule „Ordnung“, „Werte“ und „Zukunft“ wurden soweit erprobt und evaluiert, 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 Module der Kompetenzbereiche parallel angeschoben und entwickelt, so wurde dieses Vorgehen auf eine Schritt-für-Schritt-Modulentwicklung umgestellt. Das hat aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung den Vorteil, dass Lernerfahrungen in der nächsten Stufe gleich berücksichtigt werden können. Zudem wurde die Materialentwicklung (in Form von Materialkoffern und zunächst in enger Kooperation mit einem Lehrstuhl für Politikdidaktik) enger mit der praktischen Erprobung mit Jugendgruppen verzahnt.

„Ich finde, das merkt man auch ganz deutlich, der Ordnungskoffer und der Wertekoffer werden, glaube ich, von der Konzeption recht unterschiedlich und in der Praxiserprobung funktionierte der Wertekoffer viel konsistenter als der Ordnungskoffer, weil die Phasen, in denen man zurückspiegeln konnte, hier viel enger waren, viel dichter. Also eigentlich nach jedem Seminar. Aber kann man eben auch nur machen aufgrund der Erfahrung mit dem Ordnungskoffer. Deshalb, das ist schon alles so gut gelaufen. Das war schon eine gute Idee, aber ich glaube, es war auch gut jetzt an dem Punkt noch mal umzudenken“ (Projekt Ab 2013 iv, Z. 323–334).

Zudem wurden für die Materialentwicklung Experten für „Social Design“ einer Designhochschule gewonnen. Neben den in unterschiedlichen Settings und mit unterschiedlichen Zielgruppen erprobten Seminarmodulen stehen am Ende des Projekts somit auch Materialkoffer mit ausführlichen Beschreibungen (auch der unterschiedlichen Erfahrungen je nach Setting und Zielgruppe), die nach dem Ende des Projekts für die politische Bildung zur Verfügung stehen. Zudem hat sich das Projekt bemüht, die Formate auch mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen zu erproben:

„Bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen brauchen wir sehr viel Einstiegszeit, sehr viel gruppenspezifische Übungen, sehr viel ja, dass die erst erfahren, dass sie auch selbstwirksam sein können. Und bis wir dann zu den inhaltlichen Sachen kommen, müssen wir relativ viel aufbauen. Also man schafft von den Bausteinen bei bildungsbenachteiligten Gruppen weniger, um gut dort mit pädagogischen Sachen zu arbeiten. Auch die Dauer, wo wir Sachen intensiv bearbeiten können, ist natürlich dort viel kürzer, aber man kriegt sie. Man kriegt sie vor allen Dingen mit so Planspielen und Simulationen und so weiter. [...] Also ich würde sagen, unsere Erfahrungen, die wir gemacht haben, sprechen dagegen, dass man bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen mit solchen Programmen nicht erreichen kann“ (ebd., Z. 454–471).

Formate politischer Bildung für benachteiligte Jugendliche zu entwickeln, ist wichtig, da dies eine zentrale Herausforderung und aktuelle Diskussion innerhalb der Fachdebatten um die Arbeit mit „politikfernen“ Jugendlichen berührt – dies umso mehr, da das Projekt hin zu Demokratieförderung erweitert wurde und ein Bedarf von Demokratiebildung mit „politikfernen“ Jugendlichen attestiert wird (vgl. Erben/Schlottau/Waldmann 2013). Im Sinne der Anregungen der Wissenschaftlichen Begleitung, dieses Projekt als Instrument lokaler Demokratieförderung weiter zu profilieren, wäre es wünschenswert, wenn das Modul „Geschichte“ fertig entwickelt und erprobt würde (was aufgrund des Auslaufens des Modellprojekts nicht mehr realisiert wird) und alle vier Kompetenzmodule erprobt würden.

4.5 Zusammenfassung und vorläufige Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung zum Programmbereich „Linksextremismus“

Die Beobachtungen der bisherigen Umsetzungspraxis der Modellprojekte sind für den Programmgegenstand „Linksextremismus“ sehr aufschlussreich. Ein Großteil vor allem der „übersetzenden“ Projekte realisiert differenzierende und das Problem relativierende bzw. auf Einzelphänomene abzielende Ansätze. In Bezug auf die „Linksextremismus“ unter diesem Oberbegriff thematisierenden Projekte, lässt sich konstatieren, dass sich Schwierigkeiten zeigen, den Begriff und die zugrunde liegende Extremismustheorie in pädagogische Praxis zu übersetzen und auf das Jugendalter zu beziehen.

Worin zeigen sich die – den Bedarf eine Linksextremismusprävention relativierenden bzw. differenzierenden Projekterfahrungen konkret? In einem Fall wurde schon im letzten Berichtszeitraum ein Projekt beendet, da keine Teilnehmenden für die Bearbeitung „linksextremer“ ideologischer Gewalt akquiriert werden konnten und sich die zentrale Frage nach der Verbreitung ideologischer Gewalt stellte. In einem anderen Fall führt die systematische Suche nach jugendgefährdenden Inhalten im Internet zu der Schlussfolgerung, dass derartige „linksextreme“ Angebote nur sehr vereinzelt auftreten und im Vergleich mit rechtsextremen oder islamistischen Angeboten marginal bleiben. Auch die Projekte, die in höheren Größenordnungen mit Jugendgruppen und Klassen arbeiten, berichten von der geringen lebensweltlichen Relevanz und Betroffenheit von „Linksextremismus“. Häufig bleiben das Problem und die vom „Linksextremismus“ ausgehende Gefahr somit abstrakt.

Modellprojekte, denen es wiederum gelingt, mit linksaffinen Jugendlichen zu arbeiten, betonen, dass entsprechende Jugendszenen eher jugendkulturell geprägt und allenfalls einzelne Versatzstücke autonomer, anarchistischer, antikapitalistischer und antifaschistischer Ideologien zu finden seien. Diese Beobachtungen unterstreichen die Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung, dass sich derzeit – im Unterschied zu anderen europäischen Ländern (Skandinavien oder Südeuropa) – sowie im Unterschied etwa zum Phänomen „Rechtsextremismus“, **kein Bedarf für einen das gesamte Bundesgebiet abdeckenden Programmbereich zum Thema „pädagogische Prävention von ‚Linksextremismus‘ im Jugendalter“ feststellen lässt.** Zwar sind problematische Entwicklungen und Einzelphänomene innerhalb linksmilitanter Szenen sichtbar, dies jedoch konzentriert auf einzelne Protestereignisse, die sich in regionalen Zentren verdichten. Zudem zeigen wissenschaftliche Studien, dass linksaffine Milieus geprägt sind von einer starken Ausdifferenzierung und Vielfalt hinsichtlich ihrer Programmatiken und Aktionsformen, die sich schwerlich unter den Begriff „Linksextremismus“ fassen lassen.

Es gibt im laufenden Bundesprogramm Projekte, die modellhaft Ansätze entwickelt haben, die a) eine hohe Themenspezifität aufweisen oder b) beispielhaft linksaffine bis linksmilitante Zielgruppen erreichen und mit diesen arbeiten. Aber auch für diese Projekte gilt, dass, indem sie konkrete Probleme identifizieren und Zielgruppen spezifizieren, Einzelphänomene wie Antisemitismus oder aktionsorientierte Gewalt bearbeitet werden, die kaum noch unter dem Begriff „Linksextremismus“ als wissenschaftliche Kategorie für einen konsistenten Ursachen- und Phänomenkomplex gebracht werden können. Zudem ist – wie beschrieben – fraglich, ob es für eine flächendeckende Präventionsarbeit einen gesellschaftlichen Bedarf gibt.

Die Erfahrungen dieser Projekte sind jedoch sehr wertvoll: Die Träger entwickeln anspruchsvolle Ansätze, um in hoch spezialisierten Szenediskursen (Antisemitismus) zu agieren, linksaffine bis linksmilitante Zielgruppen zu erreichen und sie in politische Bildungsprozesse einzubeziehen und die erarbeiteten Ansätze „zivilgesellschaftlicher Bildung“ lassen das Potenzial erkennen, zu Instrumenten lokaler Demokratieförderung weiterentwickelt zu werden.

Im weiteren Verlauf des Bundesprogramms hat sich aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung an dem im Folgenden beschriebenen konstitutiven **Konkretisierungsgefälle** pädagogischer Praxis grundsätzlich nichts geändert – eher sind die Unterschiede noch deutlicher hervorgetreten.

„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“ (Leistner/Schau 2013).

Literaturverzeichnis

- Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Rabold, Susann/Simonson, Julia/Kappes, Cathleen (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Herausgegeben von: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.
- BMFSFJ (2011): Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Leitlinie zum Programmbereich vom 10.01.2011
- BMFSFJ (o. J.): Homepage zum Bundesprogramm „Initiative Demokratie Stärken“. Leitbild. Online unter: www.demokratie-staerken.de/ids_leitbild.html (14.02.2013)
- Bogumil, Jörg/Holtkamp, Lars (2006): Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung. Eine policyorientierte Einführung. Wiesbaden
- 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 (18.09.2012)
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2013): Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention. Wiesbaden
- Dantschke, Claudia et al. (2011): „Ich lebe nur für Allah“. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Herausgegeben von: Schriftenreihe Zentrum Demokratische Kultur. Berlin
- Deutsche Islamkonferenz (2011): Zwischenbericht über die Arbeit der Arbeitsgruppe „Präventionsarbeit mit Jugendlichen“. Herausgegeben von: Bundesministerium des Innern/Deutsche Islamkonferenz. Berlin
- Deutsche Islamkonferenz (2012): Zwischenbericht über die Arbeit der Arbeitsgruppe „Präventionsarbeit mit Jugendlichen“. Herausgegeben von: Deutsche Islamkonferenz. Berlin
- Deutsche Islamkonferenz (2013): Fachtagung Muslimfeindlichkeit Phänomen und Gegenstrategien am 04./05.12.2012. Herausgegeben von: Deutsche Islamkonferenz. Berlin
- Deutz-Schroeder, Monika/Schroeder, Klaus (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – Ein Ost-West-Vergleich. 1. Aufl. Stamsried
- Ehmann, Annegret/Kaiser, Wolf/Lutz, Thomas (1995): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen
- Erben, Friedrun/Schlottau, Heike/Waldmann, Klaus (2013): „Wir haben was zu sagen!“. Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen; Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation. Schwalbach/Taunus
- Foroutan, Naika (2012): Muslimbilder in Deutschland. Wahrnehmungen und Ausgrenzungen in der Integrationsdebatte. Herausgegeben von: Friedrich Ebert Stiftung. H. 11/2012
- 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 (18.09.2012)
- Gaiser, Wolfgang/Krüger, Winfried/Rijke, Johann de (2011): Jugendliche. Vergessene Adressaten der politischen Bildung? In: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo/Blome, Nikolaus/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Bürger auf Abwegen? – Politikdistanz und politische Bildung. Schwalbach/Taunus, S. 105–129
- Golova, Tatiana (2013): Identitätskonstruktion in Protesträumen der Berliner linksradikalen Szene. In: Schultens, René/Glaser, Michaela (Hrsg.): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter – Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle/Saale, S. 71–95
- Gordon, Richard S. (1983): An Operational Classification of Disease Prevention. In: Public Health Report, 98. Jg., H. 2, S. 107–109
- Greuel, Frank (2012): Ethnozentrismus mit Aussiedlerjugendlichen. In: Greuel, Frank/Glaser, Michaela (Hrsg.): Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Erscheinungsformen und pädagogische Praxis in der Einwanderungsgesellschaft. Halle/Saale, S. 54–65
- Greuel, Frank/König, Frank/Leistner, Alexander/Reiter, Stefanie (2013): Pädagogische Strategien zur Demokratieförderung. Herausgegeben von: DJI. H. 3/2013. München
- 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 am 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
- Haunss, Sebastian (2013): Die Autonomen – eine soziale Bewegung zwischen radikaler Gesellschaftskritik und Subjektivismus. In: Schultens, René/Glaser, Michaela (Hrsg.): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter – Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle/Saale, S. 26–46
- Himmelman, Gerhard (2001): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Taunus
- Holthusen, Bernd/Hoops, Sabrina/Lüders, Christian/Ziegleder, Diana (2011): Über die Notwendigkeit einer fachgerechten und reflektierten Prävention. Kritische Anmerkungen zum Diskurs. In: DJI Impulse, H. 2/2011
- 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/Aufsaetze/Aufsatz_S._Johansson_REPr%C3%A4vention_final.pdf. (14.02.2013)
- Klafki, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. durchg. Aufl. Weinheim
- 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
- Kößler, Gottfried (2013): Pädagogik an verunsichernden Orten. Anforderungen und Chancen der Gedenkstättenpädagogik. In: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Münster u. a., S. 69–82
- Kraushaar, Wolfgang (2012): Der Aufruhr der Ausgebildeten. Vom Arabischen Frühling zur Occupy-Bewegung. Hamburg
- Leistner, Alexander/Schau, Katja, Johansson, Susanne (2013): Ergebnisbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2012 – 31.12.2012. Herausgegeben von: DJI. Halle/Saale
- Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria (2010): Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Online unter: www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e8260/Uni_Bielefeld_Abschlussbericht_Forschungsprojekt.pdf (02.12.2013)
- Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria (2011): Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände – Folge 10. Berlin, S. 220–243
- Morsch, Günter (2013): Die Gedenkstätten und ihre Aufgaben. Neun Prinzipien. In: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Taunus, S. 411–415
- Nordbruch, Götz (2013): Überblick zu Präventionsprogrammen im Kontext „islamischer Extremismus“ im europäischen Ausland. Herausgegeben von: Projektmodul „Neue Herausforderungen der pädagogischen Extremismusprävention bei jungen Menschen“, DJI Halle/Saale.
- Peters, Till Hagen (2012): Islamismus bei Jugendlichen in empirischen Studien. Ein narratives Review. Bremen
- Roth, Roland/Rucht, Dieter (2008): Die Sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. 1. Aufl. Frankfurt/Main
- Sabrow, Martin (2009): Die DDR erinnern. München
- Schuhmacher, Nils (2013): Sich wehren, etwas machen – Antifa-Gruppen und -Szenen als Einstiegs- und Lernfeld im Prozess der Politisierung. In: Schultens, René/Glaser, Michaela (Hrsg.): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter – Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle/Saale, S. 47–70
- Schultens, René/Glaser, Michaela (2013): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter. Befunde zu einem um-

strittenen Phänomen. Halle/Saale

- Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. 1. Aufl. Frankfurt/Main
- Ullrich, Peter (2013): Deutsche, Linke und der Nahostkonflikt. Politik im Antisemitismus- und Erinnerungsdiskurs. 1. Aufl. Göttingen
- van Hüllen, Rudolf (2013a): Linksextreme/linksextremismusaffine Einstellungsmuster unter Jugendlichen – eine qualitative Studie. In: Schultens, René/Glaser, Michaela (Hrsg.): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter – Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle/Saale, S. 96–114
- van Hüllen, Rudolf (2013b): Unterschiede der Prävention im Rechts- und Linksextremismus – Eine kritische Zwischenbilanz zu einer schwierigen Materie. In: Backes, Uwe/Jesse, Eckhard (Hrsg.): Jahrbuch Extremismus und Demokratie. S. 489–505
- Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. (2012): 28.03.12 Rede des ZMD-Vorsitzenden Aiman Mazyek auf dem Symposium des Bundesinnenministeriums „Inspire, YouTube & Co.“ im Wortlaut. Online unter: <http://zentralrat.de/20055> (19.11.2013)