

Zweiter Bericht: Modellprojekte; Programmevaluation "Demokratie leben!"; Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention; Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016

Greuel, Frank; Langner, Joachim; Leistner, Alexander; Roscher, Tobias;
Schau, Katja; Steil, Armin; Zimmermann, Eva; Bischoff, Ursula

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zwischenbericht / interim report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Greuel, F., Langner, J., Leistner, A., Roscher, T., Schau, K., Steil, A., ... Bischoff, U. (2016). *Zweiter Bericht: Modellprojekte; Programmevaluation "Demokratie leben!"; Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention; Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-90448-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Zweiter Bericht: Modellprojekte

**Programmevaluation „Demokratie leben!“
Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF,
Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention
Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016**

Frank Greuel, Joachim Langner, Alexander Leistner,
Tobias Roscher, Katja Schau, Armin Steil, Eva
Zimmermann, Ursula Bischoff

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Frank Greuel, Joachim Langner, Alexander Leistner,
Tobias Roscher, Katja Schau, Armin Steil, Eva
Zimmermann, Ursula Bischoff

Zweiter Bericht:
Modellprojekte

Programmevaluation „Demokratie leben!“

Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung
und Radikalisierungsprävention

Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 360 Mitarbeiter/innen (davon 225 Wissenschaftler/innen) an den beiden Standorten München und Halle/Saale.

Der vorliegende Bericht ist der zweite Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs D, „Modellprojekte zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ und des Programmbereichs E, „Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016.

Impressum

© 2016 Deutsches Jugendinstitut e. V.

Nockherstraße 2, 81541 München

Telefon: +49 (0)89 62306-0

Telefax: +49 (0)89 62306-162

Außenstelle Halle

Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle (Saale)

Telefon: +49 (0)345 6 81 78-0

Telefax: +49 (0)345 6 81 78-47

ISBN: 978-386379-252-7

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung	11
1 Einleitung	23
2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen im Berichtszeitraum 2016	24
3 Förderbereich Modellprojekte – Ergebnisse des ersten Monitorings 2016	27
3.1 Vorerfahrungen	27
3.2 Beschreibung der Zielgruppen	30
3.3 Hauptaktivitäten	39
3.4 Arbeitsfelder	43
3.5 Implementierung	44
3.6 Beschreibung der Veränderungen	46
4 Beschreibung der Modellprojekte zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und Demokratiestärkung im ländlichen Raum (Programmbereich D)	48
4.1 Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“	48
4.1.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes	48
4.1.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	51
4.1.2.1 Projektcluster I: Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Fachkräfte	51
4.1.2.2 Projektcluster II: Bildungsangebote für Jugendliche	56
4.1.3 Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld	64
4.2 Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“	65
4.2.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes	65
4.2.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	69
4.2.2.1 Projektcluster I: (Bildungs-)Angebote für Angehörige von Minderheiten; Empowerment oder Sensibilisierung	69
4.2.2.2 Projektcluster II: Fortbildungsangebote für v. a. mehrheitsangehörige Multiplikatorinnen und Multiplikatoren; Sensibilisierung und Professionalisierung	73
4.2.2.3 Projektcluster III: Komplementäre Bildungsangebote für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und für Minderheiten; Sensibilisierung und Qualifizierung	75
4.2.2.4 Projektcluster IV: Gemeinsame Bildungsangebote für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten; Sensibilisierung durch Begegnung	79

4.2.3	Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld	82
4.3	Modellprojekte im Themenfeld „Antiziganismus“	84
4.3.1	Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes	84
4.3.2	Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	87
4.3.2.1	Projektcluster I: Angebote für Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung und Aufklärung als Hauptstrategie	88
4.3.2.2	Projektcluster II: Gemeinsame Angebote für Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung und Empowerment durch Begegnung	90
4.3.2.3	Projektcluster III: Getrennte Angebote für Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung oder Empowerment	93
4.3.3	Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld	97
4.4	Modellprojekte im Themenfeld „Homophobie und Transphobie“	100
4.4.1	Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes	100
4.4.2	Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	101
4.4.2.1	Projektcluster I: Abbau diskriminierender Einstellungen	102
4.4.2.2	Projektcluster II: Empowerment von Betroffenen	106
4.4.2.3	Projektcluster III: (Weiter-)Entwicklung von Strukturen und Institutionen	110
4.4.3	Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld	114
4.5	Modellprojekte im Themenfeld „Demokratieförderung im ländlichen Raum“	115
4.5.1	Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes	115
4.5.2	Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	116
4.5.2.1	Projektcluster I: Jugendpartizipation	118
4.5.2.2	Projektcluster II: Professionelle Fortbildung/Qualifizierung	122
4.5.2.3	Projektcluster III: Konfliktmoderation im Gemeinwesen	125
4.5.3	Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld	129
5	Beschreibung der Modellprojekte zu Radikalisierungsprävention (Programmbereich E)	131
5.1	Modellprojekte im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“	131
5.1.1	Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes	131
5.1.2	Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	132
5.1.2.1	Projektcluster I: (In-)direkte Zielgruppe rechtsextrem gefährdete Jugendliche	133
5.1.2.2	Projektcluster II: Zielgruppe rechtsextrem orientierte junge Menschen	136
5.1.2.3	Projektcluster III: Integrierte Strategien, die mehrere Hauptzielgruppen umfassen	141

5.1.3	Einordnung und Reflexion der exemplarischen Fallbeispiele im Hinblick auf die Themenfelder	145
5.2	Beschreibung des Themenfelds „Islamistische Orientierungen und Handlungen“	146
5.2.1	Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes	146
5.2.2	Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld	150
5.2.2.1	Projektcluster I: Projekte der universellen Prävention	152
5.2.2.2	Projektcluster II: Projekte der selektiven Prävention	159
5.2.2.3	Projektcluster III: Projekte der indizierten Prävention	165
5.2.2.4	Projektcluster IV: Projekte im Bereich der Ausstiegsarbeit und Angehörigenberatung	165
5.2.2.5	Projektcluster V: Projekte mit kombinierten Präventionsstrategien	168
5.2.3	Übergreifende Beobachtungen und Einordnung der exemplarischen Fallbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld	176
5.3	Modellprojekte im Themenfeld „Linke Militanz“	180
5.3.1	Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes	180
5.3.2	Systematisierung und exemplarisches Fallbeispiel im Themenfeld	181
6	Fazit	185
	Abkürzungsverzeichnis	191
	Literaturverzeichnis	192
	Anhang	195

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Verteilung der intensiv begleiteten Modellprojekte nach Themenfeldern	26
Abbildung 2:	Anzahl der Zielgruppe/n, mit der ein Modellprojekt arbeitet (nach Themenfeld)	31
Abbildung 3:	Anzahl der Modellprojekte, die mit bestimmten Zielgruppen arbeiten (nach Alter, Funktion)	33
Abbildung 4:	Wir arbeiten mit der/den Zielgruppe/n, weil sie ...	36
Abbildung 5:	Wichtigste Arbeitsfelder der Modellprojekte	43
Abbildung 6:	Wesentliche Veränderungen bei den Modellprojekten im vergangenen Jahr	46

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Stellenwert der allgemeinen Demokratieförderung vor Projektbeginn	28
Tabelle 2:	Stellenwert der spezifischen Beschäftigung mit dem jeweiligen Themenfeld vor Projektbeginn	28
Tabelle 3:	Erhalt von Fördermitteln	30
Tabelle 4:	Anzahl der Modellprojekte, die mit geschlechtsspezifischen Zielgruppen arbeiten	34
Tabelle 5:	Anzahl der Modellprojekte, die mit bestimmten Zielgruppen nach Migrationshintergrund arbeiten	35
Tabelle 6:	Hauptaktivitäten der Modellprojekte	40
Tabelle 7:	Hauptaktivitäten in den einzelnen Themenfeldern	42
Tabelle 8:	Aufgaben im ersten Projektjahr	45
Tabelle 9:	Stellenwert allgemeine Demokratieförderung vor Projektbeginn (nach Themenfeld) (zu 3.1)	195
Tabelle 10:	Erfahrung mit der Durchführung von Modellprojekten im Rahmen von Bundes-, Landes- oder ähnlichen Programmen (zu 3.1)	196
Tabelle 11:	Erfahrung mit Modellprojekten im Kontext von Demokratieförderung und Extremismusprävention (nach Themenfeld) (zu 3.1)	197
Tabelle 12:	Anzahl der MP, die mit bestimmten Zielgruppen nach Alter arbeiten (zu 3.2)	198

Kurzzusammenfassung

Im Jahr 2015 wurde das Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ aufgelegt. Es ist ein multizentrisches Programm mit fünf unterschiedlichen Programmbereichen. Das Ziel des Modellprojektbereichs liegt zentral in der Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Den Modellprojekten obliegt die Aufgabe, neue – vor allem pädagogische – Strategien und Ansätze zu entwickeln und zu erproben, um die Erkenntnisse daraus in die Regelstrukturen v. a. der Kinder- und Jugendhilfe zu transferieren. Der Modellprojektbereich des Bundesprogramms ist thematisch strukturiert und umfasst

- a) Modellprojekte zu unterschiedlichen Phänomenen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum (Programmbereich D) sowie
- b) Modellprojekte zur Prävention unterschiedlicher, im Kern politischer Radikalisierungsprozesse (Programmbereich E).

Im vorliegenden Zwischenbericht werden die Analysen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (wB) zum Förderbereich „Modellprojekte“ aus dem Jahr 2016 vorgestellt. Die formulierten Aussagen beziehen sich auf die zum Zeitpunkt der Erhebung geförderten 103 Modellprojekte. Die Modellprojekte, die im Laufe des Jahres 2016 im Zusammenhang mit der 2. Aufstockung des Bundesprogramms ihre Arbeit begonnen haben, konnten nicht berücksichtigt werden, da diese erst zwischen September 2016 und Januar 2017 ihre Arbeit aufnahmen bzw. aufnehmen werden. Basis der Erkenntnisse sind v. a. qualitative Interviews mit den 31 Projekten des Samples. Flankiert werden die daraus erhaltenen Erkenntnisse von weiteren Auskünften aus den Workshops der wissenschaftlichen Begleitung und den Fachaustauschen sowie einer quantitativen Online-Erhebung. Der inhaltliche Fokus des Berichts liegt auf den pädagogischen Absichten und dem Handeln der geförderten Modellprojekte in der Implementierungsphase.

In einem ersten Schritt werden die zentralen und übergreifenden Befunde zum Förderbereich vorgestellt, im Anschluss daran Einblicke in die Erkenntnisse aus den seit 2015 geförderten Themenfeldern gegeben.

Übergreifende Ergebnisse zum Förderbereich Modellprojekte

Im Modellprojektbereich finden sich sowohl Themenfelder mit langer Förderungstradition, die fortgeschrieben werden, als auch Themenfelder, die erstmals im Kontext eines Bundesprogramms bearbeitet werden. Dies hat zur Folge, dass sich die phänomenbezogenen und pädagogischen Vorerfahrungen und Wissensstände themenfeldspezifisch unterscheiden.

Die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, dass ein großer Anteil der Träger der Modellprojekte bereits vor Projektbeginn einschlägige Vorerfahrungen im Hinblick auf das Thema allgemeine Demokratieförderung bzw. zum jeweiligen Themenfeld hatte. Insbesondere in den Themenfeldern „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ sowie „Homophobie und Transphobie“ waren die Träger bereits vor Projektbeginn mit dem entsprechenden Thema befasst. Eine andere Ausgangssituation zeigt sich im Themen-

feld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“: Dort wurde eine Vielzahl an Trägern aufgenommen, die im Vorfeld der Projektförderung eher randständig oder gar nicht in der Prävention von islamistischen Handlungen bzw. Orientierungen gearbeitet haben.

Gerade dort, wo bisher wenige Vorerfahrungen vorliegen, braucht es für eine fundierte Fachpraxis in der Projektumsetzung vorab eine eigenständige Wissensgenerierung. Daher lag ein wesentlicher Fokus der Projektaktivitäten in der Implementierungsphase v. a. in den erstmals zu bearbeitenden Phänomenbereichen „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“, „Antiziganismus“, „Homophobie und Transphobie“ sowie „Linke Militanz“ auf der Generierung von Wissen zum jeweiligen Phänomen sowie zur bisherigen pädagogischen Praxis. Im Bereich „Demokratieförderung im ländlichen Raum“ sowie dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ sind solche wissensgenerierenden Aktivitäten hingegen kaum bedeutsam.

Sowohl auf Basis der Online-Befragung als auch auf Grundlage der Erkenntnisse zu den intensiv begleiteten Projekten lassen sich einige themenfeldvergleichende Beobachtungen anstellen. So zeigt der Blick auf das Gesamtfeld zunächst themenfeldspezifische Bedarfs- und Aufmerksamkeitsdiskrepanzen, die sich auf die Zielgruppenzugänge auswirken: Während Angebote der Islamismusprävention auf eine immense Nachfrage bei den Adressatinnen bzw. Adressaten sowie Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren wie Lehrerinnen bzw. Lehrern treffen, sehen sich Projekte anderer Themenbereiche vor erhebliche Zugangsprobleme zu den jeweils definierten Zielgruppen gestellt. Dies betrifft v. a. Projekte, die Problematiken wie Antiziganismus und Homophobie aufgreifen, zum Teil aber auch Maßnahmen in den Themenfeldern „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und „Aktuelle Formen von Antisemitismus“. Dies lässt sich u. a. auf die unterschiedlich ausgeprägte öffentliche Sensibilität für die problematisierten Phänomene zurückführen und im Falle der letztgenannten Themen ggf. auch auf gewisse Ermüdungseffekte aufgrund ihrer bereits langjährigen Bearbeitung. Insgesamt stehen die Modellprojekte hier vor der Herausforderung, mit derartigen Diskrepanzen in den durch die Praxis aufgegriffenen pädagogischen Angeboten aus den Themenfeldern umzugehen.

Ebenfalls zu beobachten ist, dass sich – insbesondere in den Themenfeldern „Antiziganismus“ und „Homophobie und Transphobie“ – eine Trägerlandschaft formiert hat, in der auch Akteure vertreten sind, deren projektrelevantes Selbstverständnis und Handeln auch aus ihrer eigenen „Diskriminierungs Betroffenheit“ hervorgeht. Diese bringen milieuspezifische Normierungen und Codes in das Feld ein, die teilweise im Kontrast zu anderen – eher milieufernen – Trägergruppen stehen. Das kann gelegentlich dazu führen, Formate anderer Zuschnitts oder Träger aus anderen Traditionen und Selbstverständnissen zu kritisieren und deren Legitimität zumindest infrage zu stellen. Ähnliche Dynamiken lassen sich auch im Feld der Islamismusprävention beobachten, wo der Glaubensbezug der Pädagoginnen und Pädagogen zum Islam in manchen Fällen als Vorbedingung erfolgreicher Prävention betrachtet wird.

Eine im Berichtszeitraum prägende gesellschaftliche Entwicklung war die Zuwanderung einer hohen Zahl an asylsuchenden Geflüchteten und in diesem Zusammenhang die Verschärfung und Polarisierung von Diskursen und Konflikten um Flucht und Asyl, die zum Teil auch die Arbeit der Modellprojekte berührt hat. Auf der Ebene der zu bearbeitenden Phänomene zeigte sich eine Veränderung in der Problemwahrnehmung, die zum Teil auf eigenen Beobachtungen gründete, zum Teil aber auch von außen an die Projekte herangetragen wurde. Beispielsweise wird im Bereich „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ die offene Frage gestellt, in welchem Maße durch die steigende Zahl Geflüchteter auch Antisemitismus „importiert“ wird. Auch die Verunsicherung von Fachkräften durch die gesellschaftliche Diskussion über die Radikalisierungsgefährdung von und durch Flüchtlinge erhöhte deren Beratungsbedarf.

In der Arbeit mit Fachkräften hat sich gezeigt, dass Modellprojekte hier wichtige Beiträge leisten und Handlungssicherheiten herstellen können, wenn sie die aktuell bestehenden, drängenden fachlichen Bedarfe entsprechend auf- und ernst nehmen. Wichtig ist jedoch in der weiteren pädagogischen Arbeit, die Ansprüche an die eigene Fachlichkeit (wie bspw. die Vermittlung von Standards rassismuskritischer Bildungsarbeit) mit den Interessen der Adressatinnen und Adressaten (etwa Handlungssicherheit in der Arbeit mit jugendlichen Geflüchteten) entsprechend zu verknüpfen.

Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“

In diesem Themenbereich werden Modellprojekte in einem Handlungsfeld gefördert, das schon über eine längere Tradition der pädagogischen Auseinandersetzung verfügt. Die Modellprojekte können stärker als in anderen Themenfeldern auf erprobte Ansätze zurückgreifen und sich darauf konzentrieren, innovative Implementierungsstrategien zu entwickeln. Zugleich sind sie mit spezifischen Herausforderungen im Handlungsfeld konfrontiert. Angebote der historischen Bildung zum Antisemitismus stehen vor der Aufgabe, mit pluralen, teilweise gegensätzlichen Erinnerungskulturen einer Migrationsgesellschaft umzugehen. Gleichzeitig sind auch muslimische bzw. migrantische Jugendliche als Problemträger zu adressieren, wobei in diesen Fällen eine Reflexion des Verhältnisses von Antisemitismus und (antimuslimischem) Rassismus dringend geboten ist. Dies steht im Kontext eines prinzipiellen Klärungsbedarfes über Fachstandards im Handlungsfeld – auch weil sich zwischen den geförderten Trägern ein gewisses Fachlichkeitsgefälle andeutet.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus findet im Themenfeld in zwei idealtypischen Formaten statt:

- Entwicklung und Implementierung von Fachstandards und Qualifizierung von Fachkräften,
- Entwicklung und Erprobung von Bildungsangeboten für Jugendliche, wobei die inhaltlichen Schwerpunkte auf israelbezogenem Antisemitismus und historischer Bildung unter den Bedingungen einer migrationsgesellschaftlichen Realität liegen.

Wie bereits beschrieben, werden in Bezug auf die Regelpraxis mitunter Dringlichkeitskonkurrenzen der Bearbeitung sichtbar. Insbesondere das

Themenfeld Antisemitismus ist hiervon betroffen und es zeigen sich erfolgreiche Strategien des Umgangs. Auf Basis einer hohen Flexibilität und Fachlichkeit gelingt es einem Modellprojekt beispielhaft, die Interessen von Pädagoginnen und Pädagogen aufzugreifen – indem sie eine fachliche Auseinandersetzung um Standards in der Arbeit mit Geflüchteten forcieren – und diese Auseinandersetzung gleichzeitig mit Ansprüchen an die eigene Fachlichkeit dadurch zu verbinden, dass rassistis- und antisemitismuskritische Perspektiven in diese Fachdebatten einfließen.

Weitere Lernerfahrungen der intensiv begleiteten Bildungsprojekte verweisen auf die spezifischen Herausforderungen der Arbeit mit migrantischen Jugendlichen bzw. der Thematisierung von israelbezogenem Antisemitismus. Im Feld historischer Bildung ist gut erkennbar, welche Grenzen etwa die pädagogische Auseinandersetzung mit der historischen Symbolfigur Anne Frank haben kann. Eine einfache Übertragung von etablierten Methoden der Gedenkstättenpädagogik ist – das zeigt die Lernerfahrung eines Projekts – nicht ohne Weiteres möglich und birgt gerade in der Arbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrungen große Risiken. Eine wissenschaftliche Aufklärung über die Entstehung Israels und den Nahostkonflikt kann unter bestimmten Umständen auch dazu führen, dass Abwehrreflexe gegenüber einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus bei Jugendlichen verstärkt werden.

Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“

Die pädagogisch-präventive Arbeit zu islambezogener Feindlichkeit ist im Programm zum ersten Mal als eigenständiges pädagogisches Arbeitsfeld verankert. Zugleich ist die Auseinandersetzung zu Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus nicht völlig neu, sondern wurde bereits vielfach im Rahmen von Antidiskriminierungsarbeit und interkultureller Vorkursepädagogik realisiert. Entsprechend weist auch der überwiegende Teil der geförderten Projekte allgemeine Vorerfahrungen in der Arbeit zur Islam-/Muslimfeindlichkeit auf. Im Vergleich zu anderen Themenfeldern wird dennoch selten der Anspruch vertreten, pädagogische Ansätze (weiter-)zuentwickeln und zu erproben. So wird beispielsweise der Zugang zu spezifischen Zielgruppen kaum erschlossen und lediglich vereinzelt mit Personen gearbeitet, die manifeste islamfeindliche Einstellungen aufweisen.

Die pädagogischen Handlungsstrategien der geförderten Projekte lassen sich nach den hauptsächlichen Zielgruppen und Vorgehensweisen unterscheiden:

- empowernde oder sensibilisierende (Bildungs-)Angebote für Angehörige von Minderheiten,
- professionalisierende Fortbildungsangebote für v. a. mehrheitsangehörige Multiplikatorinnen und Multiplikatoren,
- sensibilisierende Bildungsangebote für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und von Minderheiten, die sich komplementär aufeinander beziehen,
- sensibilisierende Begegnungsangebote für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und von Minderheiten.

Die im Themenfeld geförderten Modellprojekte weisen überwiegend eine rassismuskritische Ausrichtung auf. Es steht die Arbeit zu kulturell-religiösen Vorurteilen und das Empowerment von Diskriminierungsbetroffenen im Vordergrund; in den Hintergrund treten in den Auseinandersetzungen manifeste, islamfeindliche Einstellungen und Gruppierungen. Dies zeigt sich auch in den von den Projekten verwendeten Begrifflichkeiten für das Phänomen: Die Bezeichnungen Islamfeindlichkeit oder Muslimfeindlichkeit, die das Programm vorgibt, werden systematisch um antimuslimischen Rassismus erweitert. Damit werden neben individuellen Einstellungen zum Islam auch gesamtgesellschaftliche Machtstrukturen in den Blick genommen. Die für die Weiterentwicklung der Fachpraxis notwendige Ablösung von „klassischen“ Angeboten der Vorurteils- und Antidiskriminierungsarbeit und das Fokussieren auf konkrete Formen von Islamfeindlichkeit erfolgt in der Projektpraxis lediglich in einzelnen, teils untergeordneten Modulen.

Auch wenn seltener pädagogische Ansätze und Zugänge (weiter)entwickelt werden, so setzen einige Projekte dennoch an zentralen Herausforderungen im Themenfeld an und es zeigen sich hier erste Lernerfahrungen, u. a. im Umgang mit bestehenden „Dringlichkeitskonkurrenzen“. Einzelne Projekte beobachten bei Kooperationspartnern Probleme in der Akzeptanz von Angeboten, die genuin auf die Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus abzielen und bewusst demokratiefeindliche und gewaltorientierte Formen von Islamismus unbeachtet lassen. Hinzu kommt, dass vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen Verunsicherungen und Ängste von Fachkräften im (professionellen) Umgang mit muslimischen Geflüchteten und (v. a. männlichen) Erwachsenen zentrale Anlässe sind, um Projekte zu kontaktieren. Hier reagierten die Projekte vielfach auf die Bedarfslagen und setzten sich über den Umweg der Thematisierung von Ängsten und Verunsicherung in Bezug auf den Islam mit Islamfeindlichkeit auseinander.

Themenfeld „Antiziganismus“

Die Auseinandersetzung mit Antiziganismus ist bisher noch kein etablierter Teil der Regelpraxis der Kinder- und Jugendhilfe und wurde bisher nicht nur, aber vor allem im Rahmen des (ehrenamtlichen) Engagements von Selbstorganisationen geführt. Insofern handelt es sich im Rahmen von Bundesprogrammen um ein „junges“ Handlungsfeld mit hohem Innovationspotenzial, in dem sowohl präventive als auch demokratiefördernde Ansätze erprobt werden. Die geförderten Modellprojekte reagieren auf Wissensdefizite, ablehnende und ausgrenzende Einstellungen, Handlungen und Strukturen gegen Roma und Sinti, z. B. im Zuge negativer medialer Berichterstattung und öffentlich-politischer Debatten. Dementsprechend ist die Auseinandersetzung mit Antiziganismus idealtypisch durch zwei Pole bestimmt. Auf der einen Seite eine „klassisch“ pädagogische Auseinandersetzung mit Vorurteilsstrukturen auf Seiten von Mehrheitsangehörigen und auf der anderen Seite ein durch Emanzipationsbewegungen charakterisierter „aktivistischer“ Pol, der stärker Empowerment und Herrschaftskritik fokussiert.

Zur Zielerreichung werden folgende Strategien verfolgt, die sich sowohl an Betroffene als auch an Nicht-Betroffene von Antiziganismus wenden:

- Sensibilisierung für und Aufklärung über Antiziganismus,
- Fortbildungsangebote an jugendliche und erwachsene Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für einen professionellen Umgang mit Antiziganismus,
- Begegnungen zwischen Betroffenen und Nicht-Betroffenen,
- das Empowerment von Sinti und Roma.

Aus der bisherigen Projektpraxis und auf der Basis der drei intensiv begleiteten Modellprojekte zeigen sich Herausforderungen und erste Lernerfahrungen. Nach wie vor sind die Verwendung des Begriffs Antiziganismus sowie dessen latent abwertende und rassistische Konnotation umstritten. Einige Projekte reagieren darauf mit der Strategie der changierenden Verwendung verschiedener Begriffe, die ein Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit sein kann, um über den sensiblen und bewussten Umgang mit Begriffen Reflexionsprozesse anzustoßen. Als weiteres Problem erweist sich für einige Modellprojekte, dass Personen ihrer Zielgruppe von Abschiebungen betroffen sind. Diese Projekte finden sich in einer Dilemmasituation wieder, da sie einerseits im Rahmen der Programmförderung einen Bildungsauftrag – etwa zum Empowerment Betroffener – zu erfüllen haben, andererseits bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags auf Widersprüchlichkeiten stoßen, da bspw. unklare Aufenthaltstitel von einbezogenen Personen einer kontinuierlichen Arbeit im Wege stehen. In der Arbeit mit Betroffenen in prekären Lebensverhältnissen verschwimmen zudem bisweilen die Grenzen der pädagogischen Arbeit der Modellprojekte mit regulären Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe.

Als günstige Voraussetzung pädagogischer Arbeit im Themenfeld erweist sich ein umfangreiches Wissen zu Antiziganismus und ein hohes Ausmaß an Selbstreflexion – gerade aufgrund starker Vorurteile und Fremdbilder. Dies ist gerade dort geboten, wo pädagogische Praxis durch ein bloßes Näherbringen der Kultur „der Roma und Sinti“ mehr Verständnis für die Minderheit(en) erzeugen will, um dadurch Vorurteile abzubauen. Solche Formate laufen aber Gefahr, Vorurteile und „Wir-und-die-Anderen-Dichotomien“ zu festigen oder – in Form eines „romantischen Rassismus“ – sogar zu verstärken.

Themenfeld „Homophobie und Transphobie“

Auch mit den Modellprojekten, die mit präventiv-sensibilisierenden und/oder empowernden Angeboten der gesellschaftlich weitverbreiteten Ablehnung von sexueller/geschlechtlicher Vielfalt entgegentreten wollen, betritt das Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ im Vergleich zu seinen Vorgängerprogrammen Neuland. Für die Projekte im Themenfeld erweist es sich als Herausforderung, Zielfokussierungen innerhalb dieses komplexen und vielschichtigen Phänomens vornehmen zu müssen, da eine umfassende Bearbeitung von „Homophobie und Transphobie“ sowohl Umsetzende als auch Zielgruppen potenziell überfordert. In der Gesamtschau decken die geförderten Modellprojekte dennoch ein breites Feld von Diskriminierungskontexten und -formen sowie unterschiedliche Zielgruppen

ab (bspw. Fankulturen, strukturelle Diskriminierung durch staatliche Einrichtungen, Ausschlüsse innerhalb migrantischer Milieus etc.). Zugleich sind die Träger strukturell unterschiedlich angebunden: Ausführende Organisationen sind LSBTIQ* (Lesbisch, Schwul, Bi, Trans, Inter, Queer)- sowie Migrantenselbstorganisationen und Jugendbildungsträger. Auf die jeweils fokussierten Problemlagen reagieren die Vorhaben zusammenfassend betrachtet mit drei wesentlichen Strategien:

- Abbau diskriminierender Einstellungen durch Sensibilisierung,
- Empowerment von LSBTIQ*-Personen,
- Impulsgebung für die (Weiter-)Entwicklung von Strukturen und Institutionen.

Strategieübergreifend ist festzuhalten, dass die Träger besonderen Wert darauf legen, von einer intersektionalen Perspektive aus zu agieren. Beispielfähig lässt sich dies daran festmachen, dass allen daran gelegen ist, über ihren trägerhistorischen Blickwinkel hinaus (als Bildungsträger, als MSO [Migrantenselbstorganisation] oder als LSBTIQ*-Organisation) durch Kooperationen mit NGO (Nichtregierungsorganisation) aus anderen Strukturfeldern oder durch Einstellung von queerem/gender-diverssem Personal ihre Projekte mit multiperspektivischer Expertise auszustatten. Lernerfahrungen und Strategieanpassungen sind insofern für die begleiteten Projekte ein wesentlicher Arbeitsbestandteil und damit auch getragen von einem hohen Maß an Selbstreflexivität.

In der Bearbeitung der problematisierten Phänomene zeigten sich allerdings auch weitgehend unreflektierte Schwerpunktsetzungen. Zum einen zeichnet sich ab, dass sensibilisierende Aktivitäten offenbar in erster Linie auf die Ebene von Einstellungen ausgerichtet sind. Dagegen werden diskriminierende Verhaltensweisen, tradierte Handlungen und emotionsgeladene Haltungen zu sexueller/Gender-Vielfalt weniger zum Kerngegenstand gemacht. Zum anderen werden Personen, Gruppen und Institutionen, die manifeste, dogmatische Haltungen gegenüber LSBTIQ* und der sexuellen Diversifizierung der Gesellschaft immer wieder artikulieren, von allen drei Beispielprojekten bisher (bewusst) eingeklammert, um die begrenzten Ressourcen erfolversprechender einzusetzen, indem auf leichter zu erreichende Zielgruppen zugegangen wird.

Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“

Demokratiestärkung im ländlichen Raum ist ein vergleichsweise etabliertes Arbeitsfeld. Zugleich wurde es im Modellprojektbereich erstmalig als eigenes Arbeitsfeld gefasst, das die multiplen Problemstrukturen ländlich-peripherer Regionen aufgreifen soll: ein deutlich höherer Verbreitungsgrad menschenfeindlicher Einstellungen; ein starker, in manchen Kommunen nahezu dominanter Einfluss rechtsextemer Kräfte; die begrenzte Präsenz zivilgesellschaftlich-demokratischer Akteurskreise sowie eine noch stark verbreitete Kultur der Ähnlichkeit und Konformität, die die soziokulturellen Pluralisierungsprozesse der Gegenwart konterkariert. Die Modellprojekte in diesem Themenfeld sollen insbesondere demokratische Kulturen unterstützen und ermöglichen und sozialräumlich ausgerichtet sein. Ziele

der geförderten Modellprojekte sind:

- Entwicklung von Partizipationschancen und -kompetenzen bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen,
- Qualifizierung, Begleitung und Vernetzung von Fachkräften in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe,
- Bearbeitung von Etablierte-/Außenseiter-Konflikten.

Den intensiv begleiteten Projekten ist es gelungen, in der jeweiligen Arbeitsregion Fuß zu fassen und lokale Akteure anzusprechen und einzubinden. Insbesondere die Projekte, die auf gemeinwesenorientierte Konfliktbearbeitung zielten, hatten dabei aber mit schwierigeren Zugängen zu kämpfen. Hier war die Implementierungsphase davon geprägt, sich überhaupt erst den Zugang zu den diversen Zielgruppen zu erarbeiten. Das ist insofern nicht erstaunlich, als das Vordringen in Kernschichten der ländlichen Bevölkerung längere Zeiträume und weitere Zeithorizonte benötigt. Zudem darf nicht vergessen werden, dass in den strukturschwachen und von Rechtsextremismus (hoch) belasteten Räumen auch die Unterstützung zivilgesellschaftlicher Engagementmilieus von essenzieller Bedeutung ist.

Mit dem Zuzug von Flüchtlingen hat sich ein neues Problemfeld entwickelt, das die Rahmenbedingungen und den Aufgabenbereich der Projekte ein Stück weit verändert hat. Insbesondere die Projekte der Gemeinwesenarbeit und der Jugendpartizipation haben diese Problemlagen explizit aufgegriffen und ihr Angebot darauf abgestimmt. Wie das Projekt aus dem Bereich Jugendpartizipation zeigt, bringt die Arbeit mit dieser Zielgruppe noch einmal besondere Herausforderungen und Schwierigkeiten mit sich. Hier ist davor zu warnen, zu viel und zu schnell hochgesteckte Ziele erreichen zu wollen.

Positiv hervorzuheben ist bei den Projekten insbesondere die Verkopplung der – zeitlich limitierten – Projektangebote mit den in den Regionen ansässigen und auf Dauer angelegten Hilfestrukturen und Aktivitätskernen bürgerschaftlichen Engagements. Hier leisten die Projekte einen Beitrag zur Stabilisierung, Stärkung und Weiterentwicklung von Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und/oder zivilgesellschaftlichen Assoziationen.

Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“

Die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Orientierungen und Handlungen gehört seit langer Zeit zu den Gegenständen der Modellprojektförderung in den verschiedenen Programmen. Die aktuell in diesem Themenfeld geförderten Projekte weisen eine große Heterogenität hinsichtlich der Zielgruppen, Zielgruppenzugänge und umgesetzten Ansätze auf. Träger der Projekte sind fast ausschließlich erfahrene Akteure im Handlungsfeld. Auf den Vorerfahrungen der Träger aufbauend weisen die meisten Projektvorhaben ein hohes Maß an Innovativität auf, wobei häufig Innovationsbereiche aufgegriffen werden, die in den Leitlinien zum Programm-, wie auch zum Themenbereich benannt werden. Besonders häufig werden von den Projekten neue Bildungsprojekte/Angebote/ Handlungsansätze erprobt bzw. sollen Zugänge zu spezifischen Zielgruppen erschlossen werden.

- Die im Themenfeld geförderten Projekte lassen sich nach ihren präventiven Zuschnitten bzw. den Zielgruppen der Projektarbeit unterscheiden. Jeweils ein Teil der Projekte:
- zielt auf junge Menschen, die spezifischen Risiken ausgesetzt sind und daher als rechtsextrem gefährdet gelten (selektive Prävention),
- arbeitet v. a. mit jungen Menschen, die rechtsextreme Orientierungen aufweisen, d. h., die bereits erste problematische ideologische Haltungen ausgeprägt haben, ohne dass jedoch umfassende Weltbilder verinnerlicht sind (indizierte Prävention),
- setzt integrierte Strategien der Auseinandersetzung um und hat mehrere Hauptzielgruppen.

Die Projekte, die der selektiven Prävention zugeordnet wurden, gehen von Risikoannahmen bzw. Gefährdungen aus, die weitgehend schlüssig und plausibel erscheinen. Auch die geplanten Maßnahmen können sich in den meisten Fällen als zielführend erweisen. Zugleich stehen die Projekte vor der besonderen Herausforderung, (allein) an Gefährdungen zu arbeiten, die mitunter relativ global sind und deren Beeinflussung sich als schwierig erweist.

Bei den Projekten, die Maßnahmen indizierter Prävention umsetzen, bildet die Erprobung neuer Zugänge in der Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen einen Innovationsschwerpunkt. Erste Umsetzungserfahrungen zeigen, dass es nur in Einzelfällen gelingt, diese Zielgruppe zu einer langfristigen Zusammenarbeit zu motivieren. Hier zeigt sich ein grundsätzliches Dilemma, da es gerade für diese Jugendlichen charakteristisch ist, (noch) keine Distanzierungsmotivation mitzubringen, sondern im Gegenteil von der Szene und/oder Ideologie fasziniert zu sein. Um dennoch mit der Zielgruppe arbeiten zu können, greifen die Projekte neben den ursprünglich angedachten Zugangsstrategien inzwischen zumindest unterstützend auf Akteure zurück, von denen ihnen die Jugendlichen vermittelt werden. Zum Teil handelt es sich hier um Zwangsmaßnahmen (z. B. richterliche Weisungen), die möglicherweise die Zusammensetzung der Zielgruppe entscheidend verändert.

Die Gruppe der Projekte mit mehreren zentralen Hauptzielgruppen ist konzeptionell teilweise sehr breit aufgestellt. Einerseits erscheint dies angesichts der Vielgestaltigkeit und Komplexität der bearbeiteten Phänomene angemessen und zielführend. Andererseits handelt es sich hier tendenziell um ambitionierte Projekte, bei denen z. T. Gefahren der Überlastung sichtbar wurden.

Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“

Die Auseinandersetzung mit „islamistischen Orientierungen und Handlungen“ ist ein vergleichsweise neues pädagogisches Handlungsfeld. Projekte können insgesamt auf wenig wissenschaftlich aufgearbeitete Praxiserfahrungen zurückgreifen. Zugleich bestehen große Wissensdefizite zu islamistischer Radikalisierung, gerade vor dem Hintergrund starker dynamischer Entwicklungen. Dies bildet insbesondere dort eine Herausforderung, wo es darum geht, spezifische Gefährdungen bei den jugendlichen Zielgruppen auszumachen und dabei Stigmatisierung zu vermeiden. Das Handlungsfeld

erfordert hier Sensibilität in den Problembestimmungen, die Berücksichtigung von emotionalen gesellschaftlichen Debatten von Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen sowie die Einbeziehung der Perspektive der Jugendlichen.

Die in diesem Themenfeld geförderten Projekte lassen sich nach ihren präventiven Zuschnitten – abgeleitet von der (angestrebten) Zielgruppe – wie folgt clustern: Ein Teil der Projekte

- zielt auf junge Menschen, die keine Auffälligkeiten hinsichtlich islamistischer Orientierungen und Handlungen zeigen,
- zielt auf junge Menschen, die spezifischen Risiken ausgesetzt sind und als radikalierungsgefährdet wahrgenommen werden,
- arbeitet v. a. mit jungen Menschen, die demokratiefeindliche, islamistische Orientierungen aufweisen, d. h., die bereits erste problematische ideologische Haltungen ausgeprägt haben, ohne dass jedoch umfassende Weltbilder verinnerlicht wurden,
- zielt auf junge Menschen, die ausstiegswillig sind bzw. arbeitet mit ihren Angehörigen,
- setzt kombinierte Präventionsstrategien um und hat mehrere Hauptzielgruppen.

Obwohl die Leitlinie den Programmbereich auf die Entwicklung pädagogisch-präventiver Angebote fokussiert, die direkt mit gefährdeten und ideologisierten Jugendlichen arbeiten, ergibt eine Untersuchung der inneren Handlungslogiken der Projekte, dass über die Hälfte der Projekte *primär* keine spezifisch gefährdeten Zielgruppen adressieren (universelle Prävention). Weitere Projekte richten sich mehrheitlich an spezifisch gefährdete Zielgruppen (selektive Prävention) oder kombinieren in ihrer Arbeit verschiedene Präventionsstrategien. *Primär* im Bereich der indizierten Prävention oder der Distanzierungsarbeit agieren nur einzelne Projekte. Dennoch haben Jugendliche, die bereits problematische islamistische Einstellungen und Verhaltensweisen aufweisen, als nachgelagerte Zielgruppe größere Bedeutung und werden v. a. über ihre Familien indirekt angesprochen.

In der Betrachtung der Präventionslogiken der Projekte zeigt sich eine starke Heterogenität in der Problembeschreibung und den Gefährdungsannahmen sowie den verwendeten beschreibenden Begriffen, die sich als Suchbewegung vor dem Hintergrund der o. g. Herausforderungen interpretieren lässt.

Hinsichtlich des Aspekts der Innovativität zeigt die übergreifende Betrachtung des Praxisfeldes auf unterschiedlichen Ebenen Potenziale, etwa in der Erschließung neuer Zielgruppen, wie Eltern oder Imame oder in der verstärkten Einbindung von islamischen Trägern in die Präventionsarbeit. Dies erweitert die Vielfalt an Zugängen, möglichen Ansätzen und Perspektiven, ist teilweise aber mit der Frage nach geeigneten fachlichen Standards für eine bekenntnisorientierte und demokratiefördernde Arbeit im Handlungsfeld verbunden. Weitere Innovationspotenziale zeigen sich in peerbasierter Arbeit, in sozialräumlicher Arbeit und in integrierten modularen Gesamtstrategien.

In der Zusammenschau der verschiedenen Erhebungen und Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung (wB) zeigen sich in den unter-

schiedlichen Modellprojekten voneinander abweichende fachliche Positionierungen und Präventionsstrategien. Dabei werden vielfältige Konfliktlinien sichtbar, die für dieses Themenfeld prägend sind und sich teilweise von „üblichen“ Konkurrenzen und Konflikten zwischen Trägern abheben.

Themenfeld „Linke Militanz“

Die geförderten Modellprojekte dieses vergleichsweise neuen Themenfeldes stehen vor schwierigen fachlichen Herausforderungen. Neben erheblichen Wissensdefiziten in einem Problembereich, der auch wissenschaftlich nur unzureichend bearbeitet ist, haben es die Projekte mit einer heterogenen Zielgruppe in einem Spannungsfeld zwischen jugendkulturellen Szenen und ideologisch verfestigter Militanz zu tun. Entsprechend wäre zunächst grundsätzlich zu klären, wie sich die Zielgruppe der Linksmilitanten identifizieren und erreichen lässt. Erschwerend kommen die Akzeptanzprobleme für die Bearbeitung des Themenfeldes in der Trägerlandschaft wie auch die Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe hinzu.

Ein intensiv begleitetes Modellprojekt reagiert auf diese Herausforderungen, indem es nicht direkt auf die eigentliche Zielgruppe fokussiert, sondern auf das Feld der Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren in pädagogischen Arbeitsfeldern ausweicht. Es sucht also einen indirekten Weg zur Erreichung der Zielgruppe, indem es die Kompetenzen (Wertereflexion und Demokratiebildung) der Berufsgruppen stärken will, die in pädagogischen Funktionen mit möglichen Problemfällen arbeiten. Zudem wählt es einen phänomenübergreifenden Präventionsansatz, der auf alle Radikalisierungsphänomene gerichtet ist. Dieser Ansatz liegt quer zur Programmarchitektur im Modellprojektbereich mit ihren – durchaus legitimen – versäulten Problem- und Bearbeitungszuschnitten. Insbesondere für den Themenbereich „linke Militanz“, wo phänomen- und zielgruppenspezifische Zugänge auf erhebliche Hindernisse gestoßen waren, könnte dieser Weg jedoch insofern fruchtbar sein, als er Problem- und Zielgruppenzugänge auf indirektem Weg – durch Schulung pädagogischer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren – schaffen könnte.

1 Einleitung

Im vorliegenden Zwischenbericht werden die Analysen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (wB) zum Förderbereich „Modellprojekte“ aus dem Jahr 2016 vorgestellt. Im Förderbereich des Bundesprogramms „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ wird in zwei Programmbereichen eine Projektpraxis umgesetzt, deren zentrale Aufgabe es ist, neue – vor allem pädagogische – Strategien und Ansätze modellhaft zu erproben und zu entwickeln und damit die Arbeit in den Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe anzuregen. Die Anforderung der Innovativität und Modellhaftigkeit sind dabei spezifisch für diesen Förderbereich (vgl. ausführlich Greuel et al. 2015).

In den zwei Modellprojektbereichen des Bundesprogramms wurden zum Zeitpunkt der Erhebungen 103¹ Modellprojekte gefördert: 59 Modellprojekte im Bereich D (Förderung von Modellprojekten zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit [GMF] und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum) und weitere 44 im Bereich E (Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention). Im Rahmen einer vom Bundestag beschlossenen Aufstockung des Bundesprogramms, beginnend im Jahr 2016, wurden zwei neue Themenfelder im Programmbereich D implementiert. Zum einen das Themenfeld „*Rassismus und rassistische Diskriminierung*“ und zum anderen das Themenfeld „*Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter*“. Die ausgewählten Projekte beginnen ihre Arbeit zwischen September 2016 und Januar 2017 und können deshalb in diesem Bericht nicht berücksichtigt werden.

Einem kurzen Einblick in das Evaluationsdesign sowie das methodische Vorgehen und die im Jahr 2016 forschungsleitenden Fragestellungen (siehe Kapitel 2) folgt die Darstellung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In Kapitel 3 werden themenfeldübergreifende Ergebnisse des quantitativen Monitorings vorgestellt, die die Entwicklungen im Förderbereich „Modellprojekte“ beschreiben. Darauf folgen vertiefende Darstellungen zu den acht seit 2015 geförderten Themenfeldern der Programmbereiche D und E (Kapitel 4 und Kapitel 5). Es werden – ausgehend von den themenfeldbezogenen Herausforderungen für die pädagogische Arbeit – übergreifende Beobachtungen und Entwicklungen in der Projektlandschaft skizziert und die Auswahlkriterien für die ausgewählten intensiv begleiteten Modellprojekte vorgestellt. Kern des Berichts sind die exemplarischen Projektporträts zu diesen intensiv begleiteten Projekten. Dabei stehen die jeweiligen Projekt- und Präventionslogiken ebenso im Mittelpunkt, wie (erste) Lernerfahrungen in der Implementierungsphase der Projekte. Diese exemplarischen Herangehensweisen und Erfahrungen der ausgewählten Modellprojekte werden abschließend – vor dem Hintergrund fachlicher Herausforderungen im jeweiligen Themenfeld – reflektiert und in einem letzten Schritt themenfeldübergreifend gebündelt (siehe Kapitel 6).

1 Zu den Veränderungen der Projektzahl siehe Kapitel 2.

2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen im Berichtszeitraum 2016

Das Evaluationsdesign der wB orientiert sich am sogenannten „Logischen Modell“, das eine Modellierung und Systematisierung des Förderbereichs Modellprojekte (MP) ermöglicht (vgl. ausführlich Greuel et al. 2015). Vor allem gegen Ende der Programmlaufzeit gewinnt diese Modellierung an Bedeutung, wenn absehbar ist, wie, ausgehend von den Zielvorgaben des Förderbereichs und den Ausgangs- und Kontextbedingungen der Projekte, Wirkungen auf der Ebene der Zielgruppen und Zielsysteme realisiert werden (können).

Die wB folgt mit den jährlichen Schwerpunktsetzungen einem (ideal-) typischen Projektverlauf und verschiedenen Phasen der Projektumsetzung und orientiert sich dabei an den nachfolgenden Leitfragen. Daraus ergeben sich zugleich Gewichtungen in den jährlichen Erhebungen. Nicht jede der Leitfragen wird zu jedem Zeitpunkt mit gleicher Intensität untersucht. So sind zum jetzigen Zeitpunkt Aussagen über Modellhaftigkeit und Nachhaltigkeit zwar noch nicht möglich, allerdings zeigen sich bereits in dieser Phase erste Innovationspotenziale der Projektpraxis. Zum einen ist ein Großteil der Projekte noch mit der Implementierung, dem Aufbau von Kooperationen und Zielgruppenzugängen beschäftigt, zum anderen fehlt dadurch ein systematischer Einblick in die pädagogische Praxis und nicht zuletzt in die Wahrnehmung durch die Adressatinnen und Adressaten. Über die gesamte Programmlaufzeit sind folgende Fragen für die Evaluation leitend:

- a) *Projektlogik*: Auf welche gesellschaftlichen bzw. lokalen Probleme reagieren die MP, und welche pädagogischen Strategien der Problemlösung verfolgen sie?
- b) *Lernerfahrungen*: Welche Lernerfahrungen machen die MP in der Umsetzung der pädagogischen Angebote? Welche Anpassungen nehmen sie im Projektverlauf vor?
- c) *Herausforderungen*: Inwiefern berücksichtigen die MP die Herausforderungen für die pädagogische Arbeit, die sich aus der jeweiligen Spezifik der verschiedenen Themen- und Handlungsfelder der Programmbereiche ergeben?
- d) *Ziele*: In welchem Verhältnis stehen die Projekt-, Programmbereichs- und Programmziele zueinander? Welche Ergebnisse erzielen die Projekte?
- e) *Modellhaftigkeit*: Auf welche konkreten Entwicklungsbedarfe der Kinder- und Jugendhilfe (bzw. weiterer pädagogischer Bereiche) reagieren die MP? Welche Aspekte von Modellhaftigkeit lassen sich in der Projektpraxis ausmachen?
- f) *Partizipation*: Wie partizipativ ist die pädagogische Praxis? Wie erleben Teilnehmende die pädagogischen Angebote?
- g) *Nachhaltigkeit*: Welche Strategien zum Transfer von Ergebnissen und Lernerfahrungen realisieren die MP?

Im Berichtsjahr 2015 standen auf der Basis einer Dokumentenanalyse aller Projektkonzepte – wie in dem entsprechenden Zwischenbericht ausgeführt – die Rekonstruktion der *Projektlogik*, *Herausforderungen*, *Ziele* und der

angezielten Modellhaftigkeit im Vordergrund (vgl. Greuel et al. 2015).

Der diesjährige Bericht fokussiert *thematisch* auf die Implementierungsphase der Projekte und die (Selbst-)Einschätzungen von Leistungen und Lernerfahrungen. *Methodisch* basiert die Darstellung auf der Kombination einer quantitativen Vollerhebung im Rahmen eines Monitorings und einer qualitativen Erhebung bei 31 ausgewählten Modellprojekten des sogenannten „qualitativen Samples“. Weitere Informationen fließen aus den themenfeldbezogenen Fachaustauschen² sowie aus Gesprächsprotokollen mit Projekten ein.

Das quantitative Monitoring wurde Ende Juni 2016 in Form eines Onlinefragebogens umgesetzt, mit dem v. a. Daten zur Struktur, den Vorerfahrungen, Zielgruppen und Ansätzen, zu Projektaktivitäten und zu eventuell vorgenommenen Umsteuerungen sowie Kooperationsbeziehungen zu anderen Programmakteuren erfasst wurden. Diese Daten liefern quantifizier- und vergleichbare Aussagen über alle Modellprojekte hinweg. Von 103 angeschriebenen Modellprojekten beteiligten sich 101 Projekte an der Befragung.

Die qualitativen Erhebungen wurden dagegen ausschließlich im Sample der 31 intensiver begleiteten Modellprojekte durchgeführt. Die Beschreibung derselben stellt den Schwerpunkt des diesjährigen Berichtes dar. Bei der Auswahl des qualitativen Samples wurden Projekte berücksichtigt:

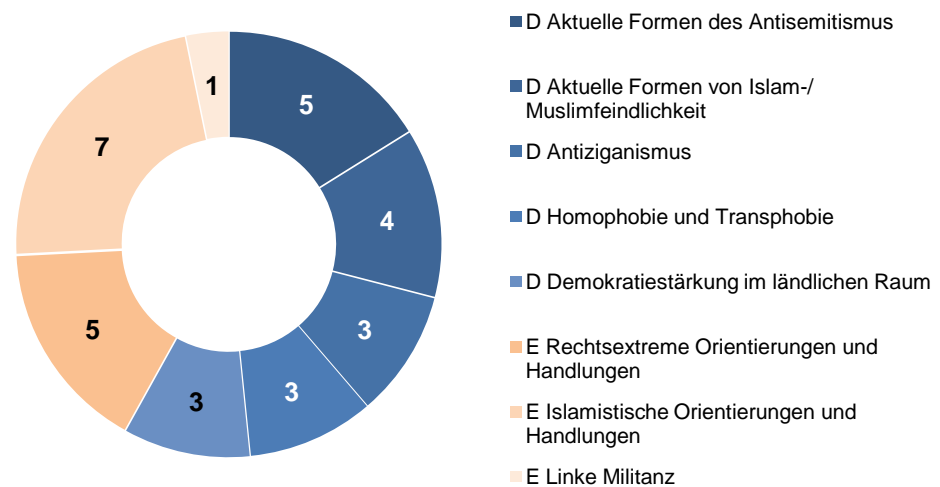
- 1) die die relevante Spezifika des Phänomens bearbeiten,
- 2) die die fachlichen Herausforderungen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern aufgreifen,
- 3) bei denen ein höheres Innovation- und Lernpotenzial für die Praxis der KJH erwartet wird und
- 4) die repräsentativ für die Projektlandschaft in den unterschiedlichen Themenfeldern sind.

Die hier genannten Kriterien werden in den Kapiteln zu den Themenfeldern konkretisiert und mit den dort jeweils relevanten fachlichen Herausforderungen untersetzt.

Die Anzahl der ausgewählten Projekte orientiert sich an der Größe der Themenfelder. Das heißt, in den Bereichen, in denen eine größere Anzahl an Modellprojekten gefördert wird, ist auch die Anzahl der ausgewählten Projekte für das qualitative Sample größer, als in Themenfeldern mit weniger Projekten (siehe Abbildung 1).

2 Die Fachaustausche wurden durch das f-bb für den Programmgeber organisiert und dienten dem fachlichen Austausch sowie der Vernetzung der Modellprojekte.

Abbildung 1: Verteilung der intensiv begleiteten Modellprojekte nach Themenfeldern



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Für die Analyse des qualitativen Samples wurden leitfadengestützte *Face-to-Face*-Interviews mit Projektmitarbeitenden geführt.³ Im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses, das auch die Grundstruktur der Themenfeldbeschreibungen bildet, steht dabei die Rekonstruktion der Handlungslogik der Projekte, v. a. die Bedarfe, auf die sie reagieren, ihre Präventionsannahmen, ihre Strategien hinsichtlich der Zielgruppenerreichung, pädagogischen Arbeitsweisen und die Thematisierungen der Phänomenbereiche, aber auch erreichte Projektziele, Lernerfahrungen und Modifikationen. Diese Interviews bilden das Kernmaterial für die Beschreibung von Clustern in den acht Themenfeldern des Programmbereichs Modellprojekte (siehe Abschnitt 3.4 und Kapitel 5). Den angefertigten Projektporträts liegt eine inhaltsanalytische Auswertung dieses Materials zugrunde. Ausgehend von der Darstellung der Leistungen und Umsetzungserfahrungen formuliert die wB ihre vorläufige Einschätzungen und Einordnungen. Gleichzeitig wurde die im Zwischenbericht 2015 vorgenommene, ebenfalls vorläufige Clusterbildung typischer Projektansätze validiert.⁴

In diesem Jahr startete zudem die als fortlaufend konzipierte quantitative Adressatenbefragung, die v. a. der systematischen Erfassung der Akzeptanz pädagogischer Maßnahmen und der Teilhabemöglichkeiten für Adressatinnen und Adressaten (Strukturmaxime Jugendhilfe) dient,⁵ (Feedbackbogen bzw. Kurzfragebogen), aber auch Einschätzungen zu den Projekthaltungen abfragt. Eine Auswertung dieser Daten erfolgt im Zwischenbericht 2017

3 Die Interviews mit den Durchführenden der Modellprojekte waren mehrstündig.

4 Diese Clusterbildung beruhte auf der Auswertung der Projektanträge. Die damals getroffenen Aussagen sind von einer gewissen Vorläufigkeit geprägt, da sie Themenfelder zu einem Zeitpunkt beschreiben, zu welchem sich dieselben erst noch konstituierten.

5 Perspektivisch sollen diese auch mit qualitativen Adressatenbefragungen angereichert werden.

der wissenschaftlichen Begleitung und ausgewählte Ergebnisse fließen zugleich in den Bericht der Programmevaluation ein.

3 Förderbereich Modellprojekte – Ergebnisse des ersten Monitorings 2016

In diesem Kapitel werden die zentralen Befunde des diesjährigen Monitorings vorgestellt. Von 103 haben 101 MP an der Online-Erhebung vollständig teilgenommen und ihre Angaben konnten in die Auswertung aufgenommen werden. Neben einer Gesamtdarstellung der Programmbereiche D und E werden im Folgenden auch themenfeldspezifische Auswertungen präsentiert, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen. Da sich die Themenfelder in der Größe stark unterscheiden, wurden zur besseren Vergleichbarkeit neben den absoluten Zahlen zumeist die relativen Häufigkeiten (Prozentangaben) errechnet, obwohl dies bei kleinen Fallzahlen eher unüblich ist.

3.1 Vorerfahrungen

Die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, dass ein sehr hoher Anteil der Träger der Modellprojekte bereits vor dem Projektbeginn einschlägige Vorerfahrungen im Hinblick auf allgemeine Demokratieförderung bzw. die Themenfelder GMF und/oder Radikalisierungsprävention hatte. Auf die Frage, welchen Stellenwert das im Modellprojekt bearbeitete Themen- bzw. Handlungsfeld vor Projektbeginn in der Arbeit des Trägers hatte, gaben 60 der befragten 101 Modellprojekte an, dass die allgemeine Demokratieförderung bereits vor Projektbeginn ein profilbestimmender Schwerpunkt der Arbeit des Trägers war. Lediglich sechs Modellprojekte bearbeiten mit ihrem durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ geförderten Projekt erstmals das Themengebiet der allgemeinen Demokratieförderung (Tabelle 1). Insbesondere in den Themenfeldern „Aktuelle Formen von Islam- und Muslimfeindlichkeit“ (zehn von 14 MP) und „Demokratieförderung im ländlichen Raum“ (sieben von acht MP) war die allgemeine Demokratieförderung auch schon vor Projektbeginn ein profilbestimmender Schwerpunkt der Arbeit des Trägers (siehe Tabelle 9 im Anhang).

Tabelle 1: Stellenwert der allgemeinen Demokratieförderung vor Projektbeginn

Allgemeine Demokratieförderung war vor Projektbeginn...	absolute Häufigkeit	Prozent aller Modellprojekte
...kein Arbeitsfeld	6	5,9
...ein randständiges Arbeitsfeld und/oder Teilbereich der Arbeit des Trägers	33	32,7
...ein profilbestimmender Schwerpunkt	60	59,4
...weiß nicht	2	2,0
Gesamtsumme	101	100,0

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (N=101, absolute und relative Häufigkeiten)

Auch bei der Frage nach dem Stellenwert der Beschäftigung mit den spezifischen Themenfeldern der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und Radikalisierungsprävention zeigt sich ein hohes Maß an Vorerfahrungen: 53 von 101 Modellprojekten gaben an, dass dies auch schon vor Beginn der Förderung durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ ein profilbestimmender Schwerpunkt war. Für 44 Modellprojekte hatte das Themenfeld zumindest randständig Bedeutung. Vor allem in den Bereichen „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ sowie „Homophobie und Transphobie“ befinden sich überdurchschnittlich viele erfahrene Träger: Für jeweils ca. 78 % der Träger in diesen Themenbereichen bildete das Themenfeld bereits vor Projektbeginn einen profilbestimmenden Schwerpunkt.

Tabelle 2: Stellenwert der spezifischen Beschäftigung mit dem jeweiligen Themenfeld vor Projektbeginn

Spezifische Beschäftigung mit den jeweiligen Themenfeldern GMF und/oder Radikalisierungsprävention war vor Projektbeginn...	Häufigkeit	Prozent aller Modellprojekte
...kein Arbeitsfeld	4	4,0
...ein randständiges Arbeitsfeld und/oder Teilbereich der Arbeit des Trägers	44	43,6
...ein profilbestimmender Schwerpunkt	53	52,5
Gesamtsumme	101	100,0

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (N=101, absolute und relative Häufigkeiten)

Die Vorerfahrungen der Träger spiegeln sich auch in den Angaben zur bisherigen Förderung durch einschlägige (Bundes-)Programme wider. So gaben 30 der befragten Projektzuständigen an, bereits im Rahmen des Vorgängerprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ eine Förderung erhalten zu haben. Gleichfalls viele Nennungen fielen auf die Förderprogramme des BAMF (29 MP), „VIELFALT TUT GUT: Bereich Modellprojekte“ (27 MP) sowie CIVITAS/Entimon (25 MP) und XENOS (24 MP).

Der größte Teil der Erfahrungen geht darauf zurück, dass die Träger bereits Modellprojekte im Rahmen der durch das BMFSFJ geförderten Bundesprogramme im Kontext von Demokratieförderung bzw. Extremismusprävention umgesetzt haben. Insgesamt 56 der befragten 101 Modellprojekttäger haben entsprechende Vorerfahrungen, wobei sich hier themenspezifische Häufungen zeigen. Insbesondere in den Themenbereichen „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (sieben von acht MP, 88 % der Träger mit Vorerfahrungen), „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (zwölf von 18 MP; 67 %), „Linke Militanz“ (zwei von drei MP; 67 %) und „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (sieben von elf MP; 64 %) befinden sich überdurchschnittlich viele Träger, die bereits in BMFSFJ finanzierten Vorgängerprogrammen von „Demokratie leben!“ als Modellprojekte gefördert wurden. Deutlich geringere Anteile sind in den Themenbereichen „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (fünf von 14 MP; 36 %), „Homophobie und Transphobie“ (vier von neun MP; 44 %) und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (14 von 29 MP; 48 %) zu verzeichnen (siehe Tabelle 11 im Anhang).

Im Vorgängerprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ wurden verschiedene Träger gefördert, die aktuell vor allem in den Bereichen „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (fünf MP), „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (vier MP), „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (drei MP) und „Linke Militanz“ (zwei MP) Modellprojekte umsetzen.

Themenbereichsspezifisch zeigt sich darüber hinaus ebenfalls eine hohe Bedeutung weiterer Förderprogramme, bspw. der Programme des BAMF für die Themenbereiche „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (fünf MP) und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (zehn MP) sowie des XENOS-Programms für die Bereiche „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (sechs MP) und „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (fünf MP).

Tabelle 3: Erhalt von Fördermitteln

Fördermittelgeber	Häufigkeit	Prozent aller Modellprojekte
TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN	30	29,7
Förderprogramme durch das BAMF	29	28,7
VIELFALT TUT GUT: Bereich „Modellprojekte“	27	26,7
CIVITAS, Entimon	25	24,8
XENOS	24	23,8
Landesprogramm/e gegen Extremismus	24	23,8
„INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“	15	14,9
andere Förderprogramme des BMI	14	13,9
VIELFALT TUT GUT: Bereich „Lokale Aktionspläne“	11	10,9
Zusammenhalt durch Teilhabe	9	8,9
kompetent. für Demokratie	3	3,0
AgAG	0	0,0
Sonstige	23	22,8

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (N=101, absolute und relative Häufigkeiten, Mehrfachantworten möglich)

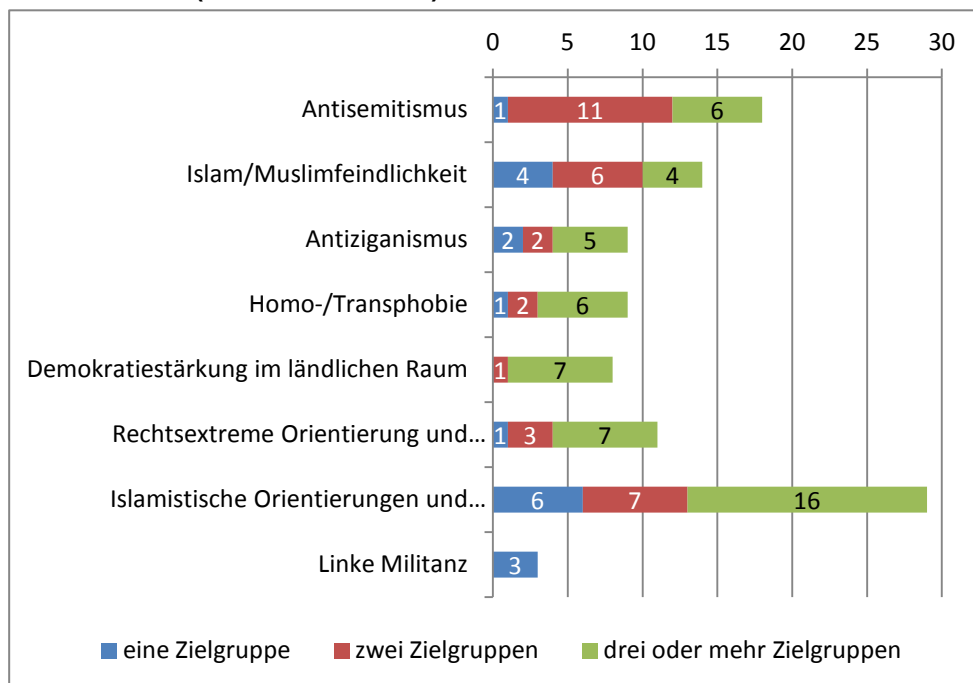
Angesichts des hohen Anteils an bereits durch einschlägige Programme geförderten Projekten kann der größte Teil der Träger bereits auf umfangreiche Erfahrungen in der Durchführung von Modellprojekten im Rahmen von Bundes-, Landes- oder ähnlichen Programmen verweisen. Von den 78 Projekten, die bereits Expertise in der Durchführung von Modellprojekten gesammelt haben, gibt der größte Teil von ihnen an, zwischen sechs und zehn Jahren Modellprojekte durchzuführen (31 von 78 MP, ca. 40 %). Zehn dieser Träger haben bereits eine mehr als 15-jährige Erfahrung in der Projektdurchführung (siehe Tabelle 10 im Anhang).

3.2 Beschreibung der Zielgruppen

In diesem Abschnitt werden die zentralen Zielgruppen der Modellprojekte (MP) charakterisiert. Gefragt wurde zunächst, mit wie vielen Zielgruppen die Projekte arbeiten (wollen). Die Ergebnisse geben darüber Aufschluss, ob die Projekte eher mit einer spezifischen (Präventions-)Strategie arbeiten oder mittels eines breiter angelegten Ansatzes eine bzw. verschiedene Strategie/n bei unterschiedlichen Zielgruppen verfolgen. Letzteres wäre beispielsweise der Fall, wenn ein Modellprojekt einen diversitätssensiblen Blick auf seine Zielgruppen hat oder wenn es sozialräumlich arbeitet und die Zielstellungen mit verschiedenen sozialräumlich relevanten Akteuren realisiert.

Die meisten Modellprojekte, d. h. die Hälfte (51 von 101 MP; 50,5 %), arbeiten mit drei und mehr Zielgruppen, ein knappes Drittel (32 von 101 MP; 31,7 %) benennt zwei Zielgruppen und etwas weniger als ein Fünftel (18 von 101 MP; 17,8 %) konzentriert sich auf die Arbeit mit einer Zielgruppe. Hier sticht das Themenfeld „Linke Militanz“, in dem alle drei Projekte ausschließlich mit einer Zielgruppe arbeiten, heraus. Im Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ fällt auf, dass kein Modellprojekt mit nur einer Zielgruppe und nur ein Modellprojekt mit zwei Zielgruppen arbeitet, was nach bisherigen Erkenntnissen mit der sozialräumlichen Ausrichtung des Themenfeldes zusammenhängen könnte. Das Themenfeld „Aktuelle Formen von Antisemitismus“ zeichnet sich dadurch aus, dass hier vergleichsweise viele Projekte (elf von 18) mit genau zwei Zielgruppen arbeiten (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Anzahl der Zielgruppe/n, mit der ein Modellprojekt arbeitet (nach Themenfeld)



Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI (N=101, absolute Häufigkeiten)

Beschreibung von MP, die mit bestimmten Zielgruppen arbeiten (Alter, Funktion)

Die nachfolgenden Zahlen geben einen Gesamtüberblick über die drei wichtigsten Zielgruppen der MP und mittels einer Zusammenfassung der Daten, soll ein Eindruck darüber vermittelt werden, wie viele MP mit welchen Zielgruppen arbeiten.

Insgesamt zeigt sich, dass Modellprojekte mit jugendbildnerischer Ausrichtung am häufigsten vertreten sind (siehe Tabelle 12 im Anhang). Jeweils 59 Modellprojekte, also drei Fünftel, benennen Heranwachsende, d. h. Jugendliche von 13 bis 18 Jahren und junge Erwachsene von 19 bis 27 Jahren, als ihre zentrale Zielgruppe. Fast gleichbedeutend neben Heranwachsenden werden von 57 Modellprojekten pädagogische Fachkräfte als zentrale Ziel-

gruppe benannt. Je nach Projektzielstellungen sollen diese in Fort- und Weiterbildungen für definierte Problemfelder sensibilisiert oder im Sinne einer Multiplikatoren- und Fortbildung für den Umgang mit identifizierten Problemen qualifiziert werden. Somit ist davon auszugehen, dass das Bundesprogramm, vermittelt über pädagogische Fachkräfte, weitere (jugendliche) Zielgruppen erreichen wird und dadurch eine größere Breitenwirkung erzielt. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass durch den systematischen Einbezug von Fachkräften auch die Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe erreicht werden und von den entwickelten bzw. erprobten Strategien und generierten Wissensbeständen der Modellprojekte profitieren können.

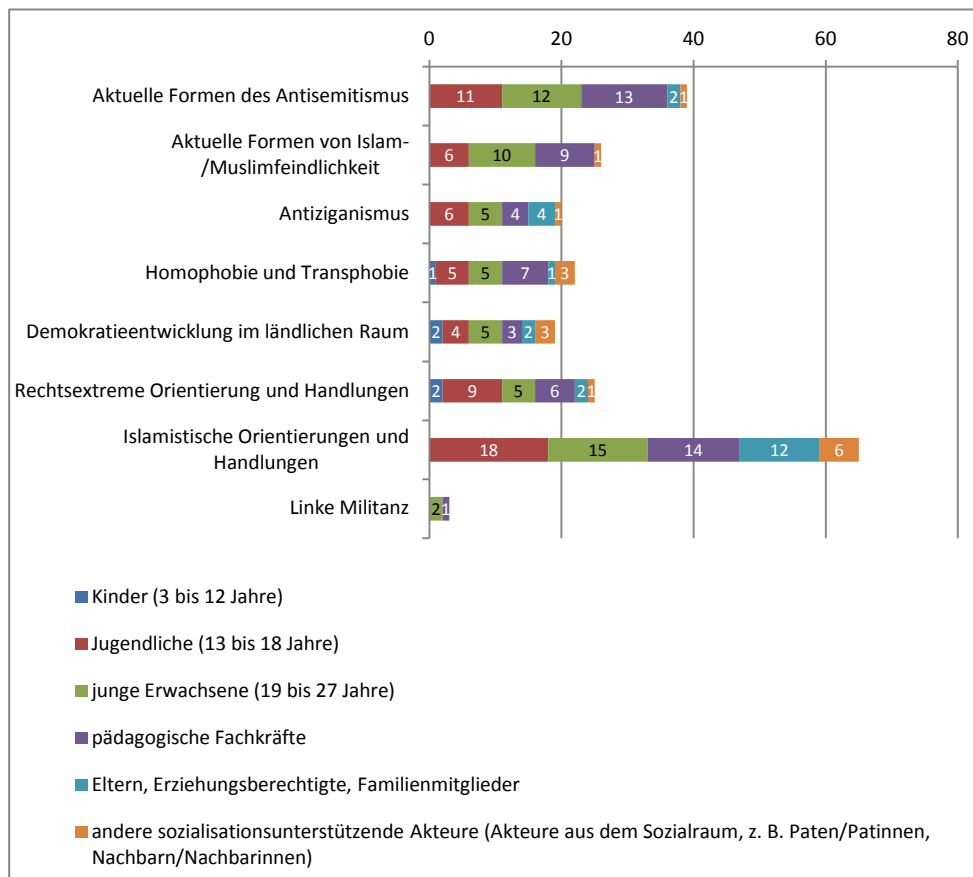
Weniger relevante Zielgruppen sind Eltern, Erziehungsberechtigte und weitere Familienmitglieder (23 MP, 22,8 %) sowie andere sozialisationsunterstützende Akteure aus dem Sozialraum, z. B. Patinnen bzw. Paten oder Nachbarinnen bzw. Nachbarn (16 MP, 15,8 %). Bisher kaum bedeutsam sind Kinder bis 12 Jahre als Zielgruppe (fünf MP, 5 %), was sich aber durch die Themenerweiterung im Bundesprogramm durch das neue Themenfeld „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ ab dem Herbst 2016 ändern dürfte.

Mit Blick auf die Themenfelder zeichnen sich Unterschiede hinsichtlich der angesprochenen Zielgruppen ab. Modellprojekte, die mit Kindern arbeiten, finden sich in den drei Themenfeldern „Demokratieentwicklung im ländlichen Raum“ (zwei MP), „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (zwei MP) und „Homophobie und Transphobie“ (ein MP). Jugendliche im Alter von 13 bis 18 Jahren sind im Bereich „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ die zentrale Zielgruppe (neun MP, 81,8 %), gefolgt von den Themenfeldern „Antiziganismus“ (sechs MP, 66,7 %), „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (18 MP; 62,1 %) sowie „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (elf MP; 61,1 %). Junge Erwachsene (19 bis 27 Jahre) werden von den meisten MP aus dem Bereich „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ als Zielgruppe benannt (zehn MP, 71,4 %) sowie von Modellprojekten aus den Bereichen „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (zwölf MP, 66,7 %) und „Linke Militanz“ (zwei von drei MP).

Die Arbeit mit pädagogischen Fachkräften spielt vor allem in den Themenfeldern „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (13 MP, 72,2 %), „Homophobie und Transphobie“ (sieben MP, 77,8 %) sowie „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (neun MP, 64,3 %) eine vergleichsweise wichtige Rolle. Hinsichtlich der Arbeit mit Familienangehörigen zeichnet sich ab, dass dies – relational gesehen – für die Themenfelder „Antiziganismus“ (vier MP, 44,4 %) und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (zwölf MP 41,4 %) am bedeutsamsten ist. Andere sozialisationsunterstützende Akteure aus dem Sozialraum sind für ca. ein Drittel der Modellprojekte der Themenfelder „Demokratieentwicklung im ländlichen Raum“ (drei von acht MP) und „Homophobie und Transphobie“ (zwei von neun MP) als Zielgruppe wichtig, aber auch im Themenfeld der „Islamistischen Orientierungen und Handlungen“ arbeitet ein Fünftel der MP (sechs

von 29) mit sozialräumlichen Akteuren. In den übrigen Themenfeldern ist diese Zielgruppe für die Projektarbeit weniger relevant.

Abbildung 3: Anzahl der Modellprojekte, die mit bestimmten Zielgruppen arbeiten (nach Alter, Funktion)



Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI (N=101, absolute Häufigkeiten, Mehrfachantworten möglich)

Zielgruppen nach Geschlecht und Migrationshintergrund

In einem weiteren Schritt werden die Zielgruppen nach den Merkmalen Geschlecht⁶ und Migrationshintergrund⁷ spezifiziert. Trotz aller Herausforderungen und Vorbehalten, die mit der Erfassung des Geschlechts und des Migrationshintergrunds verbunden sind, soll mit der Abfrage dennoch ein grober Überblick über diese Merkmale ermöglicht werden. Falls den Modellprojekten die Beantwortung dieser Fragen Bedenken bereitete, konnten sie alternativ die dafür vorgesehenen Antwortoptionen „kann ich nicht einschätzen/weiß ich nicht“ nutzen.

6 Als Antwortoptionen für das Geschlecht der Zielgruppe waren „männlich“, „weiblich“, „andere“ und „kann ich nicht einschätzen/weiß ich nicht“ vorgegeben.

7 Als Antwortoptionen für den Migrationshintergrund der Zielgruppe waren „mit Migrationshintergrund“, „ohne Migrationshintergrund“, „beides“ und „kann ich nicht einschätzen/weiß ich nicht“ vorgegeben.

Tabelle 4: Anzahl der Modellprojekte, die mit geschlechtsspezifischen Zielgruppen arbeiten

Geschlecht der Zielgruppe	nur weiblich	nur männlich	weiblich und männlich	nur andere	weiblich, männlich und andere	weiß nicht, kann ich nicht beantworten
Anzahl der MP	5	6	60	3	25	21
Prozent	5,0	5,9	59,4	3,0	24,8	20,8

Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI (N=101)

Hinsichtlich des Geschlechts der Zielgruppen zeigt sich, dass ein Großteil der MP (60 MP, 60 %) mit gemischten Zielgruppen (weiblich und männlich) arbeitet. Ein Viertel der Modellprojekte differenziert zusätzlich mit seinen Angeboten männliche, weibliche und andere Zielgruppen erreichen zu wollen. Ein Fünftel der Modellprojekte gibt an, das Geschlecht der Zielgruppe entweder nicht zu wissen oder dies nicht einschätzen zu können. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Projekte gendersensibel davon ausgehen, dass individuelle Gender- und Geschlechtsbezüge nicht äußerlich sichtbar und damit für die Projekte erfassbar sein müssen und – sie sich deshalb bewusst der kategorialen Zuordnungslogik widersetzen. Darüber hinaus gibt es auch Modellprojekte, die ihre Angebote explizit ausschließlich an homogene Gruppen richten: Fünf MP arbeiten mit weiblichen, sechs MP mit männlichen Zielgruppen und drei MP-Angebote adressieren ausschließlich „nur andere“ Geschlechtsformen.

Interessant ist mit Blick auf die Unterschiede zwischen den Themenfeldern, dass sich die geschlechtshomogenen Angebote auf wenige Themenfelder verteilen: Nur mit Mädchen/Frauen wird in den Bereichen „Antiziganismus“ (zwei MP) und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (drei MP) gearbeitet, nur mit Jungen/Männern ebenfalls im letztgenannten Themenbereich (vier MP) sowie jeweils in einem MP der Bereiche „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ und „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“. Damit weist das Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ einen vergleichsweise hohen Anteil an geschlechtsspezifischen Ansätzen auf. Nicht überraschend ist, dass sich zwei von drei Angeboten, die ausschließlich „andere“ Geschlechter adressieren im Themenfeld „Homophobie und Transphobie“ finden und, aufgrund der dem Themenfeld eingeschriebenen Geschlechtersensibilität, die häufigste Nennung der Zielgruppe „weiblich, männlich und andere“ ebenfalls dort auftaucht.

Die nachfolgende Tabelle gibt Aufschluss darüber, wie viele Modellprojekte mit Zielgruppen arbeiten, die einen Migrationshintergrund haben. Der größte Teil, nämlich 77 Modellprojekte, arbeiten mit Zielgruppen, die sowohl Personen mit als auch ohne Migrationshintergrund umfassen. 23 Modellprojekte adressieren mit ihren Angeboten ausschließlich Zielgruppen mit Migrationshintergrund (23 MP) und zehn MP ausschließlich Zielgruppen ohne Migrationshintergrund. Elf Modellprojekte können bzw. wollen den Migrationshintergrund ihrer Zielgruppen nicht einschätzen, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass diese Projekte eine diversitätssensible Haltung haben und/oder die vorgegebene Kategorisierung des Migrationshintergrundes ablehnen.

Tabelle 5: Anzahl der Modellprojekte, die mit bestimmten Zielgruppen nach Migrationshintergrund arbeiten

Migrationshintergrund der Zielgruppe	mit Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	beides: mit und ohne Migrationshintergrund	kann ich nicht einschätzen, weiß ich nicht
Anzahl der MP	23	10	77	11
Prozent	22,8	9,9	76,2	10,9

Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI (N=101)

Bei Zugrundelegung der Größe des Themenfeldes arbeiten besonders viele Modellprojekte aus den Bereichen „Antiziganismus“ (fünf von neun MP, 55,6 %), „Aktuelle Formen der Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (sechs von 14 MP, 42,9 %) und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (elf von 29 MP, 37,9 %) (auch) mit migrantischen Zielgruppen. In den Themenfeldern „Aktuelle Formen der Islam-/Muslimfeindlichkeit“ und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ gehören Personen mit Migrationshintergrund, vor allem muslimisch sozialisierte Personen, zu den zentralen Zielgruppen. Im Bereich „Antiziganismus“ dürften die häufigen Angaben darauf zurückzuführen sein, dass es keine Kategorie zur Abfrage des ethnischen Hintergrundes gab, die Arbeit mit Sinti und Roma (unabhängig von Migrationshintergründen) aber einen zentralen Stellenwert hat, sodass auch Sinti und Roma ohne Migrationshintergrund der Kategorie „Migrationshintergrund“ zugeordnet wurden. Gleiches kann für muslimisch sozialisierte Personen ohne Migrationshintergrund angenommen werden, die von den Projekten pauschal bzw. bewusst in die Kategorie eingeordnet werden.

Gründe für Zielgruppenbestimmung

Für eine genauere Charakterisierung wurden die MP nach den Gründen gefragt, warum sie mit welcher Zielgruppe arbeiten. Dabei hatten sie die Möglichkeit, je nach Alter bzw. Funktion der Zielgruppen weitere Eigenschaften ihrer Adressaten anzugeben (siehe dazu Abbildung 4). Unterschieden wird in die drei Gruppen der Heranwachsenden (Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene), der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern, Erziehungsberechtigten, Familienmitglieder sowie anderen sozialisationsrelevanten Akteuren.

Bei den Heranwachsenden zeigt sich, dass die meisten Modellprojekte (61 von 101 MP; 60,4 %) mit diesen Zielgruppen arbeiten, weil sie entweder selbst von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind, oder weil sie über das Themenfeld aufgeklärt/sensibilisiert werden sollen. Damit wird bei jungen Zielgruppen das Hauptaugenmerk auf Personen gelegt, die entweder selbst Betroffene und/oder in ihren Einstellungen und Handlungen unauffällig sind. Hier bildet sich eine universalpräventive bzw. fördernde Ausrichtung der Modellprojekte ab.

Mehr als die Hälfte der Projekte (57 von 101 MP; 56,4 %) arbeitet (auch) mit jungen Menschen, die gefährdet sind, problematische Haltungen anzunehmen oder bereits eine erste entsprechende Affinität besitzen.⁸ Dies verweist auf Formen selektiver Prävention. Etwas mehr als ein Drittel der MP (36 von 101 MP; 35,6 %) adressiert im Sinne von indizierter Prävention Zielgruppen, die bereits problematische Einstellungen und Verhaltensweisen aufweisen.⁹

46 von 101 MP (45 %) der Projekte arbeiten u. a. mit jungen Menschen ohne problematische Einstellungen, i. d. R. um sie zu Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren auszubilden oder sie zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld zu befähigen.

Mit Blick auf die Themenfeldunterschiede zeigt sich, dass die drei Themenfelder „Antiziganismus“ (sieben von neun MP, entspricht ca. 78 %), „Homophobie und Transphobie“ (sieben von neun MP, entspricht ca. 78 %) und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ (19 von 29 MP, entspricht ca. 66 %) am häufigsten mit ausgegrenzten und diskriminierten jungen Menschen arbeiten. Das sind auch die Kontexte, in denen die Arbeit mit Betroffenen von Stigmatisierung und Diskriminierung, z. B. aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit bzw. des Migrationshintergrundes oder der sexuellen Orientierung, ein wichtiges Charakteristikum der pädagogischen Arbeit ist.

8 Einschränkung ist anzumerken, dass in der Auswertung der zugrunde liegenden quantitativen Erhebung nur gemutmaßt werden kann, welche problematischen Haltungen im Einzelnen gesehen werden und welche Gefährdungen konkret vorliegen. Insofern muss in Rechnung gestellt werden, dass hier projektseitig möglicherweise entlang eines „weichen“ Präventionsbegriffs Problematiken und Gefährdungen verhandelt/subsumiert werden, die nicht dem „harten“ Präventionsverständnis der wB entsprechen.

9 Auch hier gilt die bereits formulierte Einschränkung, dass im Rahmen der Erhebung nicht geklärt werden kann, welches Präventionsverständnis der Einordnung „erste problematische Einstellungen und Verhaltensweisen“ zugrunde liegt und was sich im Rahmen der konkreten Projektarbeit darunter verbirgt.

Die Arbeit mit jungen Menschen, die unauffällig sind, aber über das Themenfeld des Modellprojekts sensibilisiert/aufgeklärt werden sollen, wird insbesondere in den Themenbereichen „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (16 von 18 MP; 88,9 %) sowie „Homophobie und Transphobie“ (6 von 9 MP; 66,7 %) realisiert. Hier handelt es sich um eine typisch universal-präventive Ausrichtung der Ansätze.

Mit Heranwachsenden, die gefährdet sind, problematische Haltungen anzunehmen bzw. bereits entsprechend affin sind (selektive Prävention), wird im dafür prädestinierten Programmbereich E gearbeitet, da dessen zentrale Aufgabe die Radikalisierungsprävention ist. Allerdings zeichnen sich zwischen den Themenfeldern rechtsextreme bzw. islamistische Orientierungen und Handlungen deutliche Unterschiede ab. Während neun von elf Modellprojekten (ca. 82 %) aus dem Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ angeben, mit gefährdeten Heranwachsenden zu arbeiten, tun dies mit 19 von 29 (ca. 66 %) deutlich weniger Projekte aus dem Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“. Noch deutlicher sind die Unterschiede bei der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die bereits über problematische Haltungen und/oder Verhaltensweisen verfügen. Hier geben acht von elf MP (73 %) aus der Rechtsextremismusprävention an, mit diesen Jugendlichen zu arbeiten, aber nur zehn von 29 MP (35 %) der „Islamistischen Orientierungen und Handlungen“. Diese Differenz zeichnete sich bereits in den Analysen der Projektkonzepte ab, die im Mittelpunkt des ersten Berichts der wB standen (Greuel et al. 2015, S. 145). Auch hier war auffällig, dass im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ von den geförderten Projekten in stärkerem Maße (d. h. von über einem Drittel der Projekte) universell-präventiv ausgerichtete Maßnahmen geplant wurden,¹⁰ womit eine gewisse Ausweitung der Programmvorgaben im Programmbereich E in Bezug auf die Zielgruppen einhergeht. Verantwortlich für die Themenfelddifferenz ist vermutlich die „Reife“ des Feldes und der damit verbundene geringere Professionalisierungsgrad sowie fehlendes Erfahrungswissen, um Zugänge und Handlungsstrategien zu affinen Zielgruppen im relativ neuen Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ passgenau zu gestalten.

Gleichzeitig zeigt sich im Bereich „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, dass die Arbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten/ Familienmitgliedern nicht nur weiter verbreitet ist, sondern auch eine besondere Ausrichtung vorliegt. Im Vergleich zu den anderen Themenbereichen wird mit dieser Zielgruppe auffällig häufig deshalb gearbeitet, weil sie sich im familiären/sozialräumlichen Umfeld von extremistisch orientierten/ organisierten Jugendlichen bewegen (neun von 14 MP, die mit Eltern arbeiten) oder weil sie sich im familiären/sozialräumlichen Umfeld von gefährdeten oder affinen Jugendlichen bewegen. (13 von 14 MP). Die Elternarbeit folgt hier anscheinend in starkem Maße der Logik indirekter Prävention. Im Unterschied zum Feld Rechtsextremismusprävention lässt sich hier festhal-

¹⁰ Grundlage waren hier 19 MP im Themenfeld, die vom Programmstart an gefördert wurden. Die Daten des Monitorings weisen darauf hin, dass sich die genannte Tendenz mit der Nachbewilligung von zehn MP verstärkt hat (vgl. dazu auch Kapitel 4.2).

ten, dass v. a. indirekt über Eltern und sozialisationsrelevante Akteure (muslimisch sozialisierte) Jugendliche präventiv unterstützt werden sollen. Dies stellt im Arbeitsfeld auch außerhalb des Programms eine zentrale pädagogische Strategie im Feld der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit dar.

Auch im Programmbereich D zeigen sich im Hinblick auf den Grad der Umsetzung indizierter Prävention deutliche Unterschiede, wobei zu beachten ist, dass die Problemgegenstände, die für die Themenbereiche der GMF indizierte Prävention markieren, im Vorfeld der Phänomene liegen, die im Programmbereich E problematisiert werden. Besonders häufig (von jeweils ca. 44 % der Projekte) wird in den Themenbereichen „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (acht von 18 MP) und „Homophobie und Transphobie“ (vier von neun MP) mit Zielgruppen gearbeitet, die bereits problematische Haltungen ausgeprägt haben. Am seltensten (bei ca. 14 % der Projekte, zwei von 14 MP) findet sich eine entsprechende Ausrichtung im Bereich „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“.

Im Hinblick auf die Arbeit mit Fachkräften wurde bereits konstatiert, dass diese am häufigsten in den Themenbereichen „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ sowie „Homophobie und Transphobie“ umgesetzt wird. Gleichzeitig handelt es sich bei diesen Themenfeldern auch um jene, in denen die Fachkräfte überdurchschnittlich häufig selbst als Problemträger ausgemacht und in den Angeboten entsprechend adressiert werden. Im Themenbereich „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ arbeiten sechs von 13 MP (ca. 46 %) deshalb mit pädagogischen Fachkräften, weil sie problematische Haltungen/Verhaltensweisen aufweisen. Im Themenbereich „Homophobie und Transphobie“ war dies ebenfalls bei drei von sieben MP (ca. 43 %) der Fall. Auch im Bereich „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ findet sich eine ähnliche Situation (vier von neun MP, entspricht ca. 44 %).

3.3 Hauptaktivitäten

Im Rahmen der Online-Erhebung wurden die Hauptaktivitäten der Modellprojekte – bezogen auf ihre gesamte Laufzeit – erfragt. Die meisten Modellprojekte geben hier an, neue Bildungsprojekte/Angebote/Handlungsansätze zu entwickeln und zu erproben. Bei 73 Modellprojekten gehört dies zu den Hauptaktivitäten. Auch die Entwicklung von pädagogischen und/oder thematischen Materialien im Handlungsfeld des Modellprojektes (44 MP), die Erprobung von Zugängen zu spezifischen Zielgruppen im jeweiligen Handlungsfeld (40 MP) sowie die Beratung/Unterstützung und Qualifizierung von Akteuren im Arbeits-/Handlungsfeld des Modellprojektes (39 MP) werden häufig als Hauptaktivitäten angegeben.

Tabelle 6: Hauptaktivitäten der Modellprojekte

	Anzahl der MP	Prozent aller Modellprojekte
Entwicklung und Erprobung neuer Bildungsprojekte/Angebote/Handlungsansätze	73	72,3
Entwicklung von pädagogischen und/oder thematischen Materialien im Handlungsfeld des Modellprojektes	44	43,6
Erprobung von Zugängen zu spezifischen Zielgruppen im Handlungsfeld des Modellprojektes	40	39,6
Beratung/Unterstützung und Qualifizierung von Akteuren im Arbeits-/Handlungsfeld des Modellprojektes	39	38,6
Inhaltliche Weiterentwicklung und/oder weitere Professionalisierung von bereits erprobten Bildungsprojekten/Angeboten/Handlungsansätzen	31	30,7
Vernetzung von Akteuren im Arbeits-/Handlungsfeld des Modellprojektes	27	26,7
Interessenvertretung und/oder Empowerment von Betroffenen im Themenfeld des Modellprojektes	21	20,8
Durchführung von bewährten Bildungsprojekten/Angeboten	12	11,9
Bündelung von Interessen und Positionen von Akteuren im Themenfeld des Modellprojektes und ihre Artikulationen gegenüber Politik und Öffentlichkeit	8	7,9

Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI (N=101, absolute und relative Häufigkeiten, Mehrfachantworten möglich)

Allerdings unterscheiden sich die einzelnen Themenfelder im Hinblick auf die umgesetzten Aktivitäten z. T. beträchtlich voneinander (siehe hierzu auch Tabelle 7).

Die Entwicklung und Erprobung neuer Bildungsprojekte/Angebote/Handlungsansätze wird insbesondere in den Bereichen „Linke Militanz“ (drei von drei MP), „Antiziganismus“ (acht von neun MP; 89 %) und „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (sieben von acht MP; 88 %) betrieben.

Die Entwicklung von pädagogischen und/oder thematischen Materialien im Handlungsfeld des Modellprojektes wird besonders häufig von Projekten in den Bereichen „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (12 von 18 MP; 67 %), „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (neun von 14 MP; 64 %) und „Antiziganismus“ (fünf von neun MP; 56 %) als Hauptaktivität angegeben. Bedeutungslos (0 %) sind solche Aktivitäten hingegen im Themenfeld „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“.

Die Erprobung von Zugängen zu spezifischen Zielgruppen erfolgt besonders häufig in den Bereichen „Linke Militanz“ (zwei von drei MP), „Rechts-extreme Orientierungen und Handlungen“ (ca. 64 %) und „Demokratie-entwicklung im ländlichen Raum“ (sieben von elf MP; 63 %). Am wenigsten werden entsprechende Aktivitäten in den Themenfeldern „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (ein von 14 MP; 7 %) und „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (drei von 18 MP; 17 %) umgesetzt.

Die Beratung/Unterstützung und Qualifizierung von Akteuren im Arbeits-/Handlungsfeld des Modellprojektes ist insbesondere bei Projekten aus den Feldern „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (sechs von elf MP; 55 %) und „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (sieben von 14 MP; 50 %) verbreitet. In den Bereichen „Linke Militanz“ (0 %) und „Antiziganismus“ (ein von neun MP) spielen solche Aktivitäten keine oder nur eine sehr geringe Rolle.

Inhaltliche Weiterentwicklungen und/oder weitere Professionalisierungen von bereits erprobten Bildungsprojekten/Angeboten/Handlungsansätzen finden sich insbesondere in den Bereichen „Linke Militanz“ (zwei von drei MP), „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (acht von 18 MP; 44 %) und „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (sechs von 14 MP; 43 %).

Vernetzungen von Akteuren im Arbeits-/Handlungsfeld des Modellprojektes spielen insbesondere in den Themenbereichen „Homophobie und Transphobie“ (fünf von neun MP; 56 %) sowie der „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (vier von acht MP; 50 %) eine große Rolle. Im Bereich „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ gibt hingegen kein Projekt an, solche Aktivitäten umzusetzen.

Interessenvertretung und/oder Empowerment von Betroffenen im Themenfeld des Modellprojektes ist für vergleichsweise viele Projekte in den Themenbereichen „Homophobie und Transphobie“ (vier von neun MP; 44 %) und „Antiziganismus“ (drei von drei MP; 33 %) zentral.

Insgesamt zeigen sich hier nochmals spezifische Aktivitätsschwerpunkte der einzelnen Handlungsfelder und eine große Heterogenität über die verschiedenen Themenbereiche hinweg.

Tabelle 7: Hauptaktivitäten in den einzelnen Themenfeldern

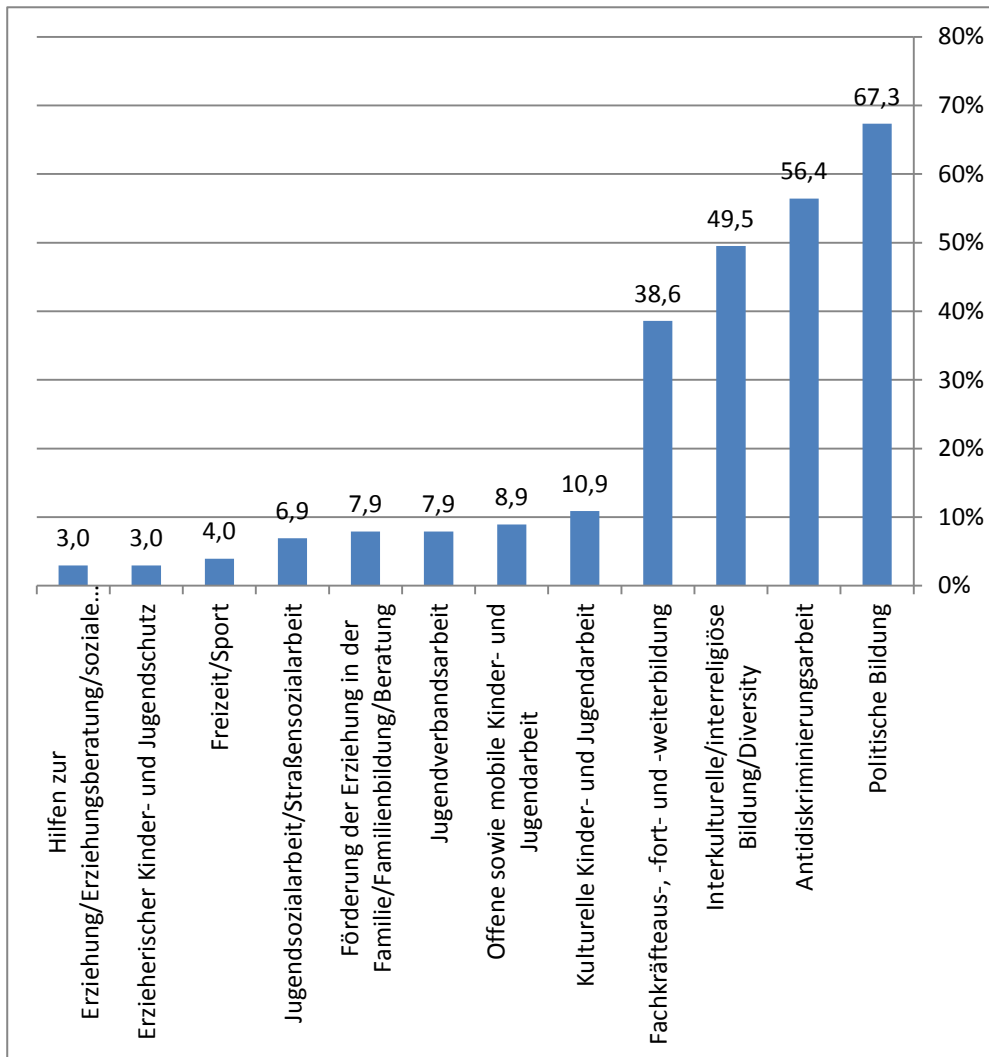
		Aktuelle Formen des Antisemitismus	Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	Antiziganismus	Demokratieentwicklung im ländlichen Raum	Homophobie und Transphobie	Islamistische Orientierungen und Handlungen	Linke Militanz	Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen	Σ
Entwicklung und Erprobung neuer Bildungsprojekte/Angebote/ Handlungsansätze	Anzahl	14	8	8	7	6	19	3	8	73
	Prozent im Themenfeld	77,8	57,1	88,9	87,5	66,7	65,5	100,0	72,7	
Inhaltliche Weiterentwicklung und/oder weitere Professionalisierung von bereits erprobten Bildungsprojekten/Angeboten/ Handlungsansätzen des Modellprojektes	Anzahl	8	6	2	2	2	6	2	3	31
	Prozent im Themenfeld	44,4	42,9	22,2	25,0	22,2	20,7	66,7	27,3	
Durchführung von bewährten Bildungsprojekten/Angeboten	Anzahl	1	4	0	0	0	7	0	0	12
	Prozent im Themenfeld	5,6	28,6	0,0	0,0	0,0	24,1	0,0	0,0	
Erprobung von Zugängen zu spezifischen Zielgruppen im Handlungsfeld des Modellprojektes	Anzahl	3	1	5	5	3	14	2	7	40
	Prozent im Themenfeld	16,7	7,1	55,6	62,5	33,3	48,3	66,7	63,6	
Vernetzung von Akteuren im Arbeits-/ Handlungsfeld des Modellprojektes	Anzahl	4	0	2	4	5	9	1	2	27
	Prozent im Themenfeld	22,2	0,0	22,2	50,0	55,6	31,0	33,3	18,2	
Beratung/Unterstützung und Qualifizierung von Akteuren im Arbeits-/Handlungsfeld des Modellprojektes	Anzahl	7	7	1	3	4	11	0	6	39
	Prozent im Themenfeld	38,9	50,0	11,1	37,5	44,4	37,9	0,0	54,5	
Entwicklung von pädagogischen und/oder thematischen Materialien im Handlungsfeld des Modellprojektes	Anzahl	12	9	5	0	3	10	1	4	44
	Prozent im Themenfeld	66,7	64,3	55,6	0,0	33,3	34,5	33,3	36,4	
Bündelung von Interessen und Positionen von Akteuren im Themenfeld des Modellprojektes und ihre Artikulationen gegenüber Politik und Öffentlichkeit	Anzahl	1	1	1	2	0	3	0	0	8
	Prozent im Themenfeld	5,6	7,1	11,1	25,0	0,0	10,3	0,0	0,0	
Interessenvertretung und/oder Empowerment von Betroffenen im Themenfeld des Modellprojektes	Anzahl	2	3	3	1	4	6	0	2	21
	Prozent im Themenfeld	11,1	21,4	33,3	12,5	44,4	20,7	0,0	18,2	
Gesamt	Anzahl	18	14	9	8	9	29	3	11	101

Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI, N=101

3.4 Arbeitsfelder

Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die wichtigsten Arbeitsfelder der Modellprojekte. Die Befragten mussten dabei Prioritäten setzen und konnten maximal drei Arbeitsfelder nennen.

Abbildung 5: Wichtigste Arbeitsfelder der Modellprojekte



Quelle: wissenschaftliche Begleitung am DJI (N=101, prozentuale Häufigkeiten)

Das Hauptarbeitsfeld aller Modellprojekte ist die politische Bildung und wird in zwei Drittel der MP umgesetzt. Besonders häufig finden sich Ansätze der politischen Bildung in den Themenfeldern „Linke Militanz“ (drei von drei MP), „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ (16 von 18 MP; 89 %), „Antiziganismus“ (acht von neun MP; 89 %) und „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (neun von elf MP; 82 %). Dies überrascht nicht, da in diesen Themenfeldern häufig entlang ideologischer Inhalte gearbeitet wird.

Am zweithäufigsten verbreitet ist die Antidiskriminierungsarbeit. Diese richtet sich an Betroffene von Diskriminierung und Ausgrenzung, die in einigen Themenfeldern eine zentrale Zielgruppe darstellen. Des Weiteren soll sensibilisierend gearbeitet werden, um ein Problembewusstsein für entsprechende Diskriminierungen zu schaffen. Der Themenfeldvergleich zeigt, dass die Bereiche „Homophobie und Transphobie“ (acht von neun MP; 89 %) und „Antiziganismus“ (sieben von neun MP; 78 %) besonders oft Antidiskriminierungsarbeit umsetzen.¹¹

Mit Blick auf die vielfältigen Zielgruppen, mit denen die Modellprojekte arbeiten (z. B. Personen unterschiedlicher kultureller, religiöser, ethnischer Prägung) werden zudem in der Hälfte der Modellprojekte Ansätze der interkulturellen, interreligiösen Bildung und Diversity-Arbeit verfolgt. Besonders relevant ist dies in den Themenfeldern „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (zehn von 14 MP; 71 %) und „Islamistische Orientierungen und Handlungen“, die häufig mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen arbeiten.

Zwei Fünftel der MP (39 von 101 MP) setzen auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung (pädagogischer) Fachkräfte und entwickeln bzw. erproben z. B. Qualifizierungsprogramme für diese, was für die Anregung der Regelstrukturen und die Übertragung von Ansätzen ins Feld der Kinder- und Jugendhilfe zentral ist.

Eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielen die Arbeitsfelder „Kulturelle Kinder- und Jugendarbeit“ (elf von 101 MP; 11 %), „Offene und mobile Kinder- und Jugendarbeit“ (neun von 101 MP; 9 %), Jugendverbandsarbeit (acht von 101 MP; 8 %), Förderung der Erziehung in der Familie/Familienbildung/Beratung (acht von 101 MP; 8 %) und Jugend- bzw. Straßensozialarbeit (sieben von 101 MP; 7 %), was insofern überrascht, als dies klassische Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe sind, die anscheinend für die Arbeit der Modellprojekte weniger relevant sind. Vereinzelt arbeiten die Projekte im Arbeitsfeld Freizeit und Sport (vier MP), erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (drei MP) sowie den Hilfen zur Erziehung/Erziehungsberatung und in der sozialen Gruppenarbeit (drei MP).

3.5 Implementierung

Im Rahmen der Online-Befragung wurden die Modellprojekte dazu befragt, welche Aufgaben im ersten Jahr der Förderung für sie zentral waren. Am häufigsten genannt wurden der Aufbau von Kooperationen (89 Nennungen), das Herstellen von Zugängen zur Zielgruppe (83 Nennungen), die Konzipierung von Angeboten (79 Nennungen) sowie die Öffentlichkeitsarbeit (73 Nennungen).

¹¹ Im Rahmen der quantitativen Erhebung muss ungeklärt bleiben, welches Verständnis von Antidiskriminierungsarbeit den Angaben zugrunde liegt. Möglicherweise wird „Antidiskriminierung“ hier sehr weit und global verstanden.

Tabelle 8: Aufgaben im ersten Projektjahr

	Anzahl der MP	Prozent von 101
Kooperationen aufbauen	89	88,1
Zugang zu Zielgruppen herstellen	83	82,2
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote konzipieren	79	78,2
Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Homepage erstellen)	73	72,3
Personal einstellen	60	59,4
Wissensgenerierung zum Themenfeld	60	59,4
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote durchführen	59	58,4
(Bildungs-, Beratungs-)Angebote erproben	57	56,4
Personal schulen und qualifizieren	33	32,7
eigene Sprecherposition im Themenfeld klären	27	26,7
Inhaltliche und/oder räumliche Ausweitung unserer erprobten Angebote	26	25,7
<i>Nennungen gesamt</i>	<i>646</i>	

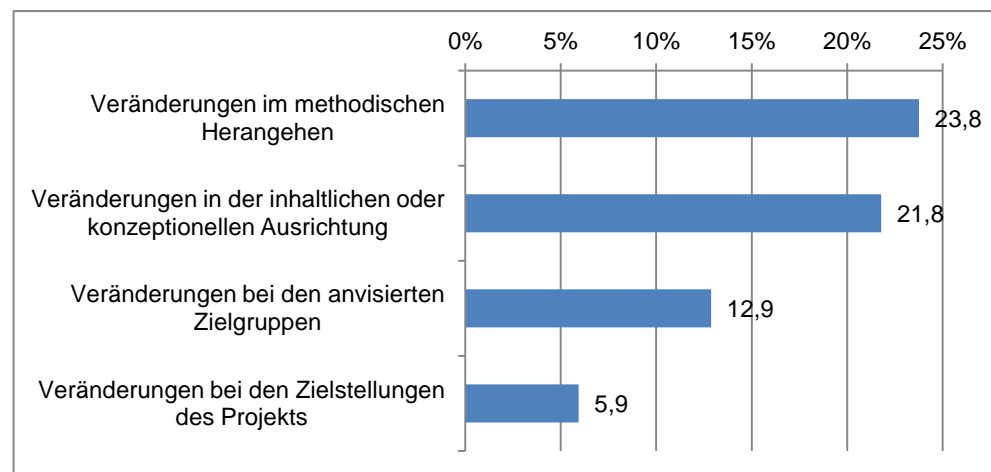
Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (N=101, absolute und relative Häufigkeiten, Mehrfachantworten möglich)

In den einzelnen Themenbereichen zeigen sich dabei z. T. unterschiedliche Relevanzen. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der „Wissensgenerierung zum Themenfeld“, die in den Bereichen „Linke Militanz“ (alle MP), „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ (elf von 14 MP; 79 %), „Antiziganismus“ (sechs von neun MP; 67 %) und „Homophobie und Transphobie“ (sechs von neun MP; 67 %) bedeutsam war. Demgegenüber spielte diese Aufgabe für Projekte in den Bereichen „Demokratiestärkung im ländlichen Raum“ (drei von acht MP; 38 %) und „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ (vier von elf MP; 37 %) eine geringere Rolle. Hier lassen sich sehr anschaulich unterschiedliche Wissensstände zu den einzelnen Phänomenen, wie auch der pädagogischen Präventionsarbeit erkennen. Vor diesem Hintergrund sind „Wissensgenerierungen zum Themenfeld“ auch als Annäherungsversuche der Projekte an die jeweiligen Gegenstände in den (für das Programm) neuen Themenfeldern und im umstrittenen Präventionsbereich „Linke Militanz“ zu betrachten. Bei Letzterem geht dies vermutlich auch mit Wünschen einher, die eigene Arbeit fachlich auszuweisen und (differenzierend) abzusichern. Punktuell zeigen sich noch weitere Spezifika: Überdurchschnittlich häufig, nämlich bei sämtlichen Projekten im Themenfeld „Homophobie und Transphobie“ standen Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit im Zentrum des ersten Modellprojektjahres. Die eigene Sprecherposition zu klären, war offenbar insbesondere bei den Projekten dieses Bereichs eine zentrale Aktivität in der Implementierungsphase (vier von neun MP; 44 %).

3.6 Beschreibung der Veränderungen

Ein Schwerpunkt des Monitorings war der Fokus auf die Implementierungsphase der Modellprojekte. Dies enthielt auch Fragen danach, ob im zurückliegenden Modellprojektjahr wesentliche Veränderungen im Projekt vorgenommen wurden. Die Antworten geben einen Eindruck über erste Implementierungserfahrungen der Modellprojekte. Insgesamt nahmen etwas weniger als die Hälfte der Projekte wesentliche Veränderungen vor, was angesichts der Bedeutung von Implementierungsaufgaben im Berichtszeitraum und des erprobenden Zuschnitts vieler Projektvorhaben nicht verwundert. Veränderungen bezogen sich v. a. auf das methodische Herangehen und die inhaltliche oder konzeptionelle Ausrichtung. Deutlich weniger Modellprojekte änderten ihre Zielgruppen oder steuerten grundsätzlich bei den Zielstellungen (sechs MP) nach (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Wesentliche Veränderungen bei den Modellprojekten im vergangenen Jahr



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (N=101, prozentuale Häufigkeiten)

Die offenen Antworten geben zudem einen ersten Aufschluss über Gründe, warum Veränderungen vorgenommen wurden. Ein häufig genannter Anlass für Veränderungen waren zeitliche Verzögerungen, weil bspw. der Aufbau von Kooperationen, der Zugang zu Zielgruppen und andere Implementierungsaufgaben (weit) mehr Zeit als geplant benötigten. Mit Blick auf methodische Veränderungen begründen die Modellprojekte dies als Reaktion auf erste Umsetzungserfahrungen und Rückmeldungen der Zielgruppen. Umsteuerungen bei den Methoden finden v. a. statt, um die Angebote besser an die Bedarfe der Zielgruppen anzupassen. Ein weiterer Grund dafür lag in den sich zeigenden Grenzen des pädagogischen Konzepts, z. B. dass das vermittelte Wissen nicht ausreichte oder mehr dialogische, aktivierende Methoden notwendig waren. Mit Blick auf die Veränderung der Zielgruppen wurde bereits deutlich, dass geplante Zugänge erfolglos blieben und neue Zielgruppen akquiriert werden mussten, um auf (lokale) Bedarfe zu

reagieren und nachfrageorientiert neue Angebote zur Verfügung zu stellen. Auch wurden Schärfungen vorgenommen, indem Zielgruppen, die zuvor allgemein und unpräzise, etwa als „die Mehrheitsgesellschaft“ bezeichnet, präziser benannt wurden.

Aber auch veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie die Relevanz des Themas „Flucht und Asyl“ oder eine polarisierende politische Stimmung wurden als Gründe für Veränderungen, z. B. in der konzeptionellen Ausrichtung angeführt, da eine stärkere Verbindung von Themen und Vorurteilskomplexen oder eine stärkere intersektionale Ausrichtung notwendig erschien (Islamfeindlichkeit und Feindlichkeit gegenüber Flüchtlingen, Berücksichtigung unterschiedlicher Abwertungen gegen Menschen mit Behinderungen, mit Migrationshintergrund, in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften etc.).

4 Beschreibung der Modellprojekte zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und Demokratiestärkung im ländlichen Raum (Programmbereich D)

Im Folgenden werden die Modellprojekte des qualitativen Samples vorgestellt. Die Systematisierung fokussierte darauf, mit welchen *Zielgruppen* die Modellprojekte *schwerpunktmäßig* arbeiten möchten und welche *inhaltlichen Aspekte* damit verbunden sind, d. h. welche Angebotsformate der/den Zielgruppe/n unterbreitet werden. Die in den Themenbereichen vorgenommene Clusterung ist ein Sortierungsversuch, der v. a. einen heuristischen Wert für die wB hat. Sie soll jedoch nicht dazu verleiten, anzunehmen, dass die Projekte in jedem Cluster in ihren Problembeschreibungen und pädagogischen Lösungsansätzen kongruent sind.

4.1 Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“

4.1.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes

Die Leitlinie für den Programmbereich orientiert sich im Wesentlichen an den thematischen Schwerpunktsetzungen der Vorläuferprogramme und fokussiert inhaltlich als Schwerpunkt die Arbeit gegen „antizionistischen und sekundären Antisemitismus“. Mit Blick auf das zu erwartende Innovationspotenzial sind die Modellprojekte aufgrund der langen Kontinuität der Bearbeitung im Rahmen von Bundesprogrammen somit potenziell stärker auf eine Aufsichtung von Lernerfahrungen in einem schon etablierten Handlungsfeld verwiesen. Dies zeigt sich auch in Daten des quantitativen Monitorings, das 2016 durchgeführt wurde. Dort geben circa 78 % der Projekte an, dass Antisemitismus vor Projektbeginn ein profilbestimmender Arbeitsschwerpunkt des Trägers war. Knapp die Hälfte der geförderten Träger haben seit mehr als zehn Jahren Erfahrung mit Modellprojekten im Themenfeld. Es ist also zu erwarten, dass Modellprojekte additiv agieren und – aufgrund der Etabliertheit des Handlungsfeldes und der Fülle bereits vorhandener pädagogischer Materialien – auf Erfahrungswissen aufbauen oder sehr spezifische Bedarfe zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit machen.

Im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ werden derzeit – inklusive einer Aufstockung um sechs Projekte in 2016 – 19 Modellprojekte gefördert.

Auf der Basis der im Zwischenbericht 2015 entwickelten Typologie wurden zwei Projektcluster unterschieden. Die zugrunde liegende Systematisierung verbindet, wie eingangs festgestellt, die wichtigste Zielgruppe des Mo-

dellprojektes und die damit verbundenen *inhaltlichen Aspekte*. Die Projekte wurden entweder dem Cluster I „*Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Fachkräfte*“ oder dem Cluster II „*Bildungsangebote für Jugendliche*“ zugeordnet. Von den 19 im Themenfeld geförderten Projekten zielen lediglich sechs vorrangig auf Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und spezifizierte Zielsysteme wie z. B. Schule, Offene Kinder- und Jugendarbeit und religiöse Verbandsarbeit. Von den sechs hinzugekommenen Modellprojekten, die im letzten Bericht noch nicht beschrieben wurden, lassen sich zwei Cluster I zuordnen. Eines davon wird nachfolgend ausführlicher dargestellt. Ein anderes möchte spezialisierte Fortbildungsangebote für Lehrkräfte entwickeln, und zwar Angebote, die sich auf Antisemitismus als Kernelement des Salafismus konzentrieren. Eine Einschätzung dieses Projekts durch die wB – gerade vor dem Hintergrund aktueller Debatten, wie des Zusammenhangs von Antisemitismus und Rassismus und einer entsprechenden notwendigen Verknüpfung von antisemitismuskritischer mit rassismuskritischer Bildungsarbeit – steht zum jetzigen Zeitpunkt noch aus.

Die übrigen 13 Modellprojekte finden sich im Cluster II „*Bildungsangebote für Jugendliche*“ wieder. Ein größerer Teil der Projekte entwickelt hier spezialisierte Angebote zur Thematisierung von israelbezogenem Antisemitismus oder zur historischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diesem Cluster sind auch vier nachbewilligte Modellprojekte zugeordnet. Das auf konzeptioneller Ebene einschätzbare Spektrum der neuen MP reicht dabei von der Entwicklung recht bedarfsunspezifischer Bildungsangebote („zeitgemäß“) bis hin zu erfolversprechenden Tandemprojekten.

So möchte beispielsweise eine Migrantenselbstorganisation in Kooperation mit einem erfahrenen Träger der Antisemitismusprävention israelbezogenen Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bearbeiten.

Es handelt sich bei allen 13 Projekten um solche, die Bildungsangebote durchführen und/oder neu entwickeln. Teilweise werden hier spezifische Bedarfe angeführt (etwa diversitäts- und migrationssensible pädagogische Konzepte für spezifische Zielgruppen und abgrenzbare Zielsysteme). Teilweise gewinnt man aber auch den Eindruck, dass „das Rad neu erfunden wird“ – etwa wenn 67 % der Projekte als Hauptaktivität die Entwicklung von pädagogischen und/oder thematischen Materialien im Handlungsfeld angeben und damit mehr als in jedem anderen Themenfeld des Modellprojektbereiches.

Im Zuge der Projektaufstockung hat sich der Fokus auf migrantische Jugendliche als potenzielle Problemträger punktuell eher verstärkt. Wie schon im letzten Zwischenbericht der wB angemerkt, führt dies zu einer – durchaus leitlinienkonformen – Reproduktion gesellschaftlicher Aufmerksamkeitsverengungen auf den „Antisemitismus der Anderen“. Dieses Phänomen wird aber (nur) von einem Teil der Modellprojekte kritisch reflektiert und durch die Verknüpfung von antisemitismuskritischen mit rassismuskritischen Ansätzen bearbeitet.

Hier stehen entsprechende Klärungen über fachliche Standards im Handlungsfeld derzeit noch aus. Diese Aufmerksamkeitsverengungen haben sich im letzten Jahr im Zuge einer stark gestiegenen Zahl Geflüchteter

noch verstärkt. Deshalb war und bleibt die Frage, in welchem Maße dadurch Antisemitismen „importiert“ werden. Die Sorge ist hier teilweise groß, das Wissen über Art und Ausmaß vergleichsweise gering. Andererseits sind aufgrund dieser Entwicklungen innerhalb der Fachpraxis Dringlichkeitskonkurrenz und eine entsprechend zurückhaltende Nachfrage bei Fachkräften nach Angeboten der Antisemitismusprävention zu beobachten. Diese Entwicklungen spiegeln sich zum Teil auch in den Monitoringdaten wider. 61 % der Projekte gaben an, im letzten Jahr wesentliche Projektumsteuerungen vorgenommen zu haben. Als Gründe wurden die Veränderungen gesellschaftlicher Diskurse genannt oder explizit die Erweiterung der Projektarbeit um pädagogische Angebote der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit für jugendliche Geflüchtete bzw. die Aktualität von Themen wie Islamfeindlichkeit und Hetze gegen Flüchtlinge. Hier deuten sich erste wertvolle Umsteuerungen und Sensibilitäten an, die insgesamt aber einer umfassenden Klärung bedürfen und zwar hinsichtlich (sofern sie ihre Arbeit berühren):

- 1) des Ausmaßes eines „importierten Antisemitismus“,
- 2) von Standards seiner (rassismuskritischen) Bearbeitung und den Grenzen und Risiken,
- 3) einer allgemeinen Entwicklung, in der die Sorge vor neuen Antisemitismen zu einem Bestandteil flüchtlingsfeindlicher Angstkulissen wird, zumal bei der „neuen Rechten“ eine systematische Enttabuisierung und Normalisierung auch des Antisemitismus beobachtbar ist.

Daneben existieren einige „klassische“ Herausforderungen des Themenfeldes, wie z. B. kann es gelingen, Zielgruppen für ein Angebot zu interessieren, bei dem es auch darum geht, die eigene Involviertheit in Antisemitismus und Rassismus zu thematisieren und zu reflektieren? Wie kann historische Bildung zum Antisemitismus in einer migrationsgesellschaftlichen Heterogenität gelingen und gleichzeitig die unterschiedlichen kulturellen und familialen Hintergründe von Jugendlichen zum Ausgangspunkt pädagogischer Praxis nehmen sollte?

Um vorläufige Antworten zum Umgang der Modellprojekte mit diesen Herausforderungen zu liefern, wurde ein qualitatives Sample gebildet, das *erstens* die Bandbreite der nachfolgend benannten fachlichen Herausforderungen abdeckt:

- a) die Herausforderungen von Qualifizierungs- und Fortbildungsformaten mit Fachkräften,
- b) die teilweise noch ungeklärten Grundlagen der Antisemitismusprävention (die Verknüpfung von Antisemitismus und Rassismus),
- c) die Thematisierung und Bearbeitung israelbezogenen Antisemitismus,
- d) die Herausforderungen historischer Bildung in der Migrationsgesellschaft,
- e) und schließlich die Umgang der Modellprojekte mit veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Zum *Zweiten* sollten die ausgewählten Projekte die Projektcluster widerspiegeln und exemplarisch Einsicht ermöglichen. Entsprechend dieser Bedingungen wurden zwei Projekte aus dem Cluster I und drei Projekte aus dem Cluster II intensiv begleitet. Die Auswahl erfolgte somit auch bezogen auf die Problemlagen und nicht ausschließlich nach Kriterien besonderer Modellhaftigkeit. In diesem frühen Begleitungsstadium können dazu noch keine Aussagen getroffen werden, so wie die Einsichten noch zu vorläufig sind, um daraus *best-practice*-Empfehlungen zu formulieren. Nicht zuletzt agiert die wissenschaftliche Begleitung, wie viele Modellprojekte an dieser Stelle, tastend und im – viel zu selten möglichen – Gespräch mit den Projekten.

4.1.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Die im Zwischenbericht 2015 erstellte Typologie umfasste zwei Projektcluster und wurde auf der Basis der eingereichten Konzeptpapiere entwickelt. Die Zuordnungen sind nicht in jedem Fall trennscharf und demzufolge noch vorläufig. So gibt es einerseits Projekte, die neben einer systematischen Fachkräftequalifizierung auch Bildungsprojekte mit Jugendlichen durchführen – dies dann aber nachrangig, dem Projektschwerpunkt angelagert und konzeptionell auf ihn bezogen. Andererseits ist die Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten für Jugendliche häufig (auch) von Multiplikatorenfortbildungen flankiert, aber in der Regel auch hier dem Projektkern untergeordnet – etwa als Teil von Nachhaltigkeitsstrategien.

4.1.2.1 Projektcluster I: Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Fachkräfte

Projekte in diesem Cluster verorten den Interventionsanlass vorrangig auf einer institutionellen Ebene. Die Problemwahrnehmung zielt dabei einerseits auf Wissens- und Bearbeitungsdefizite von pädagogischen Fachkräften ab, die entweder im Umgang mit antisemitischen Äußerungen verunsichert sind oder befürchten, ihre bisherigen Ansätze der Auseinandersetzung mit Antisemitismus seien unzureichend. Andererseits werden die eigenen Verstrickungen der Fachkräfte in Vorurteile und Ideologien von Ungleichwertigkeit problematisiert und selbstreflexiv zugänglich gemacht. Insofern liegt der Schwerpunkt dieser Projekte auf der Entwicklung unterschiedlich anspruchsvoller Fortbildungsangebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Zudem zielen die Projekte mit Qualifizierungs- und Fortbildungsangeboten für Fachkräfte auf eine Neu- bzw. Überarbeitung und Ergänzung bestehender Bildungsangebote, vor allem um neue und andere Formen des Antisemitismus.

Projekt Sevilla

Dieses Modellprojekt fokussiert auf der Basis von Erfahrungen aus Vorgängerprogrammen auf fachliche Bedarfe eines Wissens- und Bearbeitungsdefizits bei Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA). In der Problemwahrnehmung schließt das Projekt dabei an die einleitend skizzierten Probleme einer Ethnisierung und Kulturalisierung von Antisemitismus an; mithin also an die Sensibilitätsgebote in der Arbeit mit migrantischen Jugendlichen. Wesentliches Hindernis einer angemessenen Bearbeitung von Antisemitismus sei die fehlende Sensibilität von Fachkräften für die Verknüpfung von Antisemitismus und Rassismus und ein nicht ernst nehmen von Rassismuserfahrungen bei muslimischen Jugendlichen. Anders als sein Vorgängerprojekt, in dem vorrangig Bildungsangebote durchgeführt und Träger der Offenen Jugendarbeit begleitet wurden, zielt dieses Modellprojekt jetzt auf eine fachlich-methodische Entwicklung der OKJA sowie auf die Implementierung von Fachstandards einer antisemitismuskritischen und rassismuskritischen Jugendarbeit. Die Herausforderungen und Kontextbedingungen des Zielsystems Offene Jugendarbeit sind spezifisch. Es ist ein nonformales Bildungssetting mit wenig Verbindlichkeit, einem niedrigschwellig freizeitpädagogischen Schwerpunkt, in dem politische Bildung eher wenig ausgeprägt ist. Gleichzeitig werden Zielgruppen erreicht und angesprochen, Jugendliche, die

„(...) keinen Bock mehr haben, mit formalen Bildungsangeboten überhaupt nicht zurechtgekommen sind und da auch nichts mitnehmen. Und dass die große Stärke eben ist, da auch andere Jugendliche zu erreichen, mit nonformalen Sachen, die natürlich so gestrikt sein müssen, dass sie auch spannend sind und ganz anders und viel kürzer und viel bedarfsorientierter, viel flexibler (...). Und die meisten pädagogischen Fachkräfte gehen halt damit um, indem sie weghören, also das ist so das, was ich so mitkriege, vor allem bei Antisemitismus, weil man da bloß kein Fass aufmachen will“

(Sevilla 2016 I: Z. 551–568).

Neben der Gestaltung angepasste Bildungsangebote und der Entwicklung von Interventionsinstrumenten besteht eine zweite Herausforderung darin, Fachkräfte für die Reflexion eigener Haltungen zu motivieren.

Den Kern des Projektes bildet eine Praxisstelle, die über Coachings und Fortbildungsmaßnahmen eine adäquate Sensibilisierung von Fachkräften realisieren möchte. Dazu sollen in ausgewählten Kommunen Fachstandards – etwa in Qualitätshandbüchern für Jugendfreizeitstätten oder kommunalen Rahmenplänen – für Jugendarbeit implementiert werden. Alle weiteren Projektaktivitäten und -elemente zielen vorrangig darauf, die Fachkräfte für die eigenen Angebote im Rahmen der Praxisstelle zu interessieren.

Die auf den ersten Blick recht breit gestreuten Aktivitäten des MP folgen jedoch einer integrierten Strategie. So wurde bspw. eine Erhebung unter Fachkräften in zwei Städten durchgeführt.

Dabei ging es vorrangig um die Frage, welche Rolle Rassismus, Antisemitismus aber auch Äußerungen gegen Geflüchtete in Jugendeinrichtungen spielen. Gleichzeitig wurden auch die Haltungen und Äußerungen von Kolleginnen und Kollegen erfragt. Diese Aussagen und die Tatsache, dass ab-

wertende Äußerungen zu 31 % auch von Fachkräften selbst kommen – sind hilfreich, um Mitarbeitende in Jugendeinrichtungen für einen reflexiven Zugang zu ihrer eigenen Fachpraxis zu gewinnen.

Dieser Zugang zur Fachpraxis wurde in der Implementierungsphase zusätzlich durch wahrgenommene Dringlichkeitskonkurrenzen erschwert. Markant bei Anfragen an bzw. durch die Praxisstelle sei, dass

„(...) sich gerade alles fokussiert auf die, in Anführungszeichen, Flüchtlingskrise. Wir haben da jetzt wirklich Wichtigeres zu tun als Antisemitismus, das hören wir ganz oft. Das ist wirklich eine Herausforderung, da trotzdem dran zu bleiben“ (ebd., Z. 1316–1321).

Neben dem Thema Flucht und Asyl gibt es zudem Anfragen zum Umgang mit islamistischen oder salafistischen Jugendlichen.

Das Projekt zeichnet aus, dass es solche Bedarfe (hier Islamismus) aufgreift und ernst nimmt, um von dort aus in einen intensiveren Austausch mit den Fachkräften zu den „eigenen“ Themen zu gelangen.

„Und dann hab ich gesagt (lacht), okay, ich komm mal bei euch vorbei, ich würd gern mal das Team kennenlernen. Und dann haben wir halt am Ende des Tages doch ein bisschen über deren Haltung zu antimuslimischem Rassismus geredet“ (ebd., Z. 834–839).

Beispielsweise wurde das Projekt „Willkommensstruktur in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ initiiert und eine kurze Handreichung mit Ratschlägen für die Arbeit mit Geflüchteten erstellt. Daneben wurden und werden Fachveranstaltungen – etwa zu einer diskriminierungssensiblen Offenen Jugendarbeit für Jugendliche mit Fluchterfahrung – angeboten. Damit werden einerseits auch hier aktuelle Bedarfe aufgenommen und Standards des Umgangs mit Geflüchteten diskutiert, andererseits Anknüpfungspunkte für Beratungs- und Fortbildungsangebote geliefert, die auf diesem Weg die Kernthemen der Projektarbeit aufgreifen.

So wird ein mehrteiliger Fachaustausch zu Antisemitismus im Kontext von Flucht und Asyl angeboten, der die Sorge eines „importierten Antisemitismus“ aufgreift, darüber informiert und gleichzeitig aber auch nach dem mehrheitsgesellschaftlichen Resonanzboden von antisemitischen Vorurteilen und Einstellungen fragt. Insofern kommt dem Projekt auch eine wichtige Klärungsfunktion innerhalb aktueller gesellschaftlicher Debatten zu.

Diese, um die Sensibilisierungs- und Fortbildungsaktivitäten der Praxisstelle zentrierten Formate, werden ergänzt durch ein eigenes, fachlich anspruchsvolles Teilprojekt mit Jugendlichen. Dessen Ziel ist die Erprobung von Ansätzen der Holocaust-Education in der Einwanderungsgesellschaft mit Berliner Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung. Wie der Zwischenbericht 2015 bereits aufzeigte, ist dies ein sensibles Erprobungsfeld.

Für die wissenschaftliche Begleitung sind Erfahrungen aus diesem Teilprojekt auch für das Handlungsfeld „Historische Bildung“ interessant. Für das Modellprojekt selbst hat es zudem die Funktion, das Engagement für Fachstandards legitimatorisch abzusichern:

„Es gibt nichts Schlimmeres, als die wenn gesagt wird, ach, da kommt irgendwie so eine, die mir jetzt sagt mit meinem – die weiß ja gar nicht, was hier ab-

geht. Und wenn ich dann sag, wir haben neulich ein super Jugendprojekt gemacht zu – machen wir ja grade – arabische Jugendliche und geflüchtete Jugendliche in einem sozial schwachen Bereich, und wir machen was zu Holocaust Education mit denen. [...] Und dann gibt's eben das Vertrauen, okay, die haben die Fachlichkeit, die verstehen, was Jugendarbeit ist, und dann kann man sich auch mal anhören, was die sonst noch so an Vorschlägen zu machen haben“ (Sevilla 2016 I: Z. 870–884).

Das Projekt zeichnet aus, dass es die eigenen Fachlichkeitsansprüche (Verknüpfung von antisemitismuskritischer und rassismuskritischer Bildungsarbeit) mit den Fachlichkeitsinteressen der Adressatinnen bzw. Adressaten (etwa Handlungssicherheit in der Arbeit mit jugendlichen Geflüchteten) verknüpft und zur weiteren Klärung in Fachdebatten einspeist. Durch die langjährigen Erfahrungen und etablierten Kooperationen in einem spezifischen Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe sind Resonanzen und Nachhaltigkeitseffekte zu erwarten.

Projekt Speyer

Der Träger dieses Modellprojektes ist ein kirchlich gebundener Dachverband der bundesweiten Bildungsarbeit mit einer entsprechend großen Reichweite, dessen Mitgliedsorganisationen mit Formaten der Jugend- und Erwachsenenbildung potenziell eine große Zielgruppe erreichen.

Das geförderte Modellprojekt zielt auf die Bearbeitung eines – auch unter konfessionell gebundenen Menschen – verbreiteten Antisemitismus der Mitte. Dabei kann es – und das gehört zu den spezifischen Kontextbedingungen – auf eine intensive innerkirchliche Tradition der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und den eigenen religiösen Verstrickungen aufbauen. Außerdem steht es im Kontext einer anhaltenden theologischen Klärung und Auseinandersetzung des christlich-jüdischen Verhältnisses.

Ausgehend von diesen Erfahrungen und einer entsprechenden Expertise überrascht es auf den ersten Blick, dass ein Themenschwerpunkt des Projektes zunächst die Entwicklung einer organisationsinternen Qualifizierungsstrategie und entsprechender Formate ist. Warum dieser Umweg?

Er gründet aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zunächst in einer selbstreflexiven Haltung zu den Herausforderungen des Handlungsfeldes antisemitismuskritischer Bildungsarbeit insgesamt. Zugespitzt wird dies folgendermaßen charakterisiert:

„In dem Feld, ist noch vieles tatsächlich einfach unklar und strittig, auch wissenschaftlich. Zudem halt das klassische Problem, die Antisemitismus-Spezialisten sind auf dem Rassismus-Auge blind, und die Rassismus-Spezialisten sind auf dem Antisemitismus-Auge blind“

(Speyer 2016 I: Z. 6–11).

Neben dem Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus und der wachsenden Rolle von Religion als Differenzmarker wird ein Klärungsbedarf in der Problembestimmung gesehen. Die Frage nach der Struktur und der Funktion des Antisemitismus wird dabei vom Projekt als Wechselverhältnis von Fremd- und Selbstbildern, von Prozessen der Selbstvergewisserung durch Fremdvergewisserung präzisiert. Für pädagogische Praxis bedeute

dies, dass neben die Auseinandersetzung mit stereotypen Judenbildern nach den darauf bezogenen Selbstbildern gefragt werden müsse.

„Und wenn das stimmt, ergibt sich daraus grundlegend die Konsequenz, also aus der Einsicht, dass die Funktion von Fremdbildern die Stabilisierung von Selbstbildern ist, muss eigentlich logischerweise die Konsequenz gezogen werden, dass eine präventive Arbeit systematisch mit diesen Selbstbildern zu tun haben muss. Also dass es Selbstbilder gibt, die mehr oder weniger schärfere oder weichere, kurz die Formen dieser Abgrenzung brauchen, dass es möglicherweise aber auch Selbstbilder gibt, die diese Form des feindlichen Gegenübers, des fremden Gegenübers so gar nicht bedürfen“ (ebd., Z. 118–126).

Ausgehend von der Beobachtung des Modellprojekts, dass dieser systematische Zusammenhang zwar besteht, aber zu wenig in der konkreten pädagogischen Praxis berücksichtigt wird, entwickelt das Projekt ein zweistufiges Konzept zur 1) verbandsinternen Qualifizierung von Fachkräften und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren der religiösen Bildungsarbeit. Im Rahmen dieser Qualifizierung wird 2) durch die Fachkräfte die eigene Bildungspraxis reflektiert und schließlich werden neue Bildungsformate entwickelt und in verschiedenen Einrichtungen der religiösen Bildungsarbeit erprobt. Begleitet wird dieses einjährige Qualifizierungsangebot (zwei je dreitägige Arbeitstreffen) von mehrtägigen öffentlichen Fachtagungen, die der vertiefenden Reflexion und der Verankerung im weiteren kirchlichen Raum dienen sollen. Auch in diesen Tagungen wird spezifisch nach den mit dem Antisemitismus verbundenen Selbstbildern gefragt – etwa nach „Feindbildern der Mitte“, deren Funktion als „Ersatzreligion“ oder „politische Theologie“.

Diese Grundstruktur charakterisiert das Projekt als formatentwickelndes Projekt an der Schnittstelle eines selbstreflexiven Wissenschafts-Praxistransfers. Aufgrund der großen Reichweite der Mitgliedsorganisationen hat es aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ein hohes Innovationspotenzial hinsichtlich von Klärungen im Feld der Antisemitismusprävention und einer dementsprechenden Verfeinerung von Bildungsangeboten.

Die Implementierung des Modellprojektes wurde aufgrund eines Personalwechsels im letzten Jahr verzögert. In den verbandsinternen Diskussionen zum Start des Vorhabens zeigten sich für die aktuelle gesellschaftliche Situation typische – und auch in anderen Projekten und Themenfeldern beobachtbare – „Dringlichkeitskonkurrenzen“. Etwa wenn die Thematisierung von Islamfeindlichkeit oder flüchtlingsfeindlichen Angriffen angemahnt wurde.

Trotz dieser eher ungünstigen Situation wurde das Projekt von Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren gut angenommen. Es hat sich eine fünfköpfige Fachgruppe aus Studienleiterinnen bzw. -leitern und Akademiedirektorinnen bzw. -direktoren innerhalb des Verbandes gegründet, die die Projektarbeit steuert, begleitet und teilweise im Rahmen der eigenen Bildungsinstitution vertieft. So wird noch in diesem Jahr von einer beteiligten Bildungsinstitution ein mehrtägiges Seminar zu „Rassismuskritischen Perspektiven auf Selbstbilder und Abgrenzungsmuster“ geplant. Auch diese Veranstaltung zielt – im Sinne des Projektanliegens – auf die systematische

Reflexion der Funktion von Abgrenzungen für die Definition der eigenen (kulturellen) Identität.

Wie beschrieben, liegt der Innovationskern bzw. das Innovationspotenzial des MP darin, die Aufmerksamkeit pädagogischer Praxis darauf zu lenken, nicht allein an der Dekonstruktion (bspw. antisemitischer) von Fremdbildern zu arbeiten, sondern an den damit spezifisch verknüpften Identitätskonstrukten des „Eigenen“. Das Projekt vertieft diesen Zusammenhang am Phänomen Antisemitismus. Gleichzeitig ist diese angestrebte Sensibilisierung insgesamt von Bedeutung. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich die Umbrüche der letzten Jahre – wie Konflikte um Flucht und Asyl, Islam und den Auftrieb des Rechtspopulismus – auch als Prozesse einer identitären Selbst- und Fremdvergewisserung beschreiben, in denen neue Klassifikationsschemata und neue Bilder auch des „Eigenen“ entstehen. Die Prozesse neuer Identitätskonstruktionen sind noch wesentlich unbegriffen – gleichzeitig eine zentrale Grundlage pädagogischer Praxis. Inwieweit dem Modellprojekt hier eine Anregungsfunktion zukommt, hängt aus Sicht der wB von zwei Bedingungen ab: Offen ist erstens, in welchem Rahmen es gelingt, die Bearbeitung des Zusammenhangs von Fremd- und Selbstbildern systematisch in pädagogische Ansätze zu übersetzen. Und es hängt zweitens davon ab, ob und wie der Projektträger das Professionalisierungspotenzial des Projektes auch über die Bildungsarbeit des Verbandes hinaus transferiert und breitere Debatten innerhalb des Handlungsfeldes der Antisemitismusprävention anregt. Aktuell ist dies kein Schwerpunkt des Projektes, wiewohl es selbst in diese Richtung Anregungen formuliert:

„Ich glaube, das würde dem Programm insgesamt sehr gut tun, wenn man eine ziemlich offensive Qualifizierungsstrategie für die Projektverantwortlichen machen würde. [...] Also könnte man wirklich eine Metaebene für die Projekte einziehen, in die Richtung denke ich, ehrlich gesagt. Also wo eine wirkliche Qualifizierungs-/Reflexionsstrategie für die Projektmitarbeitenden über Evaluation hinaus zum Teil des Gesamtprogramms wird“
(Speyer 2016 I: Z. 1ff.).

4.1.2.2 Projektcluster II: Bildungsangebote für Jugendliche

Wie bereits oben festgestellt, entwickelt und realisiert ein größerer Teil von Modellprojekten Bildungsangebote mit Jugendlichen, wobei diese teilweise begleitet werden durch Fortbildungsangebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Ausgehend von den eingangs erwähnten Herausforderungen wurden in diesem Cluster zwei Projekte ausgewählt, die Formate historischer Bildung erproben und in diesem Rahmen zum Teil auch israelbezogenen Antisemitismus thematisieren. Ein drittes Projekt steht wiederum exemplarisch für eine direkte Thematisierung von israelbezogenem Antisemitismus in einem klassisch-wissensvermittelnden Format politischer Bildung.

Angebote historischer Bildung unter den Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Erinnerungskulturen

Gemeinsamer Kern der zwei Modellprojekte ist das Ziel, am Beispiel der

historischen und eng mit der nationalen Erinnerungskultur an den Nationalsozialismus verbundenen (Symbol-)Figur Anne Frank, eine Auseinandersetzung zu (antizionistischem und sekundärem) Antisemitismus anzuregen.

In beiden Projekten bilden Jugendliche mit Migrationshintergrund die (Teil-)Zielgruppe und stellen sich der Herausforderung, den inhaltlich-didaktisch durch eine nationale Erinnerungskultur an den Nationalsozialismus gebundenen Umgang mit Anne Frank zu „aktualisieren“ und anzupassen. Die zwei Projekte gehen dabei unterschiedliche Wege.

Im ersten Projekt wirkt Anne Frank als präventiv wirksame Figur und vergleichbare Effekte einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus sollen auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund erzielt werden. Die Symbolfigur Anne Frank wird hier gewissermaßen in einen aktuellen Kontext transferiert, wobei ihre Relevanz und präventive Wirkung für eine neue Zielgruppe über die Betonung von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten erzeugt werden soll.

In einem zweiten Modellprojekt hingegen wird Anne Frank als symbolische Figur angesichts vielfältigster Zielgruppen und unterschiedlichster Lebenswirklichkeiten von präventiven Ansprüchen befreit und dient im Wesentlichen als Anlass, miteinander ins Gespräch zu kommen und für die Jugendlichen jeweils relevante Grundfragen zu thematisieren. Das Projekt bewegt sich damit eher im Feld allgemeiner (historisch-)politischer Bildung und zielt damit eher auf Förderung als auf Prävention. Als Reaktion auf oben genannte aktuelle Herausforderungen findet hier eine Universalisierung statt.

Projekt Sydney

Ausgangspunkt des erstgenannten Projekts sind problematische israelbezogene antisemitische Haltungen, die in der interkulturellen Arbeit des Trägers mit arabischstämmigen Jugendlichen sichtbar wurden. Das Projekt reagiert damit auf die aktuell wahrgenommene Problemlage eines bei muslimischen Jugendlichen im Vergleich zu nicht-muslimischen Jugendlichen überdurchschnittlich ausgeprägten israelbezogenen Antisemitismus (im Kontext des Nahostkonfliktes). In Reaktion auf entsprechende Haltungen soll in dem langzeitpädagogischen Projekt eine präventiv angelegte Auseinandersetzung v. a. durch historisch-politische Bildung erfolgen. Angestrebt ist dabei eine identifizierende Perspektivenübernahme auf der Grundlage der eigenen Flucht- und Migrationserfahrungen. Hierzu werden biografische Ereignisse der Teilnehmenden in einem Theaterstück, dessen Erarbeitung zentrale Bedeutung im Projekt hat, aufgegriffen und reflektiert und mit der Biografie Anne Franks abgeglichen. Im Theaterstück geschieht dies, indem Anne Frank gemeinsam mit ihrer Mutter fiktiv die von den Teilnehmenden selbst dargestellten biografischen Erlebnisse kommentiert und Parallelisierungen zentral werden:

„Irgendwann erscheint den Personen – also die Leute sind auf der Flucht, und irgendwann auf dieser Flucht erscheint denen als eine Art Vision oder als Traum Anne und Margot Frank. Und diese beiden erzählen denen dann so ‘Mhm, die sehen so abgemagert aus, seid Ihr auch Juden?’“

(Sydney 2016 I: Z. 791–794).

Zusätzlich zur Erarbeitung des Theaterstücks will das Projekt in Workshops und durch Gedenkstättenbesuche historisches Wissen zu Nationalsozialismus und Holocaust vermitteln, wobei hier eine historisch-politische Bildung in ihrer „klassischen“ Variante realisiert wird.

Zentrales Ziel des Projekts ist es, eine „Identifikation“ mit Anne Frank im Speziellen und dem jüdischen Anderen im Allgemeinen anzuregen und somit einen „empathischen Zugang zum Themenfeld“ zu wecken. Letztlich sollen die Teilnehmenden ihre in den Herkunftsländern ansozialisierte – oft einseitige durch Vorurteile strukturierte – Wahrnehmung des Nahostkonflikts aufgeben und stattdessen eine rationale, auf Fakten basierte Beurteilung des Konflikts vornehmen.

Das Projekt plant, während der Förderzeit nacheinander mit zwei Gruppen von Jugendlichen ein Theaterstück zu erarbeiten, welches durch Workshops politischer Bildung und Gedenkstättenbesuche ergänzt werden soll. Das Projekt befindet sich momentan in der Phase der pädagogischen Umsetzung. Zum Zeitpunkt des Interviews im Mai 2016 stand die öffentliche Aufführung des Theaterstücks der ersten Teilnehmergruppe unmittelbar bevor, sodass hiermit die erste Gruppenphase beendet ist.

Vor diesem Hintergrund konnten gemeinsam erste Umsetzungserfahrungen festgehalten werden. Vorab muss jedoch angemerkt werden, dass der formulierte präventive Kern des Projekts tendenziell ins Leere lief, denn die Teilnehmenden der ersten Gruppenphase wiesen kaum problematische Haltungen auf bzw. wurden diese in einem Fall lediglich vermutet. Insofern bleibt zunächst auch die Frage offen, wie tragfähig sich die Präventionsannahme des Projekts in der Praxis erweist.¹² Zumindest auf der Konzeptebene konnte nicht ausreichend plausibilisiert werden, warum eine (parteiliche) Identifikation mit einem jüdischen Mädchen – vor dem Hintergrund des Holocaust – dazu führen soll, dass israelbezogene antisemitische Haltungen vermindert werden und der Nahostkonflikt aus der Perspektive eines neutralen Beobachters gesehen werden kann.

In einer vom Projekt durchgeführten Gedenkstättenfahrt in ein ehemaliges Konzentrationslager zeigte sich, dass die Teilnehmenden mit den Inhalten überfordert waren. Dies betraf insbesondere Teilnehmende, deren eigene Fluchtgeschichte noch nicht lange zurücklag. Bei diesen Jugendlichen erzeugte der Besuch eine besondere Form von Betroffenheit mit retraumatisierender Wirkung, weil biografische Nähe erzeugt wurde:

„Die waren schon sehr schockiert, weil bei einigen eben halt die Flucht auch noch nicht so lange zurück liegt, und da gab es dann teilweise auch Flashbacks an die eigene Biografie. Und die mussten dann hinterher teilweise auch psychologisch behandelt werden“ (ebd., Z. 137–140).

Die emotionalen Belastungen durch den Gedenkstättenbesuch waren z. T. so groß, dass sich im Nachgang fast alle Teilnehmenden kurzzeitig dem Projekt verweigerten. Das Scheitern des Projekts während der Gedenkstät-

12 Dies berührt eine Frage, die auch für andere Projekte relevant ist. Denn nicht immer ist klar oder ausgewiesen, ob es in der pädagogischen Arbeit um die Prävention von Antisemitismus geht oder vor allem und sehr viel häufiger um die Stärkung anti-antisemitischer Haltungen.

tenfahrt lässt sich – auch nach Einschätzung der Mitarbeitenden – vor allem darauf zurückführen, dass die Lebenswelt und biografischen Belastungen aufseiten der Teilnehmenden von den Projektmitarbeitenden nicht hinreichend berücksichtigt wurden. Entsprechende Umsteuerungen im Projekt sind vorgesehen und es ist beabsichtigt, erneute Gedenkstättenbesuche mit den Teilnehmenden inhaltlich intensiver vorzubereiten bzw. prinzipiell zu überdenken.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zeigen sich in der geschilderten Scheiternerfahrung des Projekts möglicherweise auch die Konsequenzen der für das Projekt zentralen Präventionsannahme und der entsprechenden Rahmung der Gedenkstättenfahrt: Die Parallelisierungen zur Biografie von Anne Frank, die vom Projekt in der Arbeit mit den Teilnehmenden forciert werden, sind zunächst ergebnisoffen und können letztlich auch dazu führen, dass die Teilnehmenden eigene Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen in Deutschland dramatisieren und als Vorboten eines neuen „Holocaust“ verstehen.

Als Lernerfahrung für die pädagogische (Präventions-)Praxis lässt sich ableiten, dass die ursprünglich in Bezug auf Angehörige der Mehrheitsgesellschaft entwickelten und breit etablierten Methoden der Gedenkstättenpädagogik nicht ohne Weiteres mit einer Zielgruppe umzusetzen ist, deren Fluchterfahrung in der unmittelbaren (und unverarbeiteten) biografischen Vergangenheit liegt. Insbesondere die spezifische Emotionalität von Gedenkstätten als „Lernorte“ (Haug 2010, S. 33) scheint dabei aus unterschiedlichen Gründen für diese Gruppe kontraproduktiv zu sein. Positive Erfahrungen wurden hingegen mit einem Ausstellungsbesuch im „Anne Frank Zentrum“ Berlin gemacht. Hier wirkten die Teilnehmenden weniger belastet und äußerten, wie vom Projekt intendiert, biografisches Interesse an der Person Anne Frank.

Projekt Sofia

Ausgangspunkt des zweiten Projekts sind Erfahrungen, die in der pädagogischen Präventionsarbeit des Trägers gegen Antisemitismus gemacht wurden. Im Mittelpunkt stand dabei eine Ausstellung über Anne Frank, in der historisch-politische Bildung mit präventivem Anspruch umgesetzt wurde. Bei der Umsetzung der Ausstellung und der Arbeit mit Schulklassen zeigten sich auf mehreren Ebenen Schwierigkeiten, die Modifikationen nahelegten. Dies betraf zunächst die zentrale und „klassische“ Wirkannahme, der zufolge eine Vermittlung von historischen Fakten über die Verfolgung im Nationalsozialismus bis hin zum Holocaust auch in aktuellen Kontexten präventive Effekte auf die Haltung zu jüdischen Menschen wie auch den Staat Israel hat. In der Umsetzung wurde jedoch die Erfahrung gemacht, dass diese Annahme nicht trägt, sondern zum Teil das in präventiver Absicht vermittelte Wissen sogar in antisemitische Haltungen integrierbar ist, wenn nicht sogar deren Ausgangspunkt darstellt:

„Also diese Idee, das funktioniert halt wirklich überhaupt nicht, mit der Vergangenheit impfen, um in der Zukunft fit zu sein, sondern im Gegenteil, also das ist schon eine klare Abspaltung – damals war schlimm, aber heute, und

dann kommt dieser Klassiker ‚Was die Juden heute machen, ist ja genau dasselbe‘ oder so“ (Sofia 2016 I: Z. 580–585).

Hier schlagen sich letztlich auch Änderungen im Phänomen nieder. Zusätzlich berichtet das Projekt erfahrungsbasiert, dass eine explizite Thematisierung des Nahostkonflikts im Rahmen der Ausstellung in der Vergangenheit eine pädagogische Bearbeitung eher erschwerte, weil sie aufseiten der Teilnehmenden eher oberflächliche und reflexhafte (Gegen-) Positionierungen erzeugt.

„Und wenn das [Thema Nahostkonflikt, wB] schon im Raum ist, dann kann man diesen Zwischenschritt nicht mehr so gut gehen, weil dann ist schon, da sind schon diese reflexhaften Positionierungen da“ (ebd., Z. 232–234).

Diese Erfahrungen weckten schließlich den Wunsch, die bisherige Ausstellung, in der „klassische“ präventiv ausgerichtete historisch-politische Bildung realisiert wurde, neu zu entwerfen. Im Moment befindet sich das Projekt in der Phase der Konzipierung dieser Ausstellung; die Phase der „Materialisierung“ steht mittelbar bevor. Die Zielgruppe der Ausstellung sind – analog zur alten Ausstellung – Schulklassen aus unterschiedlichsten Schultypen ab der vierten Klasse. Der Schwerpunkt wird dabei ab der Klassenstufe sieben gebildet, die im Rahmen der Behandlung des Tagebuchs von Anne Frank im Deutschunterricht die Ausstellung besucht.

In die Überarbeitung der Ausstellung fließen zum einen Erfahrungen aus der Arbeit mit der alten Ausstellung ein, zum anderen greift der Träger auf seine Expertise in der Umsetzung von Workshops mit Jugendlichen zum Thema „Rechtsextremismus im ländlichen Raum“ zurück. Vor dem Hintergrund der hier geschilderten Erfahrungen erfolgt eine grundsätzlich neue Ausrichtung der Ausstellung zu Anne Frank. In präventiver Absicht vorgenommene Themen(fest-)setzungen finden nicht mehr statt. Vielmehr sollen breite Assoziationsräume zur Person Anne Frank geschaffen und im Ausstellungsformat vielfältige Vertiefungsmöglichkeiten geboten werden. Anne Frank fungiert damit letztlich weniger als präventive, weil biografisch mit dem Holocaust verbundene Person, sondern dient fortan als Gesprächsanlass. Diese Umfunktionalisierung scheint den präventiven Anliegen des Themenbereichs zunächst entgegenzustehen.

Gleichzeitig besteht jedoch im Projekt das Potenzial, auch in einem universell ausgerichteten Format präventive Effekte erzielen und dabei zielgruppenadäquater arbeiten zu können. Hierzu gehört letztlich auch eine beabsichtigte anlassbezogene Erweiterung der behandelten Phänomene, die neben Antisemitismus auch andere Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit umfassen kann. Der Frage nachzugehen, inwieweit diese Ansprüche in der bevorstehenden Umsetzungsphase eingelöst werden können, wird Aufgabe der weiteren wissenschaftlichen Begleitung sein.

Bildungsangebote zu israelbezogenem Antisemitismus

Die Thematisierung des Nahostkonfliktes im Rahmen der Prävention von israelbezogenem Antisemitismus ist mit spezifischen Herausforderungen verbunden. Herausforderungen, die einerseits in der Komplexität des Konfliktes selbst gründen, andererseits im spezifischen bundesrepublikanischen Kontext, wo im politischen Diskurs Solidarität mit den verschiedenen Konfliktparteien fest verankert und entsprechende Diskurse sedimentiert sind. Neben den eigentlichen Konflikt treten die Konflikte um den Konflikt. Die zentrale Herausforderung ist dabei, genau zu unterscheiden zwischen einer für Konflikte typischen stereotypen Kommunikation und Wahrnehmung der Konfliktparteien und der Frage, wie und wann sich solche Stereotype mit antisemitischen Argumentationen vermischen oder Israel zu einer Projektionsfläche für die Artikulation von Antisemitismus wird. Für die pädagogische Praxis leitet sich daraus ab, die eigene Positionierung und die eigene politische Grundhaltung in und zu diesem Konflikt – vor dem Hintergrund fachlicher Standards – zu reflektieren.

Für das Themenfeld ist charakteristisch, dass bei einer Reihe von Projektträgern die Auseinandersetzung mit Antisemitismus grundiert ist von einer (völlig legitimen) israelsolidarischen Grundhaltung. Die Frage, wie stark solche Grundhaltungen auch pädagogische Praxis prägen (sollten), wird fachöffentlich im Moment entweder recht zaghaft oder konflikthaft-polarisierend behandelt, wie die Debatten um die Studie von Peter Ullrich und Michael Kohlstruck (vgl. Kohlstruck/Ullrich 2015) zeigen. Deutlich wird dabei, dass in diesem Punkt Klärungen an- und ausstehen, damit pädagogische Praxis nicht selbst Teil der Konflikte um den Nahostkonflikt wird.

Projekt Stockholm

Der im Folgenden beschriebene Träger positioniert sich innerhalb dieser Konstellation als ein (auch) politischer Akteur, der im Nahostkonflikt klar Partei ergreift (über Demonstrationen, Policy-Paper, Vortragsreihen, Konferenzen) und israelbezogenen Antisemitismus bearbeiten möchte. Von seiner Gründungsgeschichte her ist er kein dezidiert pädagogischer Träger, sondern versteht sich als zivilgesellschaftliches Sprachrohr einer spezifisch „israelischen Perspektive“ auf den Nahostkonflikt, die in den bundesdeutschen Debatten weithin fehle. Eine Folge dieser fehlenden Perspektivierung sei, dass in der Berichterstattung über Israel nur auf den Nahostkonflikt bezogene Wahrnehmungen existierten, Zerrbilder entstünden und der Konflikt unverstanden bleibe. Zudem würden pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus fehlen. Von dieser Problemwahrnehmung her wird eine israelbezogene Aufklärungspädagogik abgeleitet, deren Ziel es ist, Jugendlichen ein differenziertes Bild von Israel als Demokratie zu vermitteln und – davon ausgehend – zu einem fairen Urteil bei der Bewertung des Nahostkonfliktes zu verhelfen.

Leitend ist dabei für das Projekt die Annahme, dass Unwissen über den Nahostkonflikt als Anker für antizionistische Verschwörungstheorien dienen kann, mithin also für eine weltbildhafte Ablehnung des jüdisch-israelischen Nationalismus und des Existenzrechtes Israels. Wichtig ist aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung – und zugleich eine Herausforderung für die pädagogische Praxis – dass die radikale Ablehnung Israels antisemitische Inhalte beinhalten kann, aber nicht muss und nicht jede Artikulation von Hass auch als Antisemitismus interpretiert werden sollte.

Wie behandelt und thematisiert das Projekt Antizionismus und Antisemitismus? Den Kern des Projektes bildet ein mehrstündiges Tagesseminar für Jugendliche in schulischen wie nichtschulischen Settings. Der Schwerpunkt liegt auf einer differenzierenden Wissensvermittlung über die Funktionsweise der israelischen Demokratie und die Geschichte des Staates, wie auch des Konfliktes. Mittels Rollenspielen werden reale Gerichtsurteile des Obersten Gerichtes vermittelt, um vorurteilsgeprägte Israelbilder zu irritieren:

„(...) okay, jetzt tritt eine Reflexion ein, aha, Israel ist jetzt nicht der permanente Menschenrechtsverletzer, sondern da gibt es schon irgendwie eine Rechtsgrundlage, und wenn sie dagegen verstoßen, dann gibt es ein paar Checks and Balances, und dann bleibt noch irgendwie das und das an Sachen übrig, was Israel irgendwie auch noch wirklich falsch macht, was man kritisieren kann und so weiter“ (Stockholm 2016 I: Z. 352–356).

Dabei wird gleichzeitig deutlich, dass die angezielte Differenzierung und Versachlichung der Artikulation einer „israelischen Perspektive“ auf den Konflikt dazu dienen, stereotype Konfliktdeutungen zu irritieren, „die alle Schuld beim Stärkeren ablädt und den Schwächeren immer als unterdrücktes Opfer sieht“ (ebd., Z. 148f.).

Das Projekt ist universalpräventiv ausgerichtet und artikuliert selbst die Grenzen dieser stark wissensbasierten Thematisierung des Nahostkonflikts. Im Seminarreader für die Teilnehmenden heißt es entsprechend über die „antizionistische Persönlichkeit“: „[D]ie antizionistische Persönlichkeit zeigt sich unfähig, nachprüfbar Fakten und Erlebnisse anzuerkennen, sofern sie ihrem fixen Israelbild widerspricht [sic]“ (ebd., Seminarreader, S. 57). Diese Einschätzung ist als Setzung insofern nicht unproblematisch, weil sie Teil der vermittelten Inhalte ist und letztlich verhindern kann, andere Perspektiven auf den Konflikt zu provozieren und verstehbar zu machen (was nicht mit einem [Ein-]Verständnis identisch ist). Suggestiert wird zudem, dass eine präventive Arbeit mit problematischen, weil sich weigernden, Zielgruppen eigentlich nicht möglich ist. Theoretisch ist problematisch, dass mit dieser Anlehnung an das Konzept der „autoritären Persönlichkeit“ eine sozialpsychologische Charakterstruktur, die Weltanschauungen und Ideologien gründiert, hier mit einer Weltanschauung selbst auf eine Ebene gestellt wird. Damit wird Autoritarismus mit Antizionismus faktisch gleichgesetzt.

Die Seminarakquise erfolgt bislang vorrangig über Kooperationspartner wie die deutsch-israelischen Gesellschaften, Gewerkschaften oder Jugendorganisationen. Das hat zur Folge, dass die erreichten Zielgruppen tendenziell eher die politische Grundhaltung des Trägers teilen und ihr Wissen vertiefen und differenzieren. Die Auseinandersetzung mit problematischen

Einstellungen ist eher die Ausnahme. In der Durchführung der Seminare wurden zumindest einige Erfahrungen mit „Skeptikern“ gemacht.

„Und dann haben wir festgestellt, beim ersten Seminar waren gleich irgendwie ein sehr skeptischer Journalist und ein sehr Skeptischer von der Links-Partei dabei, und die sagten am Ende des Tages: Ihr habt es geschafft, uns wirklich kritischer gegenüber der normalen Berichterstattung zu machen, wir werden da ein bisschen vorsichtiger sein, wir haben gedacht, du hast uns geholfen, da ein bisschen kritischer ranzugehen und rationaler ranzugehen“ (ebd., Z. 138–142).

Die gewählte Strategie einer expliziten (und parteilichen) Thematisierung von Antisemitismus und des Nahostkonflikts scheint hier selektive Wirkungen der Zielgruppenerreichung zu haben, die zugleich die Grenzen eines solchen Aufklärungsformats offenbaren.

„Also bei uns hat es, glaube ich, den Vorteil: Acht Stunden Nahostkonflikt tut sich keiner an, der nur rumstänkern will. Ich glaube, das ist schon mal eine gute Schleuse. Sondern da kommen skeptische Leute, die sagen, ich möchte es mal wissen und ich halte auch mal kräftig dagegen“ (ebd., Z. 306–308).

Mit Blick auf heterogenere Zielgruppen muss also zum jetzigen Zeitpunkt noch offen bleiben, ob und wie eine explizite Parteinahme (über den Anti-Antisemitismus hinaus) und eine offene Diskussion vor einer Urteilsbildung zum Nahostkonflikt vereinbar sind. Denn aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung kann ein solches Format einer exemplarischen Differenzierung in der Arbeit – etwa mit Jugendlichen migrantischer Herkunft – schnell in ein wechselseitiges Widerlegungsspiel aus Beispielen und Gegenbeispielen münden, wo sich die unterschiedlichen Perspektiven auf den Konflikt gegenüberstehen, die nicht mehr so ohne Weiteres miteinander zu vermitteln sind. Deutlich wird dies in der Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit wahrgenommenen „Opferkonkurrenzen“ und Unrechtsempfindungen seitens migrantischer Jugendlicher.

„Und wer ist das dann, wer die fatale historische Entwicklung auslöst, wer ist das dann? An dem Mufti lässt sich viel festmachen. Später lässt sich an Hamas viel festmachen. Ich habe Diskussionserfahrung mit libanesischen Leuten gehabt (...). Und da schaffe ich relativ manchmal so wirklich eine gute Überzeugungsarbeit, auch bei diesen Gruppen, wo wir so ein bisschen paar historische Fakten in Erinnerung rufen und dann diese Opferkonkurrenz zurückspiegelt noch mal“ (ebd., Z. 1213–1242).

Eine derartige faktenbasierte Überzeugungsarbeit kann aber in der Gefahr stehen, dass gerade kein Raum dafür entsteht, auch eine „arabische Perspektive“ auf den Konflikt zu artikulieren und verstehbar zu machen. Letztlich wird an diesem Beispiel eine Grauzone der Perspektivierung sichtbar, die dazu führen kann, israelkritische Äußerungen generell zu delegitimieren.

Für den weiteren Projektverlauf und eine evtl. zukünftig doch stärkere Arbeit in heterogenen Settings mit migrantischen Jugendlichen wäre dies zu berücksichtigen. Im Kern berührt die Projektpraxis dann eine der zentralen aktuellen Herausforderungen im Handlungsfeld: die Verknüpfung von Antisemitismus und Rassismus und mithin eine Sensibilität für vielfältige

Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen sowie die entsprechenden Anforderungen an pädagogische Praxis, wie sie an verschiedenen Stellen fachöffentlich diskutiert wurden und werden (etwa Müller 2009; Riebe 2014; Messerschmidt 2010). Neben der kontroversen und mehrperspektivischen Thematisierung des Nahostkonflikts ist dies vor allem das Ernstnehmen unterschiedlicher Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen von migrantischen Jugendlichen.

4.1.3 Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld

Die ausgewählten Modellprojekte des Samples setzen an zentralen Problemlagen und Herausforderungen des Themenfeldes „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ an. Sie agieren dabei in einem gesellschaftlichen Kontext, der geprägt ist von (perspektivengeleiteten) Wahrnehmungsdominanzen und Dringlichkeitskonkurrenzen mit Blick auf die zu bearbeitenden Problemlagen. Aus der Fachpraxis werden häufiger Bedarfe artikuliert, die auf eine Bearbeitung von Islamismus zielen oder in denen sich Verunsicherungen im Umgang mit der wachsenden Zahl Geflüchteter verbinden. Modellprojekten mit einer hohen Flexibilität und Fachlichkeit gelingt es in diesem Kontext, die Fachlichkeitsinteressen von Pädagoginnen und Pädagogen aufzugreifen – indem sie eine fachliche Auseinandersetzung um Standards in der Arbeit mit Geflüchteten forcieren – und diese Auseinandersetzung gleichzeitig mit eigenen Fachlichkeitsansprüchen verbinden – etwa indem rassistische- und antisemitismuskritische Perspektiven in diese Fachdebatten einfließen.

Eines der vorgestellten Projekte fokussiert exemplarisch auf ungeklärte fachliche und wissenschaftliche Grundlagen der Präventionsarbeit; auf den Zusammenhang von kollektiven Fremd- und Selbstbildern. Es will pädagogische Praxis im Rahmen eines intensiven trägerinternen Qualifizierungsprozesses darauf aufmerksam machen, nicht allein an der Dekonstruktion (bspw. antisemitischer) Fremdbilder zu arbeiten, sondern an den damit spezifisch verknüpften Identitätskonstrukten des „Eigenen“. Bestehende pädagogische Ansätze sollen mit Blick auf diesen Zusammenhang reflektiert, modifiziert und erprobt werden. Von einem solchen systematischen Selbstreflexionsprozess erhofft sich die wissenschaftliche Begleitung einerseits fachliche Impulse für das Feld der Antisemitismusprävention, zugleich aber auch Anregungen für die Durchdringung aktueller Phänomene. Gerade im Zuge der Konflikte um Flucht und Asyl zeigen sich neue, kulturell markierte Grenzziehungen und soziale Schließungsprozesse entlang ethnischer aber auch religiöser Differenzsetzungen. Auch hier wird noch zu wenig nach den damit verknüpften und sich darin ausdrückenden Wirkkonstruktionen gefragt.

Aufschlussreich sind die ersten vertiefenden Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung schließlich mit Blick auf Lernerfahrungen und unbeabsichtigte Nebenfolgen der Arbeit mit migrantischen Jugendlichen bzw. der Thematisierung von israelbezogenem Antisemitismus.

Im Feld historischer Bildung ist gut erkennbar, welche Grenzen etwa die pädagogische Auseinandersetzung an der historischen Symbolfigur Anne Frank haben kann. Eine einfache Übertragung von etablierten Methoden der Gedenkstättenpädagogik ist – das zeigt die Lernerfahrung eines Projekts – nicht ohne Weiteres möglich und birgt gerade in der Arbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrungen große Risiken. Insofern sensibilisieren die Erkenntnisse dafür, dass pädagogische Praxis bei Zielgruppen mit starken Ausgrenzungserfahrungen und traumatischen Fluchterlebnissen besonders sensibel und offen agieren sollte. Aussichtsreicher erscheinen dagegen Formate, bei denen Anne Frank weniger als präventive, weil biografisch mit dem Holocaust verbundene, Person fungiert, sondern als offener Gesprächsanlass dient. Impulse für diese Modifikation sind Erfahrungen eines Modellprojekts, in welchem eine explizite Thematisierung des Nahostkonflikts im Rahmen einer Ausstellung über Anne Frank eine pädagogische Bearbeitung eher erschwert hatte, weil sie aufseiten der Teilnehmenden eher oberflächliche und reflexhafte (Gegen-)Positionierungen ausgelöst hatte. Hier zeigt sich, dass in der Arbeit mit bestimmten Zielgruppen – gerade im Themenfeld israelbezogener Antisemitismus – Zurückhaltung und Flexibilität in Form von indirekter Thematisierung und Bearbeitung nötig sein kann. Ähnliches gilt für die untersuchten Ansätze einer wissensbasierten Aufklärung über die Entstehung Israels und den Nahostkonflikt. Diese können – eher universalpräventiv – helfen, das Wissen über den Konflikt und darauf gestützt vorurteilsbehaftete, einseitige Israelbilder zu differenzieren. Sie können aber in (herkunfts- und erfahrungs-)heterogenen Settings auch eine argumentative Überzeugungs- und Widerlegungsdynamik entfalten, die ihrerseits Abwehrreflexe verstärken kann.

4.2 Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“

4.2.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfelds

Mit Blick auf die früheren Bundesprogramme zur Demokratieförderung und Extremismusprävention des BMFSFJ wird im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ zum ersten Mal islambezogene Feindlichkeit als eigenständiges pädagogisches Arbeitsfeld verankert. Zugleich ist der – im Programm neue – Themenschwerpunkt kein völlig neues pädagogisches Handlungsfeld. Erstens gibt es bereits langjährige pädagogische Auseinandersetzungen mit Rassismus und religiös-kulturellen Vorurteilen (auch in Programmkontexten). Zweitens wurde Islamfeindlichkeit von einem Teil der Praktiker/innen auch als eine Ursache von Radikalisierungsprozessen

ins islamistische Milieu im Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ mitgeführt.

Islambezogene Feindschaftskonstruktionen, Ausgrenzungsmechanismen und entsprechende Konfliktlinien sind kein gesellschaftliches Randphänomen oder auf bestimmte gesellschaftliche Schichten und Communitys begrenzte Probleme. Stereotype und abwertende Einstellungen gegenüber (vermeintlichen) Musliminnen und Muslimen prägen vielfach den Alltag dieser Menschen und auch in vielen fachlichen Kontexten (Schule, Beratungskontexte, Gerichte) erleben sie aufgrund ihrer (vermeintlichen) religiösen Zugehörigkeit Stigmatisierungen und Ausgrenzungen. Im Vordergrund steht vielfach ihr religiöser Hintergrund, der häufig kritisch betrachtet oder gar negativ bewertet wird.

Mit Blick auf das Problem und die bisherige Bildungspraxis dazu lassen sich fachliche Herausforderungen zur pädagogischen Bearbeitung von Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus¹³ ableiten. Es besteht ein Bedarf, phänomenspezifische Angebote zu entwickeln, die sich von einer derzeit verbreiteten, *intersektionalen Antidiskriminierungs- und übergreifenden Vorurteilsarbeit abheben*. Klärungsprozesse sollten forciert werden, die auch den Stellenwert von spezifischen Angeboten ausloten; Angeboten, die der Eigenlogik des Phänomens gerecht werden und *zwischen unterschiedlichen Argumentationslinien (von religionskritisch bis national-homogenisierend) und Kontexten (von religiös bis politisch motiviert) islamfeindlicher Äußerungen differenzieren*. Im Sinne der Innovation ist ein weiterer Entwicklungsbedarf, die eigenständige Auseinandersetzung mit abwertenden Einstellungen gegenüber „den“ Musliminnen und Muslimen sowie strukturellen, rassistischen Aspekten in der Migrationsgesellschaft auch *abseits der Islamismusprävention* zu bearbeiten. Die Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus sollte nicht nur „instrumentell“ im Kontext von spezifischen Radikalisierungsgefahren erfolgen, sondern aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz auch als autonomes Arbeitsfeld etabliert werden. Übergreifend besteht die pädagogische Herausforderung darin, die *Grauzone zwischen menschenrechtlich orientierter Religions- und Islamkritik und stark abwertender, auf grundsätzliche Unvereinbarkeit rekurrierende Islamfeindlichkeit* genauer zu bestimmen. Ein Sprechen mit Musliminnen und Muslimen und über (unterschiedliche) islamische Entwicklungen und Deutungsmuster muss ermöglicht werden. Im Sinne der Bearbeitung unterschiedlicher Aspekte von Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus erscheint es auch innovativ, *Außenseiter-Außenseiter-Konflikte*¹⁴ *zum Ausgangspunkt zu nehmen und islam-*

13 Die wissenschaftliche Begleitung spricht im nachfolgenden Abschnitt gleichwertig von Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus und vernachlässigt die Programmbezeichnung des Themenfelds „Islam-/Muslimfeindlichkeit“. Im Anschluss an die Projektpraxis werden Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus als zwei unterschiedliche Facetten eines Gesamtphänomens verstanden. Islamfeindlichkeit stellt v. a. auf abwertende, individuelle Einstellungen gegenüber dem Islam ab und wird mit dem Rassismusbegriff systematisch ergänzt, um gesellschaftliche Macht- und Hierarchieverhältnisse mit in den Blick zu nehmen.

14 Angelehnt an Norbert Elias, der zwischen gesellschaftlichen Etablierten und Außenseitern unterscheidet, ist mit einem Außenseiter-Außenseiter-Konflikt die Spannung zwischen (in dem

feindliche Tendenzen bei unterschiedlichen Migranten(-gruppen) zu bearbeiten.

Im Themenfeld werden 14 Modellprojekte gefördert, für die auf der Grundlage der quantitativen Befragung einige übergreifende Aspekte beobachtet werden können.

Obwohl in der bisherigen schulischen und außerschulischen pädagogischen Praxis die dezidierte Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit (mit seinen unterschiedlichen inhaltlichen Facetten) und antimuslimischem Rassismus eher randständig erfolgte, geben von den geförderten 14 Modellprojekten neun an, bereits im Themenfeld Projekterfahrung zu haben. Dies plausibilisiert sich u. a. darüber, dass interkulturelle Bildung, Antidiskriminierungspädagogik, Begegnungsangebote mit Musliminnen und Muslimen oder Empowerment von muslimischen Jugendlichen bereits Arbeitsfelder vieler Projekte waren und auch schon in Vorgängerprogrammen gefördert wurden. Da aktuell in diesem Themenfeld der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit islambezogenen Vorurteilen liegt, können viele Projekte auf pädagogische Vorerfahrungen zurückgreifen.

Die Projektlandschaft kann eher als demokratiefördernd und universalpräventiv beschrieben werden. In den Projekten wird die Wahl der überwiegend jugendlichen Zielgruppen damit erklärt, dass diese einerseits (als muslimisch sozialisierte Heranwachsende) von Diskriminierung betroffen sind oder als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet werden sollen (Peeransätze). Andererseits sollen (v. a. mehrheitsdeutsche) Jugendliche für das Problem Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus sensibilisiert werden. Die Arbeit mit Jugendlichen, für die – nach Ansicht der Projekte – ein erhöhtes Risiko besteht, islamfeindliche Haltungen zu entwickeln, wird lediglich von vier Projekten realisiert. Eine Leerstelle in dem Themenbereich bleibt die dezidierte Arbeit mit Jugendlichen, die bereits problematische, islamfeindliche Einstellungen und Verhaltensweisen aufweisen. Sie werden nicht gezielt in den Blick genommen und können allenfalls zufällig und punktuell an den Projektangeboten, beispielsweise in Schulen, teilnehmen. Entsprechend werden durch die Modellprojekte keine zugangerschließenden Strategien zu diesen Zielgruppen erprobt. Lediglich in der Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wird von zwei Projekten angegeben, dass diese zumindest zum Teil islamfeindlich eingestellt sind und damit als Teil des Problems identifiziert wurden.

Im Themenfeldvergleich fällt auf, dass die geförderten Projekte eine vergleichsweise geringe Orientierung an Erprobungen aufweisen und sich eher selten der Entwicklung von pädagogischen Angeboten widmen (siehe Abschnitt 3.3, Tabelle 7). Es gibt zwar mehr als die Hälfte der geförderten Modellprojekte an, Bildungsangebote und Handlungsansätze erprobend zu entwickeln und Materialien zu erarbeiten, doch vor dem Hintergrund des weiten Innovationshorizontes, der sich aus einer kaum spezialisierten, fundierten Bildungspraxis zu Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus ergibt und sich in der erstmaligen Verankerung des Problems im Bun-

Fall) unterschiedlichen Migrantengruppen gemeint. Dieser Konflikt ist häufig mit einer (informellen) Hierarchie der Außenseitergruppen verbunden.

desprogramm dokumentiert, ist dieser geringe Anteil unerwartet.¹⁵

Einhergehend mit der Beobachtung, dass in dem Themenfeld kaum mit Personen gearbeitet wird, die manifeste islamfeindliche Einstellungen aufweisen, gibt lediglich ein Projekt an, Zugänge zu spezifischen Zielgruppen zu erproben. Diese insgesamt kaum erkennbaren erprobenden Aktivitäten plausibilisieren sich ggf. dadurch, dass neun Modellprojekte keine Vorerfahrung in der Umsetzung von Modellprojekten im Bereich der Demokratieförderung und Extremismusprävention mitbringen.

Da islambezogene Feindschaftskonstruktionen und Ausgrenzungsmechanismen keine gesellschaftlichen Randphänomene sind, werden im Themenfeld vor allem pädagogische Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, die sich an einen breiten Personenkreis richten. Sie wollen sowohl Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als auch von Minderheiten erreichen.

Je nach angesprochener Zielgruppe werden auch andere Ziele verfolgt und es kommen verschiedene pädagogische Handlungsstrategien zur Anwendung: von Begegnungs- und Empowermentansätzen bis hin zu Sensibilisierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. Teilweise arbeiten die Projekte in heterogenen Settings mit muslimischen und nichtmuslimischen Jugendlichen und/oder Erwachsenen, um sie beispielsweise durch Begegnungen für islambezogene Ausgrenzungserfahrungen zu sensibilisieren. In herkunftshomogenen Settings dagegen werden zum einen gezielt Betroffene von islambezogenen Vorurteilen und Diskriminierungen angesprochen, um ihnen Raum zu geben und ihr Selbstbewusstsein zu stärken.

Bei den adressierten Personen, die als Teil des Problems betrachtet werden, handelt es sich u. a. um professionelle Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren. Sie sollen zunächst für eigene Vorurteile sensibilisiert und anschließend qualifiziert werden, sich mit islambezogenen Ausgrenzungen und Feindlichkeiten auseinandersetzen zu können.

Die hier aufgeführten unterschiedlichen Herangehensweisen der 14 Modellprojekte werden im folgenden Abschnitt geclustert, um das Themenfeld zu strukturieren. Die Systematisierung fokussiert auf die *hauptsächlichen* Zielgruppen und Formate, wobei nicht in jedem Einzelprojekt die Zuordnung trennscharf ist. Zudem werden stellvertretend für diese Cluster einzelne MP in Projektporträts vorgestellt.

¹⁵ Dies ist mit etwa 57 % der Modellprojekte im Vergleich der Themenfelder (mit Abstand) der geringste Wert.

4.2.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Die wissenschaftliche Begleitung systematisierte im ersten Zwischenbericht 2015 das Projektfeld, indem sie folgende Cluster ermittelte:

- a) (Bildungs-)Angebote für Angehörige von Minderheiten: Empowerment oder Sensibilisierung,
- b) Fortbildungsangebote für v. a. mehrheitsangehörige Multiplikatorinnen und Multiplikatoren: Sensibilisierung und Professionalisierung,
- c) komplementäre Bildungsangebote für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und für Minderheiten: Sensibilisierung und Qualifizierung und
- d) gemeinsame Bildungsangebote für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten: Sensibilisierung durch Begegnung.

Diese Cluster haben weiterhin Bestand.¹⁶

Um die Umgangsweisen der Projekte mit einzelnen der oben genannten fachlichen Herausforderungen näher zu bestimmen, wurden in diesem Themenfeld exemplarisch vier Modellprojekte aus den Clustern ausgewählt, die gezielt hierzu Lösungen und Antworten suchen. Sie widmen sich Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus, losgelöst von Islamismusprävention, bearbeiten spezifische Außenseiter-Außenseiter-Konflikte und wählen besondere themenfokussierte Formate oder problembelastete Settings. Da die Projekte aus je einem Cluster gewählt wurden, können Clusterbinnendifferenzen hier nicht dargestellt werden.

4.2.2.1 Projektcluster I: (Bildungs-)Angebote für Angehörige von Minderheiten; Empowerment oder Sensibilisierung

Die Modellprojekte in diesem Cluster arbeiten mit ethnisch-kulturellen Minderheiten bzw. mit Menschen mit Migrations-(familien-)biografien. Ein Teil der Projekte fokussiert sich dabei auf (vermeintlich) muslimisch sozialisierte Menschen, der andere Teil richtet seine Arbeit auf nichtmuslimische Migrant*innen aus.

Drei Projekte, die (vermeintlich) muslimisch sozialisierte Jugendliche adressieren, sprechen diese als Betroffene von islambezogener Ausgrenzung an. Sie zielen darauf ab, alltägliche Ausgrenzungserfahrungen zu bearbeiten sowie deren Engagement für die Gesellschaft zu stärken und sichtbar zu machen. Die zwei Projekte, die nichtmuslimische Minderheiten ansprechen, adressieren diese als Träger von (islambezogenen) Vorurteilen. Sie zielen darauf ab, auf eigene vorurteilsbelastete oder diskriminierende Einstellungen gegenüber v. a. muslimisch sozialisierten Minderheiten aufmerksam zu machen, um dies abzubauen.

¹⁶ In den vier Clustern bleiben die Binnendifferenzen zwischen den unterschiedlich situierten Projektlogiken hoch (ausführlicher vgl. Greuel et al. 2015).

Projekt Malmö

Das ausgewählte Projekt in diesem Cluster wählt einen innovativen Zugang, um sich den Außenseiter-Außenseiter-Konflikten und speziell islamfeindlichen Tendenzen bei *nichtmuslimischen* Migrantengemeinschaften anzunähern. Damit vollzieht das Projekt¹⁷ insofern eine zielgruppenbezogene Perspektivverschiebung, als es Islam-/Muslimfeindlichkeit nicht, wie sonst typisch für den Mainstream der wissenschaftlichen und pädagogischen Praxis, als Zusammenhang von Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten betrachtet, sondern sich vielmehr auf das Verhältnis von Migrantengemeinschaften untereinander fokussiert. Das Projekt geht zum einen davon aus, dass islambezogene Vorurteile und Anfeindungen in diesen Gemeinschaften aus Sozialisationsprozessen resultieren, in denen auch historisch gewachsene und national geprägte Vorurteile weitergegeben werden. Zum anderen begünstigten Konkurrenzen im Statusgefüge der deutschen Migrationsgesellschaft (z. B. auf dem Arbeitsmarkt) Hierarchien zwischen den Migrantengemeinschaften und speziell islambezogene Ängste und Abwertungen.¹⁸

Zusätzlich sieht das Projekt – bezogen auf die wissenschaftliche Ebene – dass es zum Themenfeld Islamfeindlichkeit in Migrantengemeinschaften „bislang keinerlei wissenschaftliche Beiträge oder Annäherungen gibt“ (Malmö 2016 G: S. 1). In solch einer Forschung wird ein Bedarf gesehen, und so findet neben der pädagogischen Arbeit im Projekt eine eigenständige wissenschaftliche Erhebung hierzu statt.

Dieses Modul zielt darauf ab, die Einstellungsmuster der Jugendlichen und migrantischen Gemeinschaften genauer zu untersuchen und damit eine wissenschaftliche Debatte anzuregen.

Adressiert in der pädagogischen Arbeit wurden 2015 zunächst spanisch- und polnischsprachige Heranwachsende. Mit jedem Projektjahr soll darüber hinaus eine weitere ethnische Migrantengemeinschaft hinzugezogen werden. 2016 sind es russischsprachige Jugendliche. Dabei werden die Jugendlichen adressiert, ohne die Teilnehmenden aufgrund ihrer politischen Präferenzen oder den Grad der Problemausprägung einzugrenzen.

Das Projekt setzt daher ein universalpräventives Angebot um. Den Jugendlichen aus den unterschiedlichen Gemeinschaften soll durch die politisch bildenden Anteile der Arbeit mehr Wissen über „den“ Islam und „die“

17 Es ist ein Kooperationsprojekt aus drei zivilgesellschaftlichen Trägern. Die beiden beteiligten Migrantenselbstorganisationen formulieren erfahrungsbasiert aus den Gemeinschaften heraus die Probleme und koordinieren die pädagogischen Angebote. Der mehrheitsdeutsche zivilgesellschaftliche Träger hat v. a. eine (wissenschaftlich und pädagogisch fundierte) Beratungs- und Begleitfunktion.

18 Die umsetzenden MSO lenken den Blick vor allem auf eigenethnische, lokale Gemeinschaften und spezifizieren die Problembeschreibung für die spanisch- und polnischstämmige Gemeinschaft erfahrungsbasiert: In der lokalen spanischstämmigen Gemeinschaft ergäben sich sichtbare Überforderungseffekte im Umgang mit den vielen Musliminnen und Muslimen in der Nachbarschaft. So verfestigt sich der Eindruck, dass „die Muslimfeindlichkeit auch benutzt wird, um sich mehr deutsch zu fühlen, also um mit aufgenommen zu werden in diese große Gemeinschaft“ (Malmö 2016 I: Z. 620–622). Die lokale polnischstämmige Gemeinschaft sei stark von einem nationalen Mythos und religiösem Selbstverständnis geprägt und aktuell politisch sehr gespalten. Dies produziert teilweise eine sehr aggressive und offen muslim- und flüchtlingsfeindliche Argumentation.

muslimische Community in Deutschland vermittelt und ihre islambezogenen Vorurteile hinterfragt werden, um das Zusammenleben mit Musliminnen und Muslimen positiv zu verändern. Die Projektarbeit bewirke „dass es erst gar nicht so weit kommt“ (Malmö 2016 I: Z. 819), dass muslimfeindliche Ressentiments sich verfestigen. Methodisch wird diese politisch bildende, inhaltliche Arbeit angereichert mit künstlerischen und kulturellen Elementen. In Workshops wie Radio-, Film- und Comicproduktion, Theaterstück und Fotografie dienen Kunst und Kultur nicht nur als Ausdrucksmittel, sondern auch als Transportmittel für Auseinandersetzungen. Die künstlerischen Produkte der Bildungsarbeit werden so zu Zeichen gegen Diskriminierung und für ein demokratisches Miteinander.

Die Workshops des Projekts mit den Jugendlichen fokussieren jeweils andere Inhalte und es wird unterschiedlichen Fragen zu Musliminnen und Muslimen nachgegangen, die in den jeweiligen künstlerischen Formen eine Rolle spielen. Beispielsweise wurde in einem 2016 angebotenen Filmkritik-Workshop gefragt, wie Musliminnen und Muslime in arabischen Filmen dargestellt werden und in einem Modeworkshop, welches Mode- und Identitätsverständnis sich mit dem Kopftuch ausdrückt.

„Ich glaub schon, dass sie [inhaltlich, Anm. der wB] sehr disparat sind, und ich finde das auch gut, also das ist ja immer nur die Herangehensweise, wie ich an dieses Thema herangehe. Und ich glaube, es ist egal, ob ich jetzt über das Kopftuch in der Mode oder den arabischen Film spreche, letztendlich geht es dann doch immer wieder auf das eine Thema zurück, nämlich wie nehme ich Muslime wahr, wie ist meine eigene Einstellung zu ihnen und wie reflektiere ich das. Ich glaube, es gibt halt unterschiedliche Ansätze einfach, zu diesem Kernpunkt zu kommen dann. Und ich find das eigentlich auch ganz gut, dass es so ist“ (Malmö 2016 I: Z. 1245–1253).

Neben diesen Workshops mit künstlerischen Elementen wurde 2015 und 2016 eine niedrigschwellige, öffentliche Vortragsreihe zum Islam angeboten. Ziel dieser Vortragsreihe ist hier v. a. Wissen beispielsweise über unterschiedliche theologische Strömungen im Islam, über die Rolle der Frau oder auch über Märchen in der arabischen Welt zu vermitteln. Um die Themen auch individuell anzueignen, wurde nach den Vorträgen der Raum für Diskussionen geöffnet. Das Projekt bewarb die Vortragsreihen bisher v. a. über die eigenen Netzwerke und so erreichte es vor allem Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund.

In der Implementierungsphase wurde deutlich, dass das Projekt nach einer ersten Aneignung von Wissen zu Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus sehr schnell in die Umsetzung konkreter pädagogischer Maßnahmen fand. Zudem konnten erfolgreich externe pädagogische Fachkräfte gewonnen werden, die einen Migrationshintergrund haben. Bspw. waren 2015 in der Arbeit mit spanischsprachigen Jugendlichen v. a. spanischsprachige Kulturschaffende als Jugendbildner/innen tätig. Die teilnehmenden Jugendlichen konnten auf Freiwilligenbasis gewonnen werden und zeigten sich interessiert an den Inhalten. Das Projekt erklärt den Zuspruch durch die Jugendlichen mit der Attraktivität der Verknüpfung von künstlerisch-kultureller mit politischer Bildung. *Grundsätzliche* Modifikationen im Hinblick auf die Zielgruppen, die Zielsetzung oder die Methoden

wurden bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht vorgenommen. Die Ansprache der Jugendlichen erfolgt nun – anders als ursprünglich gedacht – in der direkten Ansprache Einzelner. Der Versuch, bestehende Jugendgruppen für die inhaltliche Auseinandersetzung zu gewinnen, scheiterte daran, dass vor Ort keine „natürlichen“ Gruppen spanisch- und polnischsprachiger Jugendlicher existierten. Auch wurde das pädagogische Setting variiert: 2015 realisierte das Projekt Workshops in ethnisch homogenen Settings, weil von erheblichen sprachlichen Verständigungsproblemen bei einer gemeinsamen Arbeit mit spanisch- und polnischsprachigen Jugendlichen ausgegangen wurde. 2016 öffnete das Projekt die Angebote und arbeitete in ethnisch heterogenen Settings. Die Teilnehmenden bewerteten diese (ethnische) Öffnung als wertvoll, weil sie sich gern zu ihren Migrationserfahrungen und zu jeweils unterschiedlich geprägten Bildern über den Islam austauschen. Die erwarteten Verständigungsprobleme wurden durch Übersetzungen in der Teilnehmergruppe oder durch ein gemeinsames Reden in Englisch unproblematisch gelöst.

Aus Sicht der wB ist der erfahrungsgesättigte Blick auf eine spezifische Facette von Islamfeindlichkeit ein wertvoller und innovativer Ausgangspunkt für die Arbeit des Projekts. Islamfeindlichkeit und antimuslimische Ressentiments werden unter einer Perspektive von Ethnozentrismus betrachtet. Durch diese Annäherung, den Charakter pädagogischer Erprobung und v. a. auch der wissensgenerierenden Arbeit hat das Projekt das Potenzial, unterschiedliche Facetten von Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus auszuleuchten: von eher religiös begründeter Abwertung (wie etwa bei polnischstämmigen Jugendlichen) bis zu ethnisch und nationalistisch gerahmter Muslimfeindlichkeit (etwa bei russlandstämmigen Jugendlichen).

Die Arbeit mit unterschiedlichen Trainerinnen und Trainern aus den Migrantengemeinschaften erleichtert – so die Erfahrung des Projekts – den Zugang zu den Jugendlichen, begrenzt aber zugleich die systematisch vergleichende Erprobung. Da in den unterschiedlichen Angeboten unterschiedliche Personen mit anderen methodischen Mitteln arbeiten, könnten schlussendlich die pädagogischen Erfahrungen nur schwer systematisiert und gegeneinandergestellt werden. Gerade weil das Projekt mit externen pädagogischen Umsetzenden arbeitet, müssen deren Eindrücke permanent und systematisch aufgearbeitet werden, da sonst die Gefahr besteht, dass ggf. wichtige pädagogische Erfahrungen für die Kinder- und Jugendhilfe verlorengehen. Das Projekt erkennt diese Herausforderung selbst. Die Projektleiterin nimmt an fast allen Workshops teil, um die pädagogischen Situationen zu erfassen und mit den Trainerinnen und Trainern ausführlich die einzelnen Veranstaltungen angemessen reflektieren zu können.

Zugleich sind wissenschaftlicher und pädagogischer Zweig bisher weitgehend entkoppelt. Auch wenn die Motivation für das Forschungsmodul nachvollziehbar ist, mehr zu Islamfeindlichkeit in den unterschiedlichen Migrantengemeinschaften wissen zu wollen, verschenkt das Projekt hier möglicherweise Lernpotenzial für die pädagogische Praxis: In der realisierten Forschung bleiben konkrete islambezogene Vorurteile in den unterschiedli-

chen Communitys und mögliche spezifische (islamfeindliche) Argumentationsmuster weitgehend unberücksichtigt. Mit Blick auf die Projektstringenz und v. a. mit Blick auf die Intension des Förderbereichs, zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe beizutragen, ist hier zumindest eine pädagogische Wendung der Forschungsergebnisse wünschenswert. Insofern sollte geprüft werden, ob aus den Erkenntnissen pädagogische Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können.

4.2.2.2 Projektcluster II: Fortbildungsangebote für v. a. mehrheitsangehörige Multiplikatorinnen und Multiplikatoren; Sensibilisierung und Professionalisierung

Modellprojekte dieses Clusters arbeiten fokussiert mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die in der KJH, in Schulen, in sozialen Diensten sowie in Beratungsinstitutionen für Migrantinnen und Migranten tätig sind, selbst aber größtenteils Angehörige der Mehrheitsgesellschaft sind. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die genannten pädagogischen Fachkräfte zu wenig für islambezogene Vorurteile sensibilisiert und im Umgang mit Zuwanderern bzw. (vermeintlich) muslimisch sozialisierten Männern vorurteilsbelastet und verunsichert sind. Ziel der Projektarbeit ist es, die interkulturelle und geschlechtersensible Kompetenz der Fachkräfte zu fördern und die KJH-Strukturen zu professionalisieren. Insofern liegt der Schwerpunkt dieser beiden Projekte auf der Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und in einem Projekt zusätzlich auf Öffentlichkeitsarbeit.

Projekt Miyazaki

Das in diesem Cluster ausgewählte Projekt steht für einen spezifischen, themenfokussierten Ansatz. Im Zusammenhang mit aktuellen Debatten um Flucht und Asyl und Ereignissen, wie den sexuellen Übergriffen in der Silvesternacht in Köln, sind Diskurse um „muslimische Männer“ zu einem aktuellen Kristallisationspunkt für Fremdheitswahrnehmungen geworden. Dies verdichtet sich insbesondere, wenn muslimische Männer Väter sind, die

„halt einfach häufig sehr, sehr liebevoll den Kindern zugewandt waren als Väter, aber dass sie halt kaum hier in dieser Gesellschaft Raum dafür bekommen haben, dass ihnen der kaum zugestanden wurde“ (Projekt Miyazaki 2016 I: Z. 157–159).

Hier dominieren gesellschaftlich und auch bei Fachkräften sozialer Dienste und der (Familien-)Beratung Wahrnehmungsmuster, diese Väter kulturalisierend auf ihre muslimische Identität zu reduzieren, ihnen eine patriarchale Familienführung zu unterstellen und entsprechende Konfliktlagen vornehmlich auf den Islam und die Kultur der Herkunftsländer zurückzuführen. Die Verbindung stereotyper Geschlechter- und Islambilder führe bei den Fachkräften zu Verunsicherungen und Missverständnissen im Umgang mit diesen Vätern, was eine professionelle Arbeit erschweren und – etwa bei Familienkonflikten – für die Betroffenen gravierende Folgen haben können.

ten.

Abgeleitet aus dem konkreten fachlichen Bedarf werden in dem laufenden Projekt, neben Mitarbeitenden sozialer Dienste und in (Familien-)Beratungskontexten, auch Mitarbeitende von Kindertagesstätten, Schulen, in der Betreuung von Geflüchteten oder der Justiz wie Familienrichter/innen in den Blick genommen. In dieser Zielgruppenbreite dokumentieren sich einerseits eine anfängliche Suchbewegung des Projektes und andererseits eine nachfrageorientierte Entwicklung von Angeboten.

Ebenfalls unspezifisch wurden die Projektziele und Bearbeitungsebenen formuliert. Es ist ein Projekt – das im Sinne einer elaborierten Problemwahrnehmung „aufs Ganze zielt“. Neben der oben genannten Sensibilisierung von sehr unterschiedlichen Fachkräften geht es auch um die Sensibilisierung einer breiten Fachöffentlichkeit. Insgesamt wird angestrebt, das Bild der als homogen wahrgenommenen Muslime zu differenzieren, um verfestigte kulturalisierende Differenzsetzungen zu reduzieren. Auch sollen bereits gelebte moderne Vaterschaftsverständnisse und -realitäten bei Muslimen für Professionelle und die Öffentlichkeit sichtbar gemacht werden, um so gegen verhärtete Bilder von kulturellem Traditionalismus und Männerdominanz zu arbeiten.

Die Sensibilisierungs- und Aufklärungsangebote werden zum einen über Fachveranstaltungen realisiert und – z. T. begünstigt durch die gute Vernetzung des Trägers – etwa in bundesweiten Zusammenschlüssen interkultureller Väter- bzw. Männerarbeit. Zum anderen werden öffentliche Veranstaltungen etwa zu Islambildern in den Medien angeboten, um generell eine Sensibilisierung der Öffentlichkeit zu erreichen. Idealtypisch beinhalten die Fortbildungen theoretische Inputs zu Geschlechter- und Islambildern (und deren Auswirkungen auf die Betroffenen), teilweise konfrontative Selbstreflexionsübungen zur Dekonstruktion eigener Wahrnehmungsroutinen sowie Fallbesprechungen und daran geknüpft die Vermittlungen interkultureller Handlungskompetenzen.

Die Implementierungsphase des Projekts war geprägt von verschiedenen Suchbewegungen. Im Projektverlauf sind bezüglich des oben beschriebenen Nebeneinanders unterschiedlicher Zielgruppen, mittlerweile eine erste Fokussierung und Priorisierung zu erkennen. Adressiert werden nun vor allem Fachkräfte der Sozial- und Familienberatungen, aus Horteinrichtungen oder Unterkünften für Geflüchtete. Neben angefragten Weiterbildungen werden zunehmend für diese Zielgruppen und deren Bedarfe zugeschnittene Fortbildungen ausgeschrieben und angeboten. Ausgehend von der Reflexion der Geschlechter- und Islambilder werden vornehmlich interkulturelle Kompetenzen vermittelt.

Aus Sicht der wB kennzeichnet das Projekt eine hohe Sensibilität und (Selbst-)Reflexivität für diskriminierende Zuschreibungen und Wahrnehmungsroutinen von Fachkräften. Ursachen hierfür liegen in historisch tief-sitzenden und sich im Orientalismus ausdrückenden Fremdbildern, die sich zudem durch aktuelle (globale) Konfliktlagen transformiert haben vom „exotischen Anderen“ hin zum „gefährlichen Fremden“.

In der Ausweitung der Ziele und Zielgruppen zeigt sich – im besten Sinne – der Ehrgeiz des Projekts. Zugleich kann dies aus Sicht der wB auch die Gefahr der Überforderung bergen. Im Sinne einer, die Eigenlogiken und Herausforderungen der jeweiligen Zielsysteme reflektierenden Erprobung, wäre es aber empfehlenswert, sich hier zu fokussieren.

4.2.2.3 Projektcluster III: Komplementäre Bildungsangebote für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und für Minderheiten; Sensibilisierung und Qualifizierung

Die Modellprojekte in diesem Cluster richten ihre Maßnahmen sowohl an muslimische und nichtmuslimische Personen, wollen aber – je nach Bedarf der Personengruppen – verschiedene Angebote unterbreiten. Die Maßnahmen richten sich an je unterschiedliche (professionelle) Rollenträger (Lehrkräfte, Sozialarbeiter/innen, Schüler/innen etc.) und werden *unabhängig* voneinander offeriert. Kennzeichnend sind verschiedene eigenständige Angebote, die sich im Sinne einer integrierten Strategie komplementär ergänzen sollen. Bei muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen und Schülern wird angestrebt, übergreifend das Wissen um „den“ Islam zu differenzieren, sie für Diskriminierung (auch von Musliminnen und Muslimen) und aktuelle gesellschaftliche Konfliktlinien zu sensibilisieren und (darüber) islambezogene Vorurteile abzubauen. In der Arbeit mit pädagogischen Fachkräften sollen diese in ihrer interkulturellen Bearbeitungskompetenz gestärkt werden und diskriminierungsbewusster auf einen anerkennenden Umgang achten. Für die Sensibilisierung für Islamfeindlichkeit und die Professionalisierung im Umgang mit Diskriminierung wird in allen Projekten politisch bildend gearbeitet und dieser Ansatz unterschiedlich kombiniert.

Projekt Mashhad

In diesem Cluster wurde ein Projekt ausgewählt, das eine Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus dezidiert losgelöst von Islamismusprävention erproben möchte. In der Fokussierung auf Islamismus schwingt

„ganz schnell dieser – tatsächlich der Rassismus mit (...), dass davon ausgegangen wird, dass eben in den Moscheen eine Radikalisierung stattfindet usw. usf., und es gibt vereinzelt – gibt es das. Meistens findet’s ja tatsächlich gar nicht in den Moscheen statt, die Leute sind ja nicht mal an Moscheen angebunden, sondern es wird über Internet und dergleichen mobilisiert. Genau, und da ganz schnell auf diesen deutschen Diskurs aufgesprungen wird, wir, die ‚armen‘ Deutschen, müssen so viel Angst haben vor den anderen – und ich tatsächlich glaube, dass das dadurch auch forciert wird, desto mehr Programme es gibt, das ist so ein Sicherheitsfaktor“ (Mashhad 2016 I: Z. 2156–2164).

Ausgang nimmt das Projekt¹⁹ in der Beobachtung, dass es zum einen so-

19 Das Projekt ist ein Kooperationsprojekt zwischen einem wissenschaftlichen Träger und einem pädagogischen Bildungsträger. Antragssteller ist der wissenschaftliche Träger. In der Praxisphase wird ein pädagogischer Träger hinzugezogen, der langjährige Erfahrungen im Bereich außerschulischer politischer Bildung mit Jugendlichen und Erwachsenen hat.

zialwissenschaftlich zu wenig Wissen zum Umgang in (sozial-)pädagogischen Bildungseinrichtungen mit kulturell gerahmten Wahrnehmungen und Konflikten gäbe. Zum anderen zeige die bisherige Bildungspraxis, dass häufig kulturalisierend über „den“ Islam geredet wird.

So bewertet das Projekt das Vermitteln von islambezogenem Wissen, beispielsweise die fünf Säulen des Islam und seinen unterschiedlichen Strömungen, als zu undifferenziert. Auch reproduzierten diese Art von Angeboten in der Regel (kulturelle) Fremdheit gegenüber den Musliminnen und Muslimen. Indem ausschließlich auf diese Personengruppe fokussiert wird, bleibe sie „erklärungsbedürftig“ (Mashhad 2016 I: Z. 225). Rassismuskritische Bildungskonzepte zum Phänomen, in denen über Machtverhältnisse reflektiert und zu rassistischen Facetten in mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen aufgeklärt werde, seien aus Sicht des Projektes wiederum kaum verfügbar und in der Bildungspraxis nicht präsent.

Begleitend werden in einem Wissenschafts-Praxis-Projekt systematisch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zum Umgang mit kulturell gerahmten Wahrnehmungen in (sozial-)pädagogischen Bildungseinrichtungen erhoben und fließen in die Entwicklung von Methoden und Materialien ein. Das Projekt wird in aufeinander aufbauenden Phasen realisiert: Nach der Erforschungsphase kommt die erprobende Bildungsphase inklusive der Konzeptionierung, Umsetzung und Reflexion sowie einer abschließenden Materialentwicklungs- und Transferphase. Die Zielgruppen des Projekts differieren entsprechend dieser Phasen: In der Erforschungsphase wurden Jugendliche und professionelle Akteure im schulischen und jugendhilflichen Kontext befragt. Die zu entwickelnden rassismuskritischen Angebote in der Bildungsphase richten sich an Jugendliche, v. a. zwischen 14 und 21 Jahren. Die mit ihnen gemachten Erfahrungen sollen wiederum in Materialien und Leitfäden einfließen, die dann pädagogischen Fachkräften ausgehändigt werden sollen, die v. a. im Bereich Schule und Jugendhilfe tätig sind. Aufgrund rassismustheoretischer Annahmen wird der Problemhaushalt der Zielgruppe nicht nach dem Grad der Ausprägung von Islamfeindlichkeit (latente oder manifeste Formen) differenziert, sondern das Projekt nimmt alle Teilnehmenden insgesamt als „ausgeprägt“ (Mashhad 2016 G: S. 1) muslimfeindlich wahr.

„Genau, also wir haben das Verständnis, dass jeder Mensch Rassismen in sich trägt, also auch, wie wir hier so sitzen, obwohl wir uns ganz intensiv damit beschäftigen usw., weil die Gesellschaft dementsprechend strukturiert ist, und natürlich gibt’s dann auch in jedem von uns antimuslimischen Rassismus“ (Mashhad 2016 I: Z. 732–736).

In der rassismuskritischen, intersektionalen Bildungsarbeit sollen mittels der Bewusstwerdung von gesellschaftlichen Strukturen und Verhältnissen sowie der Reflexion eigener gesellschaftlicher Positionen der bestehende antimuslimische Rassismus abgebaut werden. Ziel des Projekts ist es, bei Jugendlichen „widerständiges Wissen“ (ebd., Z. 818) aufzubauen, das mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen über Musliminnen und Muslimen entgegensteht. Auch sollen alternative nichtrassistische Handlungsweisen bei Jugendlichen gefördert werden. Mit Blick auf die pädagogischen Fachkräfte wird angestrebt, dass sie möglichst weniger Rassismen reproduzieren und damit für

Jugendliche eine rassismusärmere Lernumgebung bieten.

Von der ersten Konzeption ist das Projekt 2015 schnell zur Umsetzung erster Aktivitäten gekommen und realisierte 2015 und Anfang 2016 im Wesentlichen die Forschungsarbeit. Erhoben wurde der Umgang mit antimuslimischem Rassismus in Schulen, stationären Jugendhilfeeinrichtungen, der Offenen Jugendarbeit und in Moscheen, sowohl in einem westdeutschen Flächenland als auch in einer ostdeutschen Großstadt einschließlich des Umlandes. Als *vorläufige* Ergebnisse nennt das Projekt, dass es keine systematischen regionalen Unterschiede in Bezug auf die Ausprägung von Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus gibt. Auch sind Stadt-Land-Unterschiede nicht deutlich. Gleichwohl gab es negative Rückmeldungen v. a. von einzelnen Politikerinnen und Politikern der Kommunalpolitik im westdeutschen Flächenland (nicht in der ostdeutschen Großstadt), die den islamismuskoppelten Ansatz schwierig und falsch fanden. Dem Projekt wurde eine Unterschätzung von Islamismus als Problem vorgeworfen, während Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus übermäßig herausgestellt werden. Da die Projektausrichtung auf antimuslimische Diskriminierung und Ausgrenzung teils öffentlichen Debatten entgegenläuft, in denen islamistische Radikalisierung und Gewalttaten (von IS beispielsweise) besonders herausgestellt würden, zeigt sich daran auch der Bedarf für die angestrebte Sensibilisierungsarbeit. Denn natürlich sind islamistische Tendenzen eine gesamtgesellschaftliche Gefahr und erzeugen vor allem Angst, aber es braucht für ein gesellschaftliches Zusammenleben auch Bildungsangebote, die der entstandenen Angst wieder entgegenwirken.

Bezogen auf die Lehrkräfte wurde festgehalten, dass sie mehrheitlich zwar ein Problembewusstsein haben, aber dennoch teilweise essenzialisierend²⁰ arbeiten (kulturelle Abende, bei denen Musliminnen und Muslime über sich sprechen). Auch agierten sie in der Rolle der Lehrenden mit einer gewissen Unsicherheit und Angst, wenn sie ohne Wissen zum Islam entsprechende Bildungsangebote unterbreiten sollten. In der Kinder- und Jugendhilfe bestehe im Vergleich zu schulischen Kontexten ein größeres Bewusstsein für die Thematik und eine größere Erfahrung im Empowerment muslimisch sozialisierter Jugendlicher. Jedoch sei es in diesem institutionellen Kontext besonders schwierig, „aus diesen Tür- und Angelgesprächen mehr [zu] machen“ (Mashhad 2016 I: Z. 1221). Es wurden vermehrt Ohnmachtsgefühle seitens der Fachkräfte der KJH geäußert, dass niemand komme, wenn antimuslimischer Rassismus stark thematisiert werde. Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass übergreifend v. a. die Interviews mit den Jugendlichen deutlich machten, dass Schule ein zentraler Ort von Diskriminierung ist.

Im nächsten Schritt werden die (zum Zeitpunkt des Projektinterviews) vorläufigen Ergebnisse validiert. Einhergehend mit einer parallelen Analyse bestehender pädagogischer Bildungsprogramme wird ein methodisches

20 Mit Essenzialisierung ist eine Festschreibung gemeint, bei der ein Identitätsmerkmal – hier die Zugehörigkeit zum Islam – als wesenhaft, unabhängig von Kontexten immer gleichbleibend beschrieben wird. Musliminnen und Muslime werden damit als homogene Gruppe wahrgenommen, die sich aufgrund ihres kulturellen Erbes nicht wandelt.

Rahmenkonzept entwickelt, das eine intersektionale, rassismuskritische Ausrichtung haben soll. Dabei sollen *safer spaces* existieren, um Menschen mit Rassismuserfahrungen gesondert zu empowern; angeleitet von Menschen, die ebenfalls aufgrund ihrer (vermeintlich) islamischen Zugehörigkeit Rassismuserfahrungen haben.²¹

Ausgehend von der Rassismustheorie ist für das Projekt eine hohe Sensibilität für rassistische Machtstrukturen und kulturalistisch-essenziellistische Zuschreibungen von Musliminnen und Muslimen charakteristisch. Es macht das Problem Rassismus in seiner Alltäglichkeit sichtbar und schließt sich damit der Perspektive vieler Befunde zu institutioneller Diskriminierung in der Schule an (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes [Hrsg.] 2013; von Wensierski/Lübcke 2012; Karakagoslu 2010). Die im Projekt generierten wissenschaftlichen Ergebnisse sind aufgrund ihrer Vorläufigkeit – da die Auswertung noch nicht abgeschlossen war – seitens der wB (noch) nicht einzuordnen. Das pädagogische Rahmenkonzept wird von den wissenschaftlichen Ergebnissen (Materialanalyse und empirische Erhebung) abgeleitet, ist aber zugleich von rassismuskritischen Vorannahmen über gute pädagogische Praxis geprägt. Dies ist – positiv verstanden – der mitgeführte projekteigene Anspruch an Bildungsprozesse. Mit dem Streben, mittels intersektionaler Perspektiven Überschneidungen und Verflechtungen von verschiedenen Differenzkategorien zu beschreiben, wird das Projekt den Anforderungen und Prinzipien der rassismuskritischen Bildungsarbeit gerecht (vgl. Lingen-Ali 2012). Zugleich rücken die zu erwartende Bildungspraxis und die zu erwartenden Materialien damit auch in die Nähe allgemeiner, bereits etablierterer rassismuskritischer Bildungsarbeit. In welchem Umfang hier innovative Aspekte – im Sinne des Programms –, d. h., spezifische islambezogene Bildungsmodule entwickelt werden, wird die weitere Projektumsetzung zeigen. Vorstrukturiert sind sie stark von einem rassismuskritischen Denken. Inwiefern eine Bildungsarbeit, die versucht, kulturelle Kategorien zu vermeiden, auch ein Reden über kulturelle und islamische (Deutungs-)Muster unmöglich macht, ist eine Frage, die die Bildungspraxis begleiten sollte.

21 Dieses Rahmenkonzept soll mit den pädagogischen Bildnerinnen und Bildnern im Laufe des kommenden Jahres verfeinert und kontinuierlich im Bildungsprozess angepasst werden.

4.2.2.4 Projektcluster IV: Gemeinsame Bildungsangebote für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten; Sensibilisierung durch Begegnung

Bei Modellprojekten dieses Clusters wird der Aspekt, dass sich Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und (muslimisch sozialisierte) Minderheiten zu wenig begegnen, handlungsleitend. Um dieses Begegnungsdefizit abzubauen, sollen Bildungsangebote gemeinsam für muslimische und nichtmuslimische Personen unterbreitet werden. In der Begegnung liegt – nach Annahme der Projekte – insofern auch das Wirkungspotenzial, jeweils andere Perspektiven zu übernehmen, Vorurteile abzubauen und latent ablehnende und feindliche Einstellungen gegenüber bestimmten Personengruppen (Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit) zu reduzieren. Muslimisch sozialisierten Jugendlichen wird in diesem pädagogischen Setting die Rolle zugewiesen, ihre Erfahrungen und Sichtweisen auf ihr Leben, den Islam und die Verhältnisse in Deutschland systematisch in die Begegnungen und Auseinandersetzungen mit anderen einzubringen.

Projekt Montreal

Ausgewählt für dieses Cluster wurde ein Projekt, das aufgrund des gewählten Kontextes – zwei berufsbildende Schulen – das Potenzial hat, mit manifesten Formen von Islamfeindlichkeit konfrontiert zu werden. Seitens des Projektes wird zunächst und recht abstrakt davon ausgegangen, dass islamfeindliche Einstellungen auch im Kontext beruflicher Bildung verbreitet sind, vor allem, weil Berufsschulen natürliche Kontaktzonen herkunftsdeutscher und migrantischer Jugendlicher seien. Diese Problemwahrnehmung seitens des Projektes konnte in gemeinsamen Diskussionen zwischen wB und Projekt weiter differenziert und lebensweltlich relativiert werden. In beiden Berufsschulen begegnen dem Projekt bisher vorrangig noch nicht manifeste (feindliche) Ressentiments, Vorurteile und Unwissen (gegen-)über dem Islam. In der Lebenswelt und im alltäglichen Miteinander der Schüler/innen spielen solche Kategorisierungen offenbar eine eher geringe Rolle, weil sie sich primär wahrnehmen „als Personen (...), mit denen man kann oder nicht“ (Montreal 2016 I: Z. 339f.). Vorurteile und Ablehnungshaltungen gegenüber muslimischen Menschen bei Schülerinnen bzw. Schülern treten häufig erst im Rahmen einer vertieften Auseinandersetzung, beispielsweise im Zusammenhang mit Klassentagen zutage. Sehr viel stärker seien Ressentiments und polarisierende Wahrnehmungen bei Lehrkräften ausgeprägt,

„die so, auch letztlich ein bisschen begründet werden über diese direkten Erfahrungen mit Schülern, die ja, irgendwie aus muslimisch geprägten Elternhäusern kommen, und das setzt sich für viele so, sage ich mal, mit so einem öffentlichen Vorurteilsbild und dann ihrer praktischen Erfahrung, das setzt sich dann oft für die so, manchmal soweit zusammen, dass ich manchmal so einige Lehrer erleben, die sich quasi schon in so einer Art kleinem Kulturkampf sehen ‚Wir gegen die muslimische Schülerschaft‘“ (Montreal 2016 I: Z. 229–236).

In der Beobachtung führen solche Wahrnehmungspolarisierungen dazu,

dass sich die Kluft zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern vergrößert hat, was eine „Muslimifizierung“ (ebd., Z. 253) von Alltagsproblemen befördere.

Auf diese Problemkonstellation, dass sich im Schulalltag Polarisierungen reproduzieren und verstärken, geht das Projekt mit der Durchführung langfristiger Auditverfahren an den kooperierenden Berufsschulen ein. Damit greift das Projekt auf ein eingeführtes und erprobtes demokratiepädagogisches Verfahren (vgl. Eikel/Wenzel 2007) zurück, das in Auseinandersetzung mit dem Konzept Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) entstanden ist. Dabei wird davon ausgegangen, dass „die Abwertung anderer der eigenen Aufwertung dienen kann“ (Wenzel 2008, S. 6) und der Aufbau einer Anerkennungskultur, etwa in Bildungseinrichtungen, präventiv gegen Ungleichwertigkeitsideologien wirkt (vgl. Zick 2008).²² In dem geförderten Modellprojekt werden für das Audit Leitsätze eines Musteraudits vorgestellt, um gemeinsam mit Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrkräften Maßnahmen zur Schulentwicklung zu erarbeiten. Teil dieser mindestens einjährigen Auditierungsprozesse sind Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte (auch um die Bereitschaft zur Beteiligung zu erhöhen) und partizipative Workshops mit Schülerinnen bzw. Schülern und/oder ihren Vertretungen. Vor allem die Schüler/innen (in der Regel Schülervertreter/innen) werden in Workshops dazu ermuntert, ihre Lebenswelt betreffende und im Schulalltag vernachlässigte oder auch vermiedene Themen wie Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus, zu thematisieren.

„Wo werden Menschen angenommen/abgewertet?, Wo sind eigentlich so die Probleme?, Wie fühle ich mich hier in der Schule? Und ist da für bestimmte Sachen Raum?“ (Montreal 2016 I: Z. 415–419).

Diese niedrigschwelligen Probleme des Schulalltags werden dann – mit Unterstützung externer Fachkräfte – z. T. künstlerisch umgesetzt und in der Schule präsentiert, um anschließend zusammen mit den Lehrkräften Maßnahmen zu erarbeiten und umzusetzen.

Neben dem Empowerment und der Stärkung von Schülerbeteiligung sowie der differenzierenden Thematisierung von Islam (und Islamismus) liegt in dieser Perspektivenerweiterung der Kern dieses eher universalpräventiven Projektes:

„[M]an erarbeitet Sachen und stellt das dann den Lehrern vor, das bricht so ein bisschen diese Polaritäten auf, weil man dann ganz schnell erkennen wird ‚Moment mal, die sind ja auch, leben in der gleichen Zeit und Gesellschaft wie wir, und die haben auch ihre Wahrnehmung, die machen sich auch Sorgen über ‚ISIS‘ mit einer ganz anderen Perspektive noch‘. Die kommen aus einer muslimischen Community, die gucken da noch mal anders drauf, aber sie machen sich auch irgendwie Sorgen, die machen sich auch, um ihre Zukunft“ (ebd., Z. 546–566).

22 Vor diesem Hintergrund wurde u. a. in Berlin und Brandenburg (z. T. im Rahmen einer Bundesförderung im XENOS-Programm) ein sogenanntes Anerkennungsaudit für die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und GMF realisiert. Der Träger richtete in Vorgängerprojekten das Verfahren sehr partizipativ aus.

Der stark partizipative Ansatz lässt viel Raum für die Artikulation jugendlicher Problemlagen und Bedürfnisse und greift somit ein breites Spektrum an Erfahrungen auf, auch jenseits eigener Diskriminierungen. Themen in einem laufenden Auditprozess sind entsprechend auch Homosexualität, Hass gegen Flüchtlinge, Zukunft, Drogen, Aussehen, multikulturelle Ehen und Familien.

Mit dem Auditprozess wurde an berufsbildenden Schulen in zwei Großstädten begonnen. Eine Schwierigkeit im Zielgruppenzugang wurde in der Implementierungsphase deutlich: Lehrkräfte fragten das Angebot v. a. im Kontext der Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus an. Es war zunächst schwierig, sie jenseits des Themas Islamismus bzw. erst über diesen Umweg für eine Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit (als eine Ursache von Radikalisierungsprozessen) zu interessieren. Andere Schwierigkeiten gründen im Zielsystem Schule, das aufgrund verschiedenster Reformwellen ermüdet scheint und deshalb wenig offen für langwierige Prozesse der Organisationsentwicklung ist.

In der Bearbeitung von lebensweltlichen Alltagsproblemen wie Handyverboten werden zugleich Grenzen dieses Ansatzes sichtbar. Er zielt auf struktureller Ebene auf eine Schulkultur, innerhalb derer sich Lernende und Lehrende unabhängig ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion, Weltanschauung, sexuellen Orientierung anerkannt fühlen (sollen); darüber hinaus auch auf islambezogene Vorurteile von Lehrkräften.

In Diskussionen mit der wissenschaftlichen Begleitung wurde angeregt, den Erprobungscharakter durch eine stärkere Kontrastierung zu intensivieren. Bislang fokussiert das Projekt auf großstädtische herkunftsheterogene Settings beruflicher Bildung und mithin auf lebensweltliche Polarisierungskonstellationen. Aufseiten der Lehrkräfte wird die Wahrnehmung schulischer Konflikte angereichert durch kulturalisierende und polarisierende Schülerbilder, die letztlich ein professionelles Agieren beeinträchtigt und Formen struktureller Diskriminierung begünstigt. Spannend wäre hier der Kontrast der bisherigen Projektangebote im großstädtischen Raum zu berufsbildenden Schulen im eher ländlichen Raum mit herkunftshomogenen Schülerschaften und einer vorwiegend abstrakten Vorurteilsstruktur, die zudem von Lehrenden wie Lernenden gleichermaßen geteilt sein können. Eine solche kontrastive Erprobung hätte den Vorteil, dass sie einerseits für unterschiedliche Ausprägungen von Islam- und Muslimfeindlichkeit sensibilisiert und vergleichend die Potenziale und Grenzen eines spezifischen Ansatzes sichtbar machen würde.

4.2.3 Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld

Die für das Sample ausgewählten Projekte im Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ setzen an zentralen pädagogischen Herausforderungen in diesem Bereich an. Sie erproben u. a. eine Arbeit im Kontext von Außenseiter-Außenseiter-Konflikten, in denen die Auseinandersetzung mit eigenen Ausgrenzungserfahrungen eine große Rolle spielt. Sie streben damit an, eine eigenständige, spezialisierte pädagogische Praxis zu Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus zu etablieren. Auch ist – entgegen der vorliegenden Ergebnisse aus den Konzeptanalysen – in der Umsetzung dieser Projekte eine Auseinandersetzung im Graubereich zwischen legitimer Religionskritik und vorurteilsbasierter, rassistisch motivierter Feindlichkeit (partiell) angelegt. Da die wB in der Auslotung der fluiden Grenzbestimmung einen grundsätzlichen fachlichen Bedarf in dem Themenfeld sieht, empfiehlt sie, die hier angedachten inhaltlichen Auseinandersetzungen zu intensivieren, um das pädagogische Lernpotenzial zu erweitern.

Die als innovativ eingeschätzte eigenständige Auseinandersetzung mit dem Phänomen Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus abseits der Islamismusprävention trifft nach bisherigen Implementierungserfahrungen kaum auf praxisrelevante Entsprechung. Im Themenfeld zeigt sich ein Akzeptanzproblem von Angeboten, die genuin auf die Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus abzielen. Wahrnehmungsdominanzen und Sensibilitäten bezüglich demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Islamismus prägen v. a. die schulische Praxis. Darin dokumentieren sich die Forderung nach einer bedarfsorientierten Modellprojektpraxis und ein Ringen um die Dringlichkeit, mit der verschiedene soziale Probleme bearbeitet werden („Dringlichkeitskonkurrenzen“). Der extern herangetragene fachliche Bedarf wird in der Umsetzungspraxis der begleiteten Modellprojekte (unterschiedlich intensiv) aufgegriffen und um projekteigene Problemsichten erweitert: Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus firmiert vielfach als eine relevante Ursache von Radikalisierungsprozessen. Implizit erfolgt hier auch eine notwendige, feldinterne Klärung: Muss – und wenn ja, in welcher Form muss rassistisch-kritische Bildungsarbeit gegen Islamfeindlichkeit auch sprechfähig über demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Islamismus sein. Hier werden die geförderten Projekte zweifelsohne wertvolle Antworten im Verlauf der Projektförderung liefern.

Schließlich bleiben in der Projektumsetzung in dem Themenfeld „Islam-/Muslimfeindlichkeit“ die beschriebenen Wahrnehmungsdominanzen für die Zielgruppenzugänge und den Aufbau von Kooperationen eine erkennbare übergreifende Herausforderung. Die Diskursmächtigkeit aktueller gesellschaftlicher Debatten wirkt sich auf die Umsetzungspraxis aus. Dies zeigte sich teilweise auch in der gestiegenen Nachfrage nach den Projektangeboten im Kontext von Flucht und Asyl. Häufiger waren Verunsicherungen und Ängste von Fachkräften im Umgang mit muslimischen Geflüchteten und

(v. a. männlichen) Erwachsenen das Motiv von Projektnachfragen. In diesen Zusammenhängen wurde in der pädagogischen Bearbeitung die Thematisierung von Islamfeindlichkeit (erst) über einen Umweg möglich, nämlich indem eigene Ängste und Verunsicherungen in Bezug auf den Islam abgebaut wurden.

Aufgrund der rassistuskritischen Ausrichtung vieler Projekte in dem Themenfeld erhärtet sich der Befund der Konzeptanalyse, dass inhaltlich verdichtete Formen von kulturell-religiösen Vorurteilen bis hin zu Islamfeindlichkeit nicht Kernpunkte der pädagogischen Praxis sind (vgl. Greuel et al. 2015). Auseinandersetzungen mit individuellen Einstellungen, in denen Abgrenzungen gegenüber den Musliminnen und Muslimen für die eigenen Selbstbilder eine hohe Relevanz haben und rigide vorgenommen werden, treten übergreifend in den Hintergrund. Demgegenüber wird der macht-, herrschafts- und diskurskritischen Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen eine höhere Relevanz zugesprochen und der pädagogischen Fachpraxis selbstreflexive Klärungen als Grundprinzip eingeschrieben. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass Islamfeindlichkeit vor allem als Phänomen eines polarisierten Diskurses um „den“ Islam in Deutschland wahrgenommen wird und gruppenbezogene Manifestierung als vergleichsweise schwer bestimmbar Aspekte vernachlässigt werden.

Das Ausloten unterschiedlicher inhaltlicher Facetten und Sinnhintergründe von Islamfeindlichkeit ist bei den intensiv begleiteten Projekten nachrangig. In einem Projekt steht ein spezifischer migrationsbezogener Hintergrund im Mittelpunkt der Arbeit: Bearbeitet werden islambezogene Vorurteile und Feindlichkeiten im Kontext unterschiedlicher Migrantengemeinschaften. Verhaftet in aktuellen gesamtgesellschaftlichen Diskursen werden im beobachteten Projektfeld im Hintergrund Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen historischen Bildern „des“ Islam mitgeführt, ohne diese zu vertiefen. Beispielsweise bleiben alternative, postkoloniale Perspektiven auf innerislamische Entwicklungen und den historisch geprägten Blick des europäischen Westens wenig berücksichtigt.

Das Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“ ist auch davon geprägt, dass Phänomenbezeichnungen wie Islamfeindlichkeit, Islamophobie und antimuslimischer Rassismus unter den Projekten implizit verhandelt werden, was teilweise auch mit unterschiedlichen Problemwahrnehmungen einhergeht. In der Projektpraxis zeigt sich vielfach eine parallele Verwendung von Phänomenbezeichnungen: Neben Islamfeindlichkeit oder Muslimfeindlichkeit wird systematisch der Begriff antimuslimischer Rassismus gestellt. Dies erfolgt häufig mit der (zutreffenden) Begründung, damit die Perspektive auch auf gesamtgesellschaftliche Machtstrukturen legen zu können und nicht nur auf die individuelle Einstellungsebene zu rekurrieren.

In der Diskussion der Programmakteure auf der Fachveranstaltung des Fachforums fbb im März 2016 zeigte sich, dass die begründete Erweiterung des Problemfokus auf antimuslimischen Rassismus wenig umstritten in der Projektlandschaft ist, oder zumindest in einem eher pragmatischen Projektmodus akzeptiert wird. Bemerkenswerterweise spielt jedoch die konzept-

tionelle Differenz zwischen Islam- und Muslimfeindlichkeit²³ kaum eine Rolle in den Erwägungen der Projekte. Bei Projekten, die Muslimfeindlichkeit als Begriff verwenden, findet sich kaum eine bewusste, konzeptionelle Abgrenzung vom Begriff der Islamfeindlichkeit und andersherum. Auch hier siegt scheinbar ein sprachlicher Pragmatismus über eine ausbuchstabierte Bestimmung in allen Einzelheiten.

4.3 Modellprojekte im Themenfeld „Antiziganismus“

4.3.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes

Antiziganismus²⁴, also die Feindlichkeit, die sich auf der Einstellungs- und/oder Verhaltensebene gegen Sinti und Roma richtet, gehört zu den neuen Förderthemen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ und spielte als zu bearbeitendes Thema in Vorgängerprogrammen bislang keine Rolle. Die Auseinandersetzung mit Antiziganismus ist bisher noch kein etablierter Teil der Regelpraxis der Kinder- und Jugendhilfe und wurde bisher nicht nur, aber vor allem auch durch das (ehrenamtliche) Engagement von Selbstorganisationen geführt (End 2012, S. 60f.; Schulze 2016, S. 283).

Den Modellprojekten obliegt die Aufgabe, dieses bislang randständige und vernachlässigte Problemfeld in Form von präventiven oder fördernden/empowernden Angeboten zu bearbeiten. Das Themenfeld wird zudem als Teilfacette der Auseinandersetzung mit Phänomenen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit gefördert, wodurch Antiziganismus eine seit Langem erwartete größere öffentliche und politische Aufmerksamkeit erfährt. Dem gegenüber gibt es – analog zum Antisemitismus – eine Fachdebatte darum, Antiziganismus als eigenständiges Phänomen zu betrachten, das nicht

23 Der Begriff Muslimfeindlichkeit wurde 2011 von der Deutschen Islamkonferenz eingeführt und später wissenschaftlich untermauert (vgl. Bielefeldt 2013). Die Bezeichnung ordnet das Phänomen in das Konzept von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und meint eine Ablehnung von Menschen, die sich selbst als muslimisch verstehen oder vermeintlich als muslimisch wahrgenommen werden. Dies grenzt sich gegen Islamfeindlichkeit ab, die auf eine Ablehnung eines religiösen Sinnsystems abstellt. Entsprechend wohnt der Problemwahrnehmung von Muslimfeindlichkeit eine Orientierung auf die betroffenen Individuen inne. Diese Perspektive führt eine politische Dimension mit, denn nur bei Muslimfeindlichkeit finde gezielt eine Diskriminierung von Individuen statt und würde damit Menschenrechte verletzen, wodurch eine politische Interventionsmöglichkeit entsteht (Deutsche Islamkonferenz 2011, S. 3).

24 Die wissenschaftliche Begleitung greift bei der Phänomenbezeichnung auf die im Bundesprogramm verwendete Begrifflichkeit „Antiziganismus“ zurück. Dieser wird jedoch in Wissenschaft, Praxis und Bürgerrechtsbewegungen kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Randjelovic 2014; End 2015; Stender 2016). Kritik wird an dem Begriff geübt, da er rassistische Sprache reproduziere und nicht sensibel für die in ihm enthaltene und als verletzend empfundene Fremdbezeichnung sei (vgl. ausführlich hierzu Greuel et al. 2015 S. 73f.; Stender 2016).

„zureichend verstanden [werden könne], wenn er nur als eine Ausprägung von Rassismus oder Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit unter anderen betrachtet wird“ (Scherr 2013, S. 42),

denn es handele sich um eine „mehr als fünfhundert Jahre alte Ressentimentstruktur“ (Stender 2016, S. 1), deren geschichtlicher Zusammenhang für das Verständnis der Situation der europäischen Roma unerlässlich sei (ebd.).

In der Konsequenz abwertender Einstellungen und Praktiken erleben Sinti und Roma alltägliche, aber auch strukturelle Formen von Diskriminierung und Benachteiligungen in verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen und Bereichen, wie im Bildungs- und Gesundheitssystem, auf dem Arbeitsmarkt oder bei der Wohnungssuche (vgl. Strauß 2011; Schuch 2014; End 2012, S. 22ff.). Zusätzlich ist die besondere Lage von Roma mit Migrationshintergrund zu beachten, die in unterschiedlichen Phasen verstärkt seit 1989 nach Deutschland migrieren (vgl. Stender 2016) und besonders stark von Ausgrenzungen und Vorurteilen betroffen sind, z. B. in der Debatte um die sog. „Armutszuwanderung“. Eine wesentliche Rolle bei der „Wiederbelebung“ antiziganistischer Vorstellungen spielen Medien bzw. mediale Diskurse, da sie durch stereotype und diskriminierende Darstellungen zur Verbreitung antiziganistischer Einstellungen beitragen (vgl. End 2012, S. 11ff.).

Mit Blick auf diese Problemlagen lassen sich fachliche Herausforderungen zur Bearbeitung von Antiziganismus ableiten. So braucht es differenzierte Aufklärungs- und Sensibilisierungsstrategien zur historischen Gewachsenheit des Vorurteils, zur Verfolgungsgeschichte und der daraus erwachsenden Konsequenzen für Sinti und Roma, über die Vielfalt der in Deutschland lebenden Sinti und Roma und die damit verbundenen unterschiedlichen Lebensrealitäten (z. B. Diskriminierung, Ausgrenzung), eine Einbindung von Selbstorganisationen und Betroffenen (nicht reden über, sondern reden mit Sinti und Roma) sowie eine Förderung von zivilgesellschaftlichem Engagement (z. B. Schulze 2016 S. 296f.). Hinsichtlich der Grenzen von Aufklärungsstrategien weist Stender (2016, S. 30f.) darauf hin, dass Antiziganismus mehr als „ein soziales Vorurteil im Sinne einer falschen Verallgemeinerung“ ist und die besondere Herausforderung in der Vermittlung der „Erkenntnis [liegt], dass die Stigmata nicht Charaktereigenschaften der Stigmatisierten sind, sondern Projektionen“. Hierbei kann die Anregung von Reflexionsprozessen, z. B. aus antirassistischer Perspektive, helfen, in denen sich Personen z. B. ihrer eigenen antiziganistischen Vorurteile und ihre Eingebundenheit in Geschichte und gegenwärtige Formen von Antiziganismus bewusst werden.

Im Themenfeld werden seit 2015 neun Modellprojekte gefördert. Auf der Grundlage der quantitativen Befragung aller Modellprojekte lassen sich einige übergreifende Aspekte festhalten. Lediglich knapp die Hälfte der Projektträger (vier von neun) hat bereits Erfahrungen mit der Umsetzung von Projekten im Themenfeld. Die Projektlandschaft hat eine stark universalpräventive und (demokratie-)fördernde Ausrichtung; die Bearbeitung von manifesten Einstellungen bzw. problematischen Verhaltensweisen spielt

hingegen eine untergeordnete Rolle. Das Themenfeld ist stark auf Jugendarbeit ausgerichtet: Die größte Zielgruppe sind Heranwachsende. Jeweils sechs Projekte arbeiten mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die zweitgrößte Zielgruppe sind in jeweils vier Modellprojekten pädagogische Fachkräfte sowie Eltern, Erziehungsberechtigte und Familienmitglieder. Die Angebote der Projekte für Kinder und Jugendliche haben eine starke außerschulische Ausrichtung. Nur ein Projekt gibt an, schulische Angebote zu realisieren. Als Begründung für die Arbeit mit den Zielgruppen wird bei den Heranwachsenden am häufigsten auf die bei diesen vorliegenden Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen verwiesen (neun Nennungen), die es zu bearbeiten gilt. Mit sechs Nennungen folgt die Ausbildung zu Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren und mit vier Nennungen die Sensibilisierung und Aufklärung. Weniger relevant als zu erreichende Zielgruppen sind Heranwachsende bzw. pädagogische Fachkräfte und sozialisationsrelevante Akteure mit manifesten Einstellungen. Fachkräfte sollen vor allem zu Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren qualifiziert (drei Nennungen) oder für das Themenfeld sensibilisiert werden (zwei Nennungen).

Das Themenfeld bietet ein hohes Innovationspotenzial. Die meistgenannten Hauptaktivitäten der Modellprojekte sind die „Entwicklung und Erprobung neuer Bildungsprojekte/Angebote/Handlungsansätze“ (n=8), „Erprobung von Zugängen zu spezifischen Zielgruppen im Handlungsfeld des Modellprojektes“ (n=5) und die „Entwicklung von pädagogischen und/oder thematischen Materialien im Handlungsfeld des Modellprojektes“ (n=5). Damit werden wichtige Leerstellen des Handlungsfeldes adressiert und bearbeitet. Bei den zugängerschließenden Modellprojekten handelt es sich z. B. um Zugänge zu von Antiziganismus betroffenen Personen oder Vertreterinnen bzw. Vertretern von öffentlichen und/oder pädagogischen Institutionen, die als Teil des Problems betrachtet werden und sensibilisiert werden sollen. Aber auch die Interessenvertretung von Betroffenen spielt bei drei MP eine Rolle.

Bezüglich der Arbeitsfelder kennzeichnet das Themenfeld, dass Ansätze historisch-politischer Bildung (acht Modellprojekte) und Antidiskriminierungsarbeit (sieben Modellprojekte) dominieren. Des Weiteren spielen bei knapp der Hälfte interkulturelle Ansätze (vier MP) eine Rolle.

Antiziganistische Einstellungen, Ausgrenzungsmechanismen und entsprechende Konfliktlinien sind kein gesellschaftliches Randphänomen oder auf bestimmte gesellschaftliche Schichten und Communitys begrenzt. Analog dazu richten sich die Angebote der Modellprojekte an verschiedene Personenkreise und adressieren sowohl Betroffene als auch Nicht-Betroffene von Antiziganismus mit je unterschiedlichen Zielstellungen und Strategien. Überwiegend arbeiten die Modellprojekte in homogenen Settings, um zum einen Nicht-Betroffene von Antiziganismus über das Phänomen aufzuklären sowie diese für antiziganistische Vorurteile und Diskriminierungsstrukturen zu sensibilisieren. Dabei werden Heranwachsende und Erwachsene adressiert. Nicht-Betroffene sollen für eigene Vorurteile sensibilisiert und die Auseinandersetzung mit Antiziganismus angeregt werden. In geschütz-

ten Räumen²⁵ werden zum anderen gezielt Betroffene angesprochen, um sich über Diskriminierungserfahrungen auszutauschen sowie das Selbstbewusstsein und gesellschaftliche Teilhabe zu stärken. In heterogenen Settings werden verschiedene Gruppen zusammengebracht, um in Form von Begegnungen ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen und/oder den Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen zu forcieren.

Insgesamt und abschließend ist für das Themenfeld prägend, dass die Auseinandersetzung mit Antiziganismus idealtypisch durch zwei Pole bestimmt ist. Auf der einen Seite eine „klassisch“ pädagogische Auseinandersetzung mit Vorurteilsstrukturen und auf der anderen Seite ein durch Emanzipationsbewegungen charakterisierter „aktivistischer“ Pol, der stärker Empowerment und Herrschaftskritik fokussiert. Nicht wenige Projekte sind von dieser Spannung geprägt, die sich teilweise – wie zu zeigen sein wird – darin ausdrückt, dass sie sich in ihren Zielen und Aktivitäten überfordern könnten. Es sind Projekte, die aufs „Ganze“ zielen – auch weil die Arbeit noch so wenig anerkannt wird und die Vorurteilsstrukturen tief in der Gesellschaft wurzeln.

Im Folgenden wird zur Strukturierung des Themenfeldes eine vorläufige Clusterung der neun Projekte vorgestellt.

4.3.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Auf Basis der Interessenbekundungen im Themenfeld Antiziganismus hatte die wB eine Clusterung der neun Modellprojekte entlang der angestrebten Zielgruppen und Formate, mit denen die Projekte hauptsächlich arbeiten, vorgenommen (Greuel et al. 2015), S. 76ff.). Trotz aller Unterschiedlichkeit der Herangehensweisen lassen sich drei Hauptlinien der Lösungsansätze erkennen.

Es gibt erstens Angebote, die sich vorwiegend an Personen richten, die nicht von Antiziganismus betroffen sind (n=3).²⁶ Die zweite Gruppe von Projekten arbeitet in Form von Begegnungen und Dialog sowohl mit Betroffenen als auch mit Nicht-Betroffenen von Antiziganismus. Weitere fünf Projekte nennen ebenfalls Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus als Zielgruppe, wobei hier im Unterschied zum zweiten Cluster diese Angebote vorwiegend getrennt für beide Zielgruppen angeboten werden.

Für die Intensivbegleitung wählte die wB jeweils ein Modellprojekt aus den drei Clustern. Um der Heterogenität der Träger und ihrer Strategien Rechnung zu tragen, wurde zudem darauf geachtet, dass die Träger unterschiedliche Vorerfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Themen-

25 Geschützte Räume bieten Betroffenen von Diskriminierung etc. die Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch und werden u. a. als Strategie des Empowerments eingesetzt. Zentral ist dabei, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft bzw. Nicht-Betroffene nicht Teil des Austausches sind.

26 Im Folgenden wird statt von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft von Nicht-Betroffenen von „Antiziganismus“ gesprochen, da auch Angehörige von Minderheiten „Problemträger/innen“ sein können. Deshalb werden hier die präziseren Bezeichnungen „Betroffene von Antiziganismus“ und „Nicht-Betroffene von Antiziganismus“ gewählt.

feld haben (neu vs. etabliert), mit unterschiedlichen Zielgruppen arbeiten (Jugendliche, Mehrheitsgesellschaft, Erwachsene) und sich der Vernetzungsgrad bzw. in ihrer Nähe zu Selbstorganisationen bzw. Emanzipationsbewegungen unterscheidet.

4.3.2.1 Projektcluster I: Angebote für Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung und Aufklärung als Hauptstrategie

Das erste Projektcluster umfasst Projekte, die sich ausschließlich an Personen richten, die nicht von Antiziganismus betroffen sind (Nicht-Betroffene) und partiell auch als Teil des Problems adressiert werden. Diese Ansätze sollen für (eigene) antiziganistische Vorurteile und Diskriminierungsstrukturen sensibilisieren und über die Bevölkerungsgruppen, die als „Sinti und Roma“ bezeichnet werden, aufklären.

Projekt Eilat

Das hier vorgestellte Modellprojekt ist bei einem etablierten Träger der Kinder- und Jugendarbeit mit einem Schwerpunkt auf außerschulische Jugendbildung angesiedelt. Im Handlungsfeld Antiziganismus besitzt der Träger bereits mehrjährige Erfahrung und ist bekannt durch die Entwicklung von Methoden zur Bearbeitung von Antiziganismus. Die fachliche und pädagogische Expertise wird zudem durch einen Projektbeirat ergänzt, der sich aus Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern aus dem Themenbereich und Vertreterinnen bzw. Vertretern von Selbstorganisationen zusammensetzt, was auch die Perspektiven von Betroffenen in die Konzeptentwicklung und -reflexion einbindet (Eilat 2016 I: Z. 519–520).

Das Projekt setzt an bestehenden und bei den Zielgruppen vermuteten Vorurteilen an, die es abzubauen gilt und mehr noch an deren mangelnden Sensibilität für die Ausgrenzung von Sinti und Roma:

„Also vordergründig ist es eigentlich ein Angebot für Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft. Und da geht es einfach viel um Sensibilisierung für Diskriminierung für Feindlichkeit gegen Sinti und Roma. Also zu aller erst Konfrontation mit dem Phänomen so wie das funktioniert, wo das herkommt, wie Bilder im Kopf entstehen, diese ganzen Geschichten“ (ebd., Z. 602–606).

Dabei nimmt das Projekt eine antirassistische, dekonstruierende Perspektive ein, in der es darum geht, in der pädagogischen Arbeit die Reflexion der eigenen Position in gesellschaftlichen Machtverhältnissen anzustoßen:

„Was machst Du eigentlich?“, also „Es geht um Dich selbst“ sozusagen, und nicht um „Wie funktionieren oder wie sind die anderen?“, und „Wir“ usw., ne? Also das zu dekonstruieren“ (ebd., Z. 715–718).

Für die Auseinandersetzung mit Antiziganismus wählt das Projekt als zentrale Zielgruppe Jugendliche und junge Erwachsene ohne manifeste antiziganistische Einstellungen, die sie über Träger des Freiwilligen Sozialen Jahres akquirieren und mit denen sie im Rahmen einer Projektwoche arbeiten. Im ersten Teil der Wochenveranstaltung liegt der Schwerpunkt in der Wissensvermittlung zu Entstehung und Funktionen von Vorurteilen, zu antiziganistische Phänomenen, gesellschaftlichen Machtstrukturen sowie der Sen-

sibilisierung für eigene antiziganistische Vorurteile und Folgen von Diskriminierung für davon Betroffene. Im zweiten Teil geht es darum, das Gelernte zu festigen und in Übungen anzuwenden, indem die Teilnehmenden kleine „Miniaktionen“ entwickeln. Ziel dieser Miniaktionen soll es sein, mittels kreativer Ideen und Aktivitäten die Öffentlichkeit, den sozialen Nahraum oder Medien auf das Phänomen Antiziganismus aufmerksam zu machen. Typisch für dieses Projekt ist, dass es nicht nur auf kognitives Lernen setzt, sondern eine starke Handlungsorientierung aufweist, die die Teilnehmenden aktiv in die Projektumsetzung einbezieht und vor allem auch zu weiteren eigenständigen Aktivitäten motiviert.

Eine weitere Zielgruppe, die im zweiten Projektjahr erreicht werden soll, sind interessierte Erwachsene, die in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit tätig sind. Diese werden ebenfalls in einem mehrtägigen Seminar für das Problem sensibilisiert und für den Umgang mit dem Thema Rassismus gegen Sinti und Roma geschult. Im zukünftigen Projektverlauf soll zudem noch ein Dokumentarfilm gedreht werden, der Nicht-Betroffene über die Lebenssituationen von Sinti und Roma aufklärt und der in die Projektarbeit integriert werden soll.

Das Modellprojekt weist eine hohe Selbstreflexivität auf und hat nach den ersten Projektdurchläufen auf Basis der Rückmeldungen der Teilnehmenden, des Teams und des Projektbeirates gezielte Veränderungen vorgenommen und das methodische Repertoire erweitert, um z. B. der Reproduktion von Vorurteilen und dem Erlernen neuer Vorurteile entgegenzuwirken (Eilat 2016 I: Z. 1129–1131) sowie als Reaktion auf geäußerte Überforderung eine stärkere Begleitung der Jugendlichen bei der Entwicklung der Miniaktionen. Eine weitere Umsteuerung des Modellprojektes ist die Erweiterung der bisherigen Hauptzielgruppe der FSJ-ler/-innen, die vom Modellprojekt charakterisiert werden als interessierte, engagierte junge Erwachsene, die „ein ganz tolles Arbeiten“ ermöglichen (ebd., Z. 249–251) und demnach Idealbedingungen für Bildungsarbeit bieten. Als neue Zielgruppe werden Schüler/-innen der achten und neunten Jahrgangsstufe anvisiert, wobei sich erste Akquiseprobleme andeuten, da aus Sicht der kontaktierten Schulen „Antiziganismus kein Konjunkturthema“ (ebd., Z. 144) sei und diese bislang wenig Interesse am Bildungsangebot äußerten. Hier zeichnet sich ab, dass eine mangelnde Sensibilität von Institutionen für das Phänomen auch ein Teil des Problems ist und Zugänge erschwert. Neben der Frage des gelingenden Zugangs zu dieser Zielgruppe bleibt bei der notwendigen Übertragung und Anpassung des Konzepts die Frage offen, inwiefern es gelingt, jüngere Zielgruppen für das Thema zu interessieren, die (noch) kein Abitur haben und damit andere Bildungsvoraussetzungen mitbringen sowie (ein Teil von ihnen) ggf. über stärkere Vorurteile als die Zielgruppe der Freiwilligen in Sozialen Einrichtungen verfügen.

Das Modellprojekt verfolgt insgesamt eine stringente Präventionslogik, hat dazu passende Wirkungsannahmen und abgestimmte pädagogische Strategien. Mit dem Fokus auf eine klar definierte Zielgruppe kann das Projekt ein konkretes Bildungsangebot entwickeln, das zu deren Bedarfslage passt.

Wichtig erscheint, dass die Entwicklung der Miniaktionen v. a. als Festigung des Gelernten verstanden und in seiner Multiplikatorwirkung nicht überschätzt wird – nicht zuletzt, um Jugendliche und Heranwachsende mit der Aufgabe des Abbaus tiefsitzender Vorurteilsstrukturen bei anderen nicht zu überfordern.

Neben der Erprobung und Entwicklung von Methoden zur Sensibilisierung sollte die Frage von Wirkungen in die Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe systematisch berücksichtigt werden, um die Nachhaltigkeit des Projekts abzusichern. Dazu bietet das flankierende Angebot zur Sensibilisierung und Qualifizierung interessierter Erwachsener aus diesen Strukturen zum Umgang mit Antiziganismus gute Voraussetzungen.

4.3.2.2 Projektcluster II: Gemeinsame Angebote für Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung und Empowerment durch Begegnung

Das zweite Cluster von Modellprojekten richtet sich sowohl an Betroffene als auch an Nicht-Betroffene von Antiziganismus und wählt die Form der moderierten Auseinandersetzung, d. h. der Begegnung zwischen verschiedenen Gruppen als zentrale Strategie, die interkulturelles Lernen ermöglichen und dadurch zum Abbau von Vorurteilen führen soll.

Das Cluster ist mit nur einem Projekt das am schwächsten besetzte im Themenfeld. Aufgrund der Besonderheit des Ansatzes ist es dennoch sinnvoll, diesen als eine eigene Kategorie zu behandeln.

Projekt Exeter

Der Träger, ein interkultureller Verband, der u. a. auf Begegnungsformate und internationale Austausche spezialisiert ist, hatte vor der Programmförderung keine Vorerfahrung in der Auseinandersetzung mit Antiziganismus oder der Arbeit mit von Antiziganismus Betroffenen. Auch die Mitarbeitenden des Modellprojektes mussten sich zu Beginn des Projektes selbst in das Thema einarbeiten.

Das Modellprojekt geht von verbreiteten antiziganistischen Einstellungen und Stereotypen in der Bevölkerung aus und verweist auf konkrete lokale (sozialräumliche) Konfliktkonstellationen zwischen verschiedenen (jugendlichen) Bevölkerungsgruppen in zwei Ballungsgebieten. An lokalen Kristallisationsereignissen und -orten entzündete(n) sich offen geäußerte Ressentiments gegen Sinti und Roma, die sich u. a. in einer teilweise bundesweiten negativen Berichterstattung über deren Wohn- und Lebensverhältnisse, öffentlichen und medialen Debatten um „Armutszuwanderung aus Südosteuropa“ sowie kulturalisierenden Zuschreibungen, z. B. einer generalisierten Integrationsunfähigkeit von „Roma-Gruppen“, zeigten. Diese Zuschreibungspraktiken gründen aus Sicht des Projektes in Wissensdefiziten über die Kultur und Geschichte von Roma und Sinti sowie über die Ursachen ihrer prekären Lebenssituation. Dabei wird herausgearbeitet, dass „Feindseligkeit gegenüber Roma“ nicht nur ein Phänomen der „deutschen Bevölkerung“ ist, sondern auch eines in „unterschiedlichen Migrantengrup-

pen“. Diese Feindseligkeit führe zu Diskriminierung und zum gesellschaftlichen Ausschluss.

Infolgedessen konkretisiert das Projekt einen Bedarf in der Jugendarbeit sowie bei Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft. Erstens konstatiert das Projekt bei pädagogischen Fachkräften, dass aufgrund von Vorurteilen – z. B. vermuteten sprachlichen Barrieren – Vorbehalte bestehen, mit jugendlichen Roma zusammenzuarbeiten. Zweitens gibt es Hinweise darauf, dass, wenn Angebote der außerschulischen Jugendarbeit stärker von Roma-Jugendlichen frequentiert werden, dies zu (auch vorurteilsverursachten) Konflikten zwischen verschiedenen Jugendgruppen und letztlich zum Fernbleiben von Nicht-Roma führe.

Begegnungsformate, kurzzeitpädagogische Informations- und Kulturveranstaltungen zur Wissensvermittlung, z. B. Lesungen sowie Musik-, Tanz- und Performanceveranstaltungen sollen zum Abbau von Vorurteilen beitragen und darüber letztlich auch zu einer erhöhten Akzeptanz führen und einen Beitrag leisten zur Verbesserung der sozialen Situation und gesellschaftlichen Teilhabe von Betroffenen.

Der Fokus des Modellprojekts liegt auf der außerschulischen Jugendarbeit, in der mittels niedrigschwelliger Angebote der Freizeit- und Erlebnispädagogik Orte der Begegnung zwischen Jugendlichen verschiedener Herkunft geschaffen werden. Die angesprochenen Zielgruppen sind Roma aus Südosteuropa sowie Jugendliche mit türkischem, marokkanischem sowie deutschem Hintergrund. Dies soll interkulturelles Lernen ermöglichen und die gemeinsamen Aktivitäten sollen zum Abbau von Vorurteilen beitragen. Gleichzeitig verfolgt das Modellprojekt – implizit – das Ziel, durch die Angebote für die Betroffenen von Antiziganismus die Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen zu verbessern und ihre Integration zu fördern:

„Die sind hier angebunden, die gehen hier zur Schule, die haben Freunde gefunden und sind hier gut vernetzt, dass man da einfach schafft, so denen eine Heimat zu geben“ (Exeter 2016 I: Z. 1025–1027).

Neben dem Schwerpunkt der Jugendarbeit adressiert das Projekt Erwachsene, insbesondere Fachkräfte aus pädagogischen Handlungsfeldern sowie Akteure verschiedener kommunaler Einrichtungen. Mittels Wissensvermittlung über Kultur und Geschichte von Sinti und Roma sowie über Ursachen für die prekären Lebensverhältnisse vor Ort sollen Wissenslücken geschlossen werden.

Typisch für das Modellprojekt ist eine Arbeitsteilung zwischen dem Träger und den Kooperationspartnern. Der Träger übernimmt v. a. organisatorische und koordinierende Aufgaben, z. B. die Organisation von Veranstaltungen, die Auswahl geeigneter Institutionen und Personen zur Umsetzung der praktischen Arbeit sowie die Öffentlichkeitsarbeit. Die praktische Arbeit wird von Kooperationspartnern der Kinder- und Jugendhilfe, v. a. Jugendhäusern, einer alevitischen Gemeinde, Honorarkräften oder externen Referentinnen bzw. Referenten umgesetzt. Dies sichert in der Jugendarbeit erfolgreich die Zugänge zu den benannten jugendlichen Zielgruppen und eine räumlich ausgewogene Abdeckung in den Städten.

Mit Blick auf das erste Jahr zeigt sich das Modellprojekt im Bereich der Jugendarbeit zufrieden, da Zugänge zu Jugendlichen gelingen und die Angebote gut nachgefragt werden. Vom ursprünglichen Vorhaben, Begegnungsangebote durch einen internationalen Jugendaustausch zu ergänzen, wich das Projekt aus inhaltlichen Gründen ab. Dies erscheint der wissenschaftlichen Begleitung nachvollziehbar, da unklar bleibt, wie eine Reise in vermeintliche „Herkunftsländer“ zum Abbau von Vorurteilen beitragen kann. Des Weiteren zeigte sich, dass neben den Angeboten für Jugendliche inhaltlich die Arbeit zur Sensibilisierung von Erwachsenen einen großen Stellenwert einnimmt. Das Modellprojekt bewertet den bisherigen Erfolg in diesem Baustein im Gegensatz zur jugendbildnerischen Arbeit aufgrund geringer Nachfrage kritischer und plant hier eine Intensivierung der Aktivitäten.

Das Projekt spezifiziert durch den Zuschnitt auf Jugendliche und eine konkrete sozialräumliche Problemlage seinen Handlungsrahmen und reduziert so die Komplexität des Phänomens. Es verfolgt neben dem (universal-)präventiven einen fördernden Ansatz und adressiert unterschiedliche Zielgruppen. Es fällt auf, dass die Jugendarbeit mit jugendlichen Roma teilweise stark sozialarbeiterisch geprägt und mit der Lösung konkreter Problemlagen befasst ist. Dabei werden die Zugänge über die erlebnis- und freizeitpädagogischen Angebote erschlossen und einzelfallbezogen Unterstützungsangebote gemacht. Diese Angebote sind vornehmlich auf die Dimension der Verteilungsgerechtigkeit durch Zugang zu Ressourcen ausgerichtet, z. B. zum Bildungs-, Ausbildungs- oder Gesundheitssystem (Lamp 2010, S. 203).²⁷ Dies verweist auf fehlende Angebote der Kinder- und Jugendhilfe für diese Zielgruppen. Obwohl genuine Sozialarbeit nicht zu den originären Aufgaben eines Modellprojektes gehört, werden hier eklatante Zuständigkeitslücken der Regelstrukturen offenbart, in denen sich zugleich tiefsitzende Vorurteilsstrukturen dokumentieren.

Die Stärke des Modellprojektes liegt vor allem in der Zugängerschließung zu jugendlichen Roma und anderen Jugendgruppen über offenbar bedarfsorientierte Freizeitangebote. Darauf aufbauend sollte – durch die entstandenen Zugänge zu Betroffenen – in Zukunft die Dimension der Anerkennungsgerechtigkeit weiter gestärkt werden, z. B. in Form einer emanzipatorisch, ressourcenorientiert ausgerichteten Empowermentarbeit und der Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen. Bei den Nicht-Betroffenen könnte zudem das Verhältnis eigener Diskriminierungserfahrungen und Abwertungsmechanismen gegen andere Gruppen thematisiert werden.

Damit einhergeht, dass in der pädagogischen Arbeit ein Grundproblem des Begegnungsansatzes stärker reflektiert werden müsste: Wie von zahlreichen Forschungen belegt, führen Begegnungen zwischen verschiedenen

27 Lamp unterscheidet zwei wesentliche Dimensionen von Gerechtigkeit, auf die soziale Arbeit ausgerichtet ist: „erstens eine sozialstrukturell geprägte Verteilungsgerechtigkeit, die darauf zielt, allen Menschen einer Gesellschaft ausreichende physische und psychische Ressourcen zur Lebensgestaltung zu garantieren. Zum Zweiten eine interaktionstheoretische Dimension, die eine Gesellschaft fordert, in der niemand strukturell, kulturell oder individuell diskriminiert wird, sondern Möglichkeiten der Partizipation für alle bietet“ (Anerkennungsgerechtigkeit).

Gruppen nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen und Konflikten (vgl. z. B. Allport 1954), sondern können im Gegenteil zur Manifestierung beitragen, wenn diese nicht direkt bearbeitet werden. Hier sollte eine stärkere Reflexion über eigene Vorurteile, eine direkte Thematisierung von Funktionen und Folgen von Vorurteilen sowie die Ergründung der Konfliktursachen zuträglich sein.

Mit der Benennung pädagogischer Fachkräfte und Vertreterinnen bzw. Vertretern kommunaler Institutionen identifiziert das Modellprojekt eine zentrale Zielgruppe. Die geringe Nachfrage von Informationsveranstaltungen und Fortbildungsangeboten zur Sensibilisierung Erwachsener könnte durch eine Spezifizierung der Bedarfe im Handlungsfeld und ein darauf angepasstes Angebot verbessert werden, welches proaktiv über die vorhandenen Netzwerke beworben werden sollte. Dabei wäre ebenfalls zu bedenken, dass Informationsveranstaltungen allenfalls ein vorbereitender Schritt zum Abbau von Vorurteilen sind und eher der Sensibilisierung für eine Thematik dienen.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung von Veranstaltungen gibt es aktuell eine starke Tendenz des Projekts, der Mehrheitsgesellschaft „die Kultur der Roma“ näherzubringen, was aus Sicht der wB allerdings an den „romantischen Rassismus“ (Schulze 2016, S. 284) anknüpft und durch das Bedienen positiver Stereotype, wie der „besonderen Musikalität“, Gefahr läuft, Differenzlinien zwischen „Wir“ und „den Anderen“ zu bestätigen und zu verstärken. Für einen erfolgreichen Abbau von Vorurteilen ist Wissens- und Kompetenzerwerb auf verschiedenen Ebenen notwendig (Schulze 2016, S. 297): Dazu zählt eine stärkere Ausrichtung auf Aufklärung über Antiziganismus in seiner historischen Gewachsenheit, die auch jene Exotisierung des Fremden einschließt; die Aufklärung über die Verfolgungsgeschichte von Sinti und Roma, die Sensibilisierung für eigene Vorurteile durch Selbstreflexion sowie die Rolle institutioneller Diskriminierung und ihrer Folgen für die Lebensbedingungen der Betroffenen.

4.3.2.3 Projektcluster III: Getrennte Angebote für Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus; Sensibilisierung oder Empowerment

Zum Repertoire der Modellprojekte, die dem dritten Cluster zugeordnet wurden, gehören sowohl Empowerment- als auch Aufklärungsstrategien, die sich somit an Betroffene und Nicht-Betroffene von Antiziganismus wenden. Dies geschieht jedoch überwiegend in getrennten Angeboten für die Zielgruppen. Charakteristisch für dieses Cluster ist, dass die Modellprojekte hinsichtlich der Zielstellungen, Zielgruppen und Strategien ein breites Spektrum abdecken.

Projekt El Paso

Das Modellprojekt, das in diesem Cluster begleitet wird, ist bei einem interkulturellen Verband in einer deutschen Großstadt angesiedelt, der auf die Beratung und Unterstützung von Migrantenselbstorganisationen in ihrer Professionalisierung spezialisiert ist. Der Träger selbst hat wenig Vorerfah-

rung in der Auseinandersetzung mit dem hier behandelten Themenfeld Antiziganismus oder in der Arbeit mit den davon Betroffenen bzw. deren Organisationen. Inhaltliche Bezüge zum Themenfeld werden durch die Mitarbeitenden des bei ihm angesiedelten Modellprojektes hergestellt, die aufgrund ihrer Nähe zu emanzipatorischen Bewegungen und ihres politischen Engagements für Roma und Sinti sowie langjähriger Beschäftigung mit dem Themenfeld über entsprechendes Know-how verfügen. Das Projekt wurde von der wissenschaftlichen Begleitung aufgrund der Bewegungsnähe der Mitarbeitenden ausgewählt und weil es neben einer aufklärenden, eine empowernde und eine strukturfördernde Strategie verfolgt.

Als Ausgangspunkt für die Konzipierung des Modellprojektes werden verschiedene Problembeschreibungen angeführt. Zentral sind Vorurteile, Stereotype und negative Bilder über Roma und Sinti in der Mehrheitsgesellschaft. Diese führen zu diskriminierenden Verhaltensweisen sowie ausschließenden Praktiken in gesellschaftlichen Institutionen (hier werden v. a. Bildungseinrichtungen thematisiert), z. B. Zugangsprobleme jugendlicher Roma und Sinti in Jugendhäusern sowie Abwertungserfahrungen in der Schule. Des Weiteren wird problematisiert, dass Selbstorganisationen von Sinti und Roma zu wenig finanziell gefördert werden und generell zu wenig an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben. Das heißt, das Projekt beschreibt zum einen Problemlagen, die sich auf der Individualebene von Einzelpersonen zeigen, aber auch Probleme, die die Struktur sowie die Institutionen der Selbstvertretung.

Mit Blick auf die pädagogische Auseinandersetzung mit Antiziganismus kritisiert das Modellprojekt – neben einem generellen Defizit an Bildungsmaterialien –, dass ein Teil der bereits vorhandenen pädagogischen Materialien a) Rassismus reproduziere und b) Differenzlinien ziehe, „dass zum Beispiel so ein „Wir“ und „Ihr“ konstruiert wird (El Paso 2016 I: Z. 20–21). Diese Materialien richteten sich in erster Linie an Mehrheitsangehörige bzw. Nicht-Betroffene. Das heißt, die in der Praxis aber auch vorkommenden heterogenen Gruppen, wie Schulklassen, in denen betroffene Kinder und Jugendliche auch Teil sein können, werden häufig nicht mitgedacht (ebd., Z. 22–25). Die Bildungsmaterialien seien dabei kaum intersektional ausgerichtet und arbeiteten mit starken Normalitätskonstruktionen, bspw. heteronormativen Vorstellungen von Familien (ebd., Z. 27–32).

Als ursächlich für abwertende, ausschließende Einstellungen und Verhaltensweisen sieht das Projekt Rassismus sowie fehlendes Wissen über Sinti und Roma und deren (Lebens-)Geschichte(n). Besonders betroffen seien davon Romnja und Sinteze²⁸, da in bisherigen Wissensbeständen und historischen Erzeugnissen Perspektiven von und auf Frauen – etwa als Akteurinnen in der Bürgerbewegung – kaum auftauchen oder defizitär geprägt sind:

„Es gibt eigentlich Romnja nicht. Das ist ja das Traurige. Also es gibt Roma, aber Romnja existieren gar nicht. Und auch in der politischen Bewegung, auch darüber haben wir gesprochen, also auch in der Bürgerrechtsbewegung, egal,

28 Romnja und Sinteze ist die weibliche Bezeichnungsform für Roma bzw. Sinti.

was repräsentiert wird, Frauen werden nur in bunten Röcken und defizitär dargestellt“ (ebd., Z. 1880–1884).

Im Zentrum der Projektaktivitäten steht der Aufbau eines feministischen Archivs, das Wissen über die Biografien, Leistungen, Aktivitäten von Romnja und Sintezze sammelt, aufbereitet und verbreitet. Dieses soll sowohl digital als auch real zugänglich sein und richtet sich an die Mehrheitsgesellschaft sowie Roma und Sinti – verfolgt also sowohl die Strategie der Aufklärung als auch die des Empowerment.

Durch die Archivierung und Verbreitung von Wissen über Romnja und Sintezze sollen positive Gegenbilder öffentlich zugänglich gemacht und homogene bzw. bisher fast ausschließlich bestehende Negativbilder überschrieben werden, um in der Konsequenz – so hofft das Projekt – auch zum Abbau von Vorurteilen und diskriminierenden Verhaltensweisen beizutragen:

„auch das Image zu verbessern und die Übergriffe weniger leicht zu machen. Also, weil sie plötzlich zu Menschen werden“ (El Paso 2016 I: Z. 767–768).

Nicht zuletzt möchte das Modellprojekt in einem künftigen Schritt die neuen Wissensbestände des Archivs für die Entwicklung rassismuskritischer, diskriminierungsfreier Bildungsmaterialien nutzen, die für pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geeignet sind.

Die Aufklärung und Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft realisierte das MP bisher in Informations- und Kulturveranstaltungen. In diesen werden Wissensbestände aus dem Archiv vorgestellt, berichten Romnja und Sintezze über ihre biografischen Erfahrungen oder ihr politisches Engagement, finden wissenschaftliche Vorträge über Rassismus gegen Roma und Sinti und die Bildungssituation dieser sowie Lesungen, Theater, Konzerte, etc. statt.

Das Archiv richtet sich auch direkt an die Community/Betroffenen indem es die Geschichten und Biografien positiver Identifikationsfiguren publik macht und so der dort gleichfalls stark ausgeprägten defizitorientierten „Opferperspektive“ eine ressourcenorientierte entgegensetzt.

Durch den aktiven Einbezug von Romnja und Sintezze in die Projektumsetzung will das Projekt ihnen eine Stimme verleihen und ihre Beteiligung stärken. Neben dieser individuellen Empowermentstrategie forciert das Modellprojekt kollektives Empowerment²⁹: Das MP tritt als Interessenvertretung der Bewegung auf und versucht, Einfluss auf verschiedene Institutionen und Gremien zu nehmen; die Positionen und Sichtweisen von Roma und Sinti stärker zu berücksichtigen und zu stärken. Dabei spielt die (Weiter-)Entwicklung von Strukturen und das Sichtbarmachen in der Öffentlichkeit durch die Vernetzungen von Romnja und Sintezze sowie deren Selbstorganisationen untereinander und mit mehrheitsgesellschaftlichen

29 Empowerment in diesem Sinne ist „als kollektiver Prozeß der Selbst-Aneignung von politischer Macht“ (Herriger 2002, S. 16) zu verstehen und dient als „ein kollektives Projekt der (Wieder-)Herstellung einer politisch definierten Selbstbestimmung, das die Umverteilung von Entscheidungsmacht und die Korrektur von sozialer Ungleichheit auf seine Fahnen geschrieben hat“ (ebd., S. 17).

Institutionen eine wichtige Rolle. Hierzu fand im Jahr 2015 ein bundesweites Vernetzungstreffen statt. Zur Strukturentwicklung soll ein weiteres Anliegen des Modellprojektes beitragen, indem es eine Selbstorganisation im Sinne von Organisationsentwicklung berät, auch um dieser die Trägerschaft des Archivs perspektivisch übertragen zu können.

Das Projekt hat sowohl einen universalpräventiven Charakter als auch eine fördernde Komponente: Empowermentstrategien können aus Projektsicht für Betroffene nur dann erfolgreich sein, wenn sich gesellschaftliche Strukturen verändern, indem nicht nur, aber auch Vorurteile und Diskriminierungen abgebaut werden.

Typisch für das Projekt ist, dass es nicht die Spezifität von Antiziganismus herausstellt, sondern ihn als Teilform von Rassismus betrachtet. Analog dazu schlägt es vor, rassistische Strukturen und Einstellungen sowie Machtverteilungen in der Gesellschaft zu reflektieren und darüber die Abwertung von Roma und Sinti zu thematisieren. Das Projekt stärkt Betroffenenperspektiven durch deren aktiven Einbezug und fordert dies auch für die in mehrheitsgesellschaftlich geprägten Institutionen ein. Dabei ist eine intersektionale Perspektive, die für die Verschränkung von Mehrfachdiskriminierungen sensibilisiert, z. B. aufgrund von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Migrationshintergrund etc., charakteristisch. Mit der Perspektive auf Frauen treibt das Projekt eine Sichtweise voran, die bislang im Themenfeld fehlt. Des Weiteren liegt das Innovationspotenzial in der zielgruppenspezifischen Entwicklung (pädagogischer) Materialien.

In der Auseinandersetzung mit antiziganistischen Vorurteilen und Diskriminierung benennt das Modellprojekt unspezifisch die „Mehrheitsgesellschaft“ bzw. „den Mainstream“ als Zielgruppe. Diese adressiert sie mit veranstaltungsförmigen Angeboten, die v. a. auf Wissensvermittlung setzen. Des Weiteren lassen die gewählten Zugänge über die Netzwerke von Kooperationspartnern darauf schließen, dass vorwiegend eine interessierte Öffentlichkeit erreicht wird, also ein (politisch) interessiertes, bereits aufgeschlossenes Publikum, das z. B. mit der kritischen Selbstreflexion eigener Vorurteile vertraut sein dürfte. Hier setzt das Projekt auf einen Multiplikatoreffekt, der so sensibilisierten Teilnehmenden, indem sie das neu erworbene Wissen in ihre Strukturen, z. B. der pädagogischen Praxis oder politische Arbeit, hineintragen. Eine weitere Konkretisierung der zu erreichenden Personengruppen sollte z. B. in Richtung der in der Problembeschreibung benannten pädagogischen Fachkräfte oder Vertreter/innen staatlicher Einrichtungen erfolgen.

Die zentrale Ausrichtung des Projektes, negativen Vorstellungen über Roma und Sinti positive Gegenbilder entgegenzusetzen (sowohl in Form der archivierten Materialien als auch in Form der gewählten Gäste für Veranstaltungen), bergen als unintendierte Folge das Risiko, dass im Falle einer Hervorhebung ausschließlich „erfolgreicher“ Einzelbiografien und die ebenfalls geplanten kulturellen Aktivitäten bestehende Vorurteile und ethnischierende Zuschreibungen bestätigt werden könnten (z. B. Ensinger 2011, S. 39f.). Dies reflektiert das Projekt und macht zusätzlich auf ein Dilemma

– nämlich das der Nachfrage nach Veranstaltungen aufmerksam:

„Traurigerweise ist das auch so. Also, wenn wir zum Beispiel ein Kulturangebot machen, wie unsere „Performative Lesung“, dann ist es nicht schlecht besucht, es ist sogar sehr gut besucht. Ein Vortrag, da sind die Besucher schon anders. Also alles, was so ein wenig dem rassistischen Ressentiment zuspielt, „Performance“, „Kultur“, das wird gern angenommen“
(El Paso 2016 I: Z. 1771–1776).

Damit wird auf ein Spannungsfeld in der Auseinandersetzung mit Rassismus bzw. herrschaftskritischer Bildung verwiesen, da im Engagement für die Anerkennung „eher deprivilegierter Zugehörigkeiten und Subjektpositionen“ auch das „Unterscheidungsprinzip, das die (de)privilegierte Subjektpositionen“ hervorbringt, thematisiert wird (Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013, S. 14). Dieses Dilemma ist nicht zu lösen, sollte aber in der pädagogischen Arbeit permanent mit reflektiert werden. Das Projekt geht damit produktiv um, indem es dies zum Teil der praktischen Auseinandersetzung macht und offensiv thematisiert. Beispielsweise weist es auf das eigene Selbstverständnis hin – etwa in öffentlichen Veranstaltungen – sich gerade nicht als „Kultur“-Archiv zu verstehen, das Wissen über „die Kultur der Roma und Sinti“ sammelt und vermittelt, sondern sich als politisches Archiv zu sieht, in dem es um „kollektive und subjektive Positionierungen in der Auseinandersetzung mit Rassismus und Sexismus geht“ (El Paso 2016 G).

Mit Blick auf die künftige Projektentwicklung ist die Frage spannend, wie das eben beschriebene Spannungsfeld in der Entwicklung und Erprobung diskriminierungsfreier Bildungsmaterialien berücksichtigt und letztendlich nutzbar gemacht wird für die pädagogische Auseinandersetzung mit Antiziganismus in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und/oder pädagogischen Fachkräften. Dabei sind die intersektionale, rassismuskritische Perspektive sowie die hohe Selbstreflexivität des Modellprojekts von Vorteil. Das Projekt hat einen hohen Anspruch an sich selbst und setzt sehr viele Strategien um, was zu einer Überforderung führen könnte, wenn im Weiteren keine (inhaltliche oder zeitliche) Schwerpunktsetzung vorgenommen wird.

4.3.3 Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld

Die Verwendung des Begriffs Antiziganismus wird in der Projektpraxis seit Programmbeginn als Phänomen- und Themenfeldbezeichnung kritisch hinterfragt oder abgelehnt bzw. angemerkt, dass ein Diskurs bzw. eine kritische Auseinandersetzung über die Begrifflichkeit(en), in die verschiedene Perspektiven mit einfließen, wichtig sind (Greuel et al. 2015, S. 73f.). Dies spiegelt sich bspw. in der gewünschten bzw. tatsächlich vorgenommenen Änderung des Projekttitels wider und war Thema der Fachveranstaltung des Fachforums f-bb im März 2016.

Verfechter/innen des Begriffs betonen in analytischer Perspektive, dass der Begriff Antiziganismus im Sinne

„eine[r] homogenisierende[n] und essenzialisierende[n] Wahrnehmung und Darstellung bestimmter sozialer Gruppen und Individuen unter dem Stigma ‚Zigeuner‘ [Zuschreibungen] an die so Stigmatisierten sowie vor diesem Hintergrund entstehende diskriminierende soziale Strukturen und gewaltförmige Praxen umfasst“ (End 2015, S. 244)

aktuell die treffendste – wenn auch nicht umfänglich zufriedenstellende – Bezeichnung sei.

Dem entgegen steht, dass der Begriff eine abwertende, verletzende Fremdbezeichnung mitführt und rassistische Sprache und Verhältnisse reproduziert (z. B. Randjelovic 2014, S. 24). Neben der Bezeichnung des Themenfeldes gibt es eine Vielfalt von Begrifflichkeiten, wie Antirromismus, Gadjerassismus, Rassismus gegen Sinti und Roma, Feindschaft gegen Sinti und Roma, die in den Modellprojekten verwendet werden. Diese Begriffe sind sensibel für die Stigmatisierung von Personengruppen und machen rassifizierende gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse sichtbar.

Neben einer deutlichen Ablehnung des Begriffs „Antiziganismus“ findet sich – ähnlich wie im Themenfeld Islam-/Muslimfeindlichkeit (siehe Abschnitt 4.2) – auch die Strategie der changierenden Verwendung und der parallelen Nutzung verschiedener Begriffe. Dies kann ein Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit sein, da über den sensiblen und bewussten Umgang mit Begriffen gewünschte Reflexionsprozesse angestoßen werden können. Die Begriffsdebatte bzw. Begriffsentwicklung gilt es, weiter zu verfolgen.

Hinsichtlich des Einbezugs und der Zusammenarbeit mit Selbstorganisationen – wie es die Förderleitlinien favorisieren – ist die Vielfalt der Organisationen zu beachten. Hier gibt es z. T. Unterschiede zwischen Selbstorganisationen der deutschen nationalen Minderheit und Selbstorganisationen migrantischer Roma/Romnja, die bspw. bei der Erschließung von Zugängen zu verschiedenen Sinti bzw. Roma Zielgruppen zu berücksichtigen sind. Letztere haben aufgrund der komplexen Migrations-/Fluchtgeschichten, des ethnischen Hintergrundes, des Migrationshintergrundes und oft auch ungeklärtem Aufenthaltsstatus, bspw. im Zuge der Erklärung der Balkanstaaten zu sicheren Herkunftsländern, andere Themenzuschnitte, da sie Personengruppen vertreten, die häufig Mehrfachdiskriminierungen und Multiproblemlagen ausgesetzt sind. Eng damit verbunden haben Modellprojekte z. T. das Problem, dass Personen ihrer Zielgruppe von Abschiebungen betroffen sind und sie so einer kontinuierlichen empowermentgeleiteten Arbeit nicht nachkommen können. Diese Modellprojekte finden sich in einer Dilemmasituation wieder, da sie einerseits im Rahmen der Programmförderung einen Bildungsauftrag – etwa zum Empowerment Betroffener – zu erfüllen haben, andererseits bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags auf Widersprüchlichkeiten stoßen, da bspw. unklare Aufenthaltstitel der Zielgruppen einer kontinuierlichen Arbeit im Wege stehen. In der Arbeit mit Betroffenen zeichnet sich ein weiteres Problem ab, insbesondere wenn diese in prekären Lebensverhältnissen leben: Hier verschwimmen die Grenzen der pädagogischen Arbeit der Modellprojekte mit Aufgaben der Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe.

Als günstige Voraussetzung pädagogischer Arbeit im Themenfeld erweist sich ein umfangreiches Wissen zu Antiziganismus und ein hohes Ausmaß an Selbstreflexion – gerade aufgrund starker Vorurteile und Fremdbilder. Innerhalb der Fachpraxis wird zudem über Fragen der Repräsentation gerungen. So ist umstritten, wer in der Bearbeitung des Phänomens legitim spricht und wie Betroffene beteiligt werden und/oder zu Wort kommen, und wer die Auseinandersetzung mit Antiziganismus führt. Wie in anderen Bereichen, aber aufgrund des noch recht „jungen“ pädagogischen Handlungsfeldes besonders virulent, ist die Frage danach, wie die Reproduktion von Vorurteilen in der pädagogischen Arbeit verhindert werden kann. Dies erfordert eine hohe Sensibilität der pädagogischen Fachkräfte und schließt eine rassismuskritische Perspektive ein, in der die eigene Position immer mitgedacht und kritisch hinterfragt wird.

Mit Blick auf Sensibilisierungsstrategien ist darauf hinzuweisen, dass die bloße Aufklärung über „die Roma und Sinti“ nicht ausreichend ist, sondern eine kritische Selbstreflexion mit angestoßen werden sollte. Insbesondere Formate, die – wie gezeigt – durch ein bloßes Näherbringen der Kultur „der Roma und Sinti“ mehr Verständnis für die Minderheit(en) erzeugen wollen, um dadurch Vorurteile abzubauen, laufen Gefahr, Vorurteile und „Wir-und-die-Anderen-Dichotomien“ zu festigen oder sogar zu verstärken.

Auch aus rassismuskritischer Perspektive ist mitzudenken, dass sich pädagogische Praxis in einem permanenten Spannungsverhältnis befindet. Unterschiede anzuerkennen und gleichzeitig nicht zu deren Essenzialisierung beizutragen. Gleichzeitig sollte ein rassismuskritischer Blick, wie er bspw. im *Critical-Whiteness*-Ansatz vertreten wird, nicht zum Umkehrschluss führen, dass die Arbeit gegen Antiziganismus v. a. von den Betroffenen selbst durchgeführt werden soll. Vielmehr ist hier eine Verzahnung Betroffener und Nicht-Betroffener angebracht – auch im Sinne breiterer gesellschaftlicher Allianzen in der Auseinandersetzung mit Antiziganismus.

Im Hinblick auf die präventive Ausrichtung fällt auf, dass bei den Modellprojekten keine Zielgruppen mit manifesten antiziganistischen Einstellungen adressiert werden. Hier ist die Frage spannend, welche Formate es ggf. braucht, um Personen mit verhärteten Einstellungen zu erreichen und ob die entwickelten Bildungsangebote auch für den Einsatz für diese Präventionsaufgabe geeignet wären.

Des Weiteren zeichnet sich ab, dass bei der pädagogischen Arbeit mit Nicht-Betroffenen, also Personen, die nicht Roma oder Sinti sind, durchaus mit heterogenen Zielgruppen gearbeitet wird, da Antiziganismus kein „mehrheitsdeutsches“ Phänomen ist. Dabei gilt es, mit zu bedenken, dass ein Teil dieser Personen ebenfalls Diskriminierungserfahrungen hat und Rassismus ausgesetzt ist, um so z. B. Opferkonkurrenzen vorzubeugen, und ausreichend sensibel mit der Zielgruppe umgehen zu können. Relevant ist auch die Thematisierung von Abwertungshierarchien, indem auf die Koppelung von eigenen Diskriminierungserfahrungen und aktiver Abwertung anderer Personengruppen eingegangen wird.

4.4 Modellprojekte im Themenfeld „Homophobie und Transphobie“

4.4.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes

Homo- und Transphobie bzw. feindliche Einstellungen und Handlungen gegenüber Menschen, deren Erscheinungsbild, Liebesleben und Lebensstil nicht dem binären Schema der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit entsprechen, stellen in Deutschland noch immer eine vieldimensionale Facette Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit dar. Homo-, trans- und interphobe Diskriminierungsphänomene sind in großen Teilen der Bevölkerung verbreitet – unabhängig von Herkunft, Religion oder sozialem Status. Homo- und Transphobie³⁰ sind keine Phänomene (radikalisierter) politischer oder religiöser Minderheiten, sondern Probleme, die im gesamtgesellschaftlichen Ordnungs- und Normierungskomplex der Heteronormativität ihren Ursprung haben. Sie treten sowohl in Form struktureller/rechtlich-institutioneller Nicht-Repräsentierung auf, als auch als von Individuen und Gruppen ausgehende ausschließende und abwertende Einstellungen und Verhaltensweisen. Mit unterschiedlicher Qualität und Häufigkeit sind die Menschen, die hier unter dem Akronym LSBTIQ*³¹ zusammengefasst werden, in allen möglichen Bereichen des Alltagslebens potenziell ständig dem Risiko von Ausschluss und Abwertung ausgesetzt (Greuel et al. 2015, S. 85–89). Besonders deutlich wird die multiple Belastung durch Ausschlüsse von LSBTIQ*-Personen mit Migrationshintergrund: Sie sind häufig von Mehrfachdiskriminierung durch Rassismus, Kulturalismus, Sexismus/Homo-/Transphobie betroffen. Diese spezifische Herausforderung hat im Zuge der gegenwärtigen Flüchtlingskrise besondere Dringlichkeit: Queer-Geflüchtete werden als Migrant_innen³² und als LSBTIQ* von der deutschen Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen; als Migrant_innen (muslimischen Glaubens) können sie nur in verringertem Maße von den Empowermentangeboten der ‚weißen‘ LSBTIQ*-Community profitieren; zudem werden sie in Unterkünften von Hetero-/Cis-Geflüchteten ausgeschlossen.

30 Die wB ist sich darüber im Klaren, dass das komplexe Phänomen der Feindlichkeit gegenüber und der Diskriminierung von LSBTIQ*-Personen mit „Homophobie und Transphobie“ nur ungenügend bezeichnet ist. Im weiteren Text greift die wB, um in den Termini der Programmbeurteilungslogik zu bleiben, dennoch auf den vom Programmgeber verwendeten Begriff zurück.

31 Lesbisch, schwul, bisexuell, trans-, inter-, queer.

32 Der folgende Abschnitt weicht in der Genderschreibweise von der sonst im vorliegenden Bericht verwendeten ab. Um Gender-/Sex-Identitäten jenseits von ‚Mann‘ und ‚Frau‘ zu repräsentieren, wird hier das Gender_gap verwendet. Das Akronym LSBTIQ* wird als feststehende Abkürzung mit weitestmöglicher Gender/Sex-Nennung verwendet.

An die geförderten Modellprojekte wird der Anspruch gestellt, pädagogisch angemessen auf dieses komplexe und vielschichtige Phänomen zu reagieren – sei es im Rahmen von Präventionsmaßnahmen oder mit Empowermentangeboten. Zugleich kann konstatiert werden, dass die Bearbeitung des Problemfeldes in den Angeboten der Regelpraxis der Jugendhilfe und Sozialarbeit eine Nische darstellt. Lernerfahrungen und deren Dissemination durch die Modellprojekte zum Thema Homo- und Transphobie im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ können mittelfristig zur Weitung des Problembewusstseins beitragen.

Von den neun im Themenfeld geförderten Modellprojekten legen zwei Drittel ihre Hauptaktivitäten – entsprechend der Modelllogik des Programmbereichs – auf die Entwicklung und Erprobung neuer Ansätze und Angebotsformate in dem noch jungen Handlungsfeld. Ein Drittel will in der Projektlaufzeit die Erprobung von Zugängen zu spezifischen Zielgruppen forcieren. Im Vergleich zu den anderen Themenfeldern sind damit Erprobungsbestrebungen für das Selbstverständnis der Modellprojekte seltener – was den Erwartungen an das Innovationspotenzial in diesem neu etablierten Themenfeld etwas entgegensteht. Zugleich zeigt sich eine stärkere Orientierung der Modellprojekte auf Qualifizierungsangebote für Akteure im Handlungsfeld und auf das Empowerment von Betroffenen (jeweils 44 %), was auf leichtere Zugangswege zu diesen beiden Zielgruppen zurückzuführen sein könnte.

Als priorisierte Aufgabe für das erste Förderjahr nennt die Mehrheit der Modellprojekte – und im Vergleich aller Themenfelder auch die meisten – die Bestrebung, Vernetzungsaktivitäten zu realisieren. Das bedeutet vor allem, Arbeitsbeziehungen zu relevanten Akteuren im Handlungsfeld mussten ausgelotet, intensiviert und fachlicher Austausch musste gesucht werden (89 %). Alle Vorhaben sind darum bemüht, ihre Aktivitäten und damit auch das Thema sexuelle/Gender-Vielfalt breitenwirksam in der Öffentlichkeit bekannt zu machen. Zwei Drittel der Projekte verwendeten umfangreiche Ressourcen zur Generierung von Wissen zum Themenfeld. Für überdurchschnittlich viele Vorhaben ging mit dem Arbeitsauftritt die Klärung eigener Sprecherpositionen im Feld einher (44 %). Diese Schwerpunktsetzungen nach Projektstart machen deutlich, dass den – in dem neuen Themenfeld notwendigen – Sondierungsaktivitäten weiterhin intensiv nachgegangen wird.

4.4.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Entsprechend der 2015 vorgenommenen Clusterung der neun geförderten Modellprojekte auf der Basis ihrer Ziele und Handlungsstrategien (Greuel et al. 2015, S. 90) wurde herausgearbeitet, dass die meisten Vorhaben mehrere Strategien zugleich verfolgen. Im diesjährigen Bericht untersucht die wB nunmehr drei dieser Projekte intensiver, die von ihrer Schwerpunktsetzung her exemplarisch jeweils für eines der Cluster stehen:

- Projektcluster I: Abbau diskriminierender Einstellungen,
- Projektcluster II: Empowerment von Betroffenen,
- Projektcluster III: (Weiter-)Entwicklung von Strukturen und Institutionen.

Zugleich wurde die Auswahl der im Folgenden porträtierten Projekte so vorgenommen, dass der ebenfalls bereits 2015 festgestellten heterogenen Trägerherkunft (Greuel et al. 2015, S. 93f.) Rechnung getragen wird: Es werden jeweils ein Projekt einer Migrantischen Selbstorganisation (MSO), einer Selbstorganisation der LSBTIQ*-Community und eines freien Jugendbildungsträgers vorgestellt. Dabei wird die Aufmerksamkeit insbesondere auf folgenden Aspekt gerichtet: Wie gehen die Projekte mit der Hauptanforderung um, in Anbetracht der oben umrissenen Komplexität und Vieldimensionalität des Phänomens „Strategien zu entwickeln, um Schwerpunkte zu setzen, die modularisierten Aktivitäten aufeinander zu beziehen und systematisch konkrete Ansätze modellhaft zu entwickeln“ (Greuel et al. 2015, S. 92)?

4.4.2.1 Projektcluster I: Abbau diskriminierender Einstellungen

Projekte mit dieser strategischen Ausrichtung fokussieren auf die Reduzierung diskriminierender Einstellungen bei Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen. Durch sensibilisierte Fachkräfte als Multiplikator_innen oder durch direkte Ansprache der Heranwachsenden sollen Reflexionsprozesse angeregt werden.

Projekt Rochester

Der ausführende Träger ist langjährig erfahren in der außerschulischen Bildungsarbeit und spezialisiert auf die künstlerisch-ästhetische Bearbeitung von historischen und aktuellen, gesellschaftlich relevanten Fragestellungen. Er steht für eine Kinder- und Jugendarbeit, in der diversitätsbewusste pädagogische Formate zentral sind, die auch im hier beschriebenen Modellprojekt zur Anwendung kommen. Mit der Fokussierung des Themas sexuelle/geschlechtliche Vielfalt/Homo- und Transphobie beschreitet der Träger – aufbauend auf bisherigen Erfahrungen – weitgehend Neuland. In die Modellprojektarbeit sind ganz bewusst auch queere Mitarbeiter_innen und NRO der LSBTIQ*-Community eingebunden, um multiperspektivisches Arbeiten sicherzustellen.

In einem auf Lernerfahrungen und fortlaufende Entwicklung ausgerichteten, partizipativ angelegten ‚*Work-in-Progress*‘ erproben die Umsetzenden gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen konzeptionell fundiert, welche Möglichkeiten und Potenziale die Übertragung von Arbeitsansätzen und Methoden der (auf Kultur ausgerichteten) Diversity-Arbeit für die Akzeptanzerhöhung bezüglich sexueller geschlechtlicher Vielfalt bieten. Das Vorhaben ist somit strategisch in erster Linie auf die Sensibilisierung für und

den „Abbau diskriminierender Einstellungen“ ausgerichtet. Zum anderen zielt es aber auch auf das Empowerment von (potenziell) Diskriminierten.³³

Der Träger selbst und die kooperierenden Akteure sind in einem großstädtischen Stadtteil angesiedelt, der einen hohen Grad an ethnischer und Milieudurchmischung aufweist und in dem einige Quartiere durch überdurchschnittliche Sichtbarkeit von LSBTIQ*-Personen hervorstechen. Durch den Zusammenfall einer starken sozialen Differenziertheit des Stadtteils mit punktueller Präsenz queerer Lebensstile beobachten die Umsetzenden diverse Ablehnungsphänomene. So sind bspw. „feindliche Äußerungen“ unter Jugendlichen, „Schubladendenken“, Schwierigkeiten beim Position beziehen für sexuelle/geschlechtliche Vielfalt in der *Peergroup* keine Seltenheit. Zudem seien variierende defizitäre Wissensstände zum Thema sexuelle/geschlechtliche Vielfalt zu verzeichnen, deren spezifische Gründe diversity-orientiert bearbeitet werden sollen.

Um die so beschriebene Problemkonstellation zu bearbeiten, wird das universalpräventive Ziel verfolgt, Kinder und Jugendliche³⁴ unterschiedlicher Milieus und Bildungswege im Alter von acht bis 17 Jahren durch inner- und außerschulische Aktivitäten zu einem reflektierten und selbstbewussten Umgang mit dem Thema sexuelle/geschlechtliche Vielfalt zu befähigen: Vorurteile und Geschlechterrollenzuschreibungen werden problematisiert, Abneigungen emotionaler Art wird sensibel begegnet und widersprochen, Übertragungsmomente zur Nachempfindung schwieriger Alltagssituationen von LSBTIQ*-Personen werden herbeigeführt.

Der Start des Projektes durch das Anknüpfen des Trägers an frühere Kooperationen mit Schulen im Stadtteil erleichterte zum Teil den Zugang zu Kindern und Jugendlichen (Projekttag als schulische „Pflicht“-Veranstaltung) und ermöglichte zudem den Anschluss an die dort bereits erprobte Zusammenarbeit. Die kooperierenden Schulen sind zudem kontinuierlich aktiv in die Entwicklung und Implementierung eingebunden. Diese institutionelle Einbettung ermöglicht es den Umsetzenden, wichtige/handlungsleitende Prinzipien zu verwirklichen, wie die zeitlich und personell engmaschige Betreuung von Kleingruppen, die Konzept- und Gestaltungsoffenheit, die Mitsprachemöglichkeiten für die Lernenden, eine jugendgerechte schrittweise thematische Annäherung an das Thema sowie ein prozesshaftes Arbeiten, das es erlaubt, Aversionen zunächst (auch offen) aufkommen zu lassen. Unter anderem sind es genau solche feindlichen Äu-

33 Auch dieses Projekt verfolgt zugleich zwei Strategien: Es sollen auch queere Jugendliche, die an den Aktivitäten teilnehmen, empowert werden. Die wB stützt sich bei seiner Einordnung des Projektes in das Cluster „Abbau diskriminierender Einstellungen“ dagegen auf die konzeptionell angestrebte/erreichte Hauptzielgruppe: Kinder und Jugendliche, die sich i. d. R. nicht als queer wahrnehmen.

34 Neben der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind im Laufe des ersten Jahres eine Reihe weiterer Zielgruppen relevant geworden: Eltern der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen sollen das Thema auch jenseits des schulischen Settings präsenter machen; berichtet wird auch von Einzelgesprächen mit Jugendlichen die entweder mit besonders aggressiven oder aversionsbelasteten Äußerungen gegenüber LSBTIQ*-Personen auffielen oder mit Jugendlichen, die sich in Orientierungsprozessen in Bezug auf Sex/Gender befanden und als queer bezeichnet werden können.

Berungen, die von den Umsetzenden zum Anlass für die pädagogische Bearbeitung genommen werden.

Mit seinen pädagogischen Formaten und Methoden verfolgt das Projekt die Herstellung von Reflexivität und die Schaffung eines Wissensreper-toires, was letztlich auf den Abbau von Vorurteilen und Ängsten bei der Hauptzielgruppe hinzielen soll. In einer ersten Projektetappe in den Schulen erhalten die beteiligten Klassen die Gelegenheit, sich mit einer Bandbreite von Themen rund um sexuelle/geschlechtliche Vielfalt, bspw. dem Thema Geschlechteridentität, anzunähern (u. a. mittels einer Wanderausstellung). Ausgehend von den in diesem Rahmen identifizierten Interessenschwerpunkten, wird die Projektarbeit in mehrtägigen Lernwerkstätten mit sieben bis acht Teilnehmenden fortgesetzt. Abhängig von den Rückspiegelungen der Lernenden finden darin weitere Umsteuerungen und Anpassungen entsprechend der Interessenlagen der Kinder und Jugendlichen statt.

Während der Arbeit in den Schulen und Lernwerkstätten kann – abhängig vom Alter der Teilnehmenden und den Möglichkeiten des jeweiligen Settings – auf ein vielseitiges, interaktives Methodenrepertoire zurückgegriffen werden (bspw. Rollenspiele). Außerdem werden Begegnungssituationen mit geladenen LSBTIQ*-Personen herbeigeführt. Jede Lernwerkstatt ist mit dem Arbeitsauftrag verbunden, ein thematisches Produkt zu erstellen, das im dritten Projektmodul – einer Ausstellung in den Räumen des Trägers – unter Einbezug der Schüler_innen der Öffentlichkeit präsentiert wird. Einen inhaltlichen Schwerpunkt nimmt in den Arbeitsaufträgen häufig die Beschäftigung mit historischen und/oder zeitgenössischen Biografien und mit Bewältigungsstrategien (mit dem *Coming-Out*, Diskriminierungserfahrungen etc.) von LSBTIQ*-Personen ein.

Ergänzt werden die Gruppenangebote durch individuelle Arbeitsformen. Bspw. konnten Teilnehmer_innen sich in eine sog. „Blackbox“ zurückziehen und selbstbestimmt durch ein interaktives Angebot spielerisch mit Aspekten von Gender und Geschlechterrollen auseinandersetzen. Während der Lernwerkstätten besteht zudem immer die Gelegenheit, im Dialog auf individuelle Bedürfnisse einzugehen.

Während des ersten Jahres der Implementierung machten die Umsetzenden Erfahrungen, die sie in Hinblick auf die Zielerreichung unterschiedlich einschätzen. Als positiv hervorgehoben wurde, dass Abwehrreaktionen seitens der Schüler_innen bzw. deren Eltern bezüglich des Themas sexuelle/geschlechtliche Vielfalt kaum ein Problem dargestellt hatten. Lediglich in Einzelfällen war eine intensivere Begleitung bzw. Beratung im Vorfeld der Projektarbeit nötig. Punktuelle Schwierigkeiten traten dagegen bei der Verkopplung von Antidiskriminierungs- und Empowermentaktivitäten zutage. Beispielsweise, wenn in der Kleingruppenarbeit zuweilen ablehnende Haltungen gegenüber LSBTIQ*-Personen geäußert wurden, was beteiligte Jugendliche, die bereits eine offene Haltung zu sexueller/geschlechtlicher Vielfalt vertraten, „schockiert [hatte], dass es so eine feindliche Haltung gibt“ (Rochester 2016 I: Z. 557). Vereinzelt konnten aufgrund der Komplexität des Themas bei den Jugendlichen Überforderungssituationen auftreten. Mit Blick auf das Anknüpfen an problematische Haltungen steht das

Projekt immer wieder vor der Herausforderung, die Grenze zwischen Diskriminierendem und Sagbarem mit den Teilnehmenden aushandeln zu müssen:

„(...) also das find ich auch nicht leicht, auch nicht als Pädagogin, nicht nur den erhobenen Zeigefinger zu haben, trotzdem eine Grenze aufzuzeigen und damit adäquat umzugehen“ (ebd., Z. 557).

Andererseits erlebten die Umsetzenden auch Situationen, in denen Kinder sich untereinander ermahnten, homophobe Begriffe nicht mehr zu benutzen, sowie solche, in denen es den Teilnehmenden plötzlich leichter fiel, sich im Umgang mit ihrer eigenen sexuellen/geschlechtlichen Identität selbstbewusster auszuprobieren.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lässt sich festhalten, dass das Modellprojekt mit dem primär universalpräventiven Setting weitestgehend adäquat auf die Herausforderungen reagiert, die sich mit der Bearbeitung von Homo- und Transphobie als einem komplexen gesamtgesellschaftlichen Diskriminierungsphänomen stellen. Auf die besonders hohe soziale Diversität und Durchmischung im großstädtischen Raum reagiert das Projekt mit Offenheit und Flexibilität in den Abläufen der Aktivitäten, um kurzfristig Inhalte und Zielgruppen neu auszurichten.

Der gelungene Zielgruppenzugang ist aus Sicht der wB zudem auf die starke Einbindung der Kinder und Jugendlichen bei der Abstimmung der inhaltlichen Fokussierungen in den Kleingruppen zurückzuführen: Themenfeldspezifisch musste darüber hinaus ein angemessener Umgang mit der sich hinter LSBTIQ* verbergenden Heterogenität von sexuellen Orientierungen, Gender- und Sex-Identitäten gefunden werden. Anhand der Ausstellung zeichnet sich ab, dass das Projekt – über alle Arbeitsgruppen hinweg – breit aufgefächert Homosexualität, Familienmodelle, Sexismus und Transgender/-sexualität thematisiert. Die inhaltlichen Fokussierungen je Kleingruppe legen nahe, dass die große Zahl an Facetten sexueller/geschlechtlicher Vielfalt dort jeweils in Ausschnitten aufgezeigt wurde. Diese Fokussierungen sind angesichts der großen Altersspanne der Zielgruppe einerseits strategisch-methodisch und andererseits zugunsten von Partizipationsmöglichkeiten vorgenommen worden.

In der Gesamtschau weisen die Projektumsetzenden ein sehr hohes Maß an Selbstreflexivität auf. Dies zeigt sich beispielhaft an der selbstbeschränkenden Einschätzung des Wirkungsgrades ihrer Aktivitäten:

„Also wir wollen auch keine – oder wissen, dass wir keine Wunder hervorrufen (lacht), aber zumindest haben sie sich damit auseinandergesetzt, zumindest haben sie Menschen kennengelernt, die in dem Thema aktiv sind und auch erfahren, warum, und haben andere Jugendliche mitgekriegt, die diese Haltung äußerst fragwürdig finden. Und dann geht es vielleicht weiter“ (Rochester 2016 I: Z. 599–604).

Dessen ungeachtet werden „Ernsthaftigkeit“ und „Kontroversität“ als Modi der Auseinandersetzung mit dem Thema sexuelle/geschlechtliche Vielfalt als positive Reaktionsweisen bewertet. Zugleich sind aber nicht-intendierte Effekte der Projektaktivitäten, wie sie zum Beispiel möglicherweise in Form

einer Verstärkung von Vorbehalten gegenüber geschlechtlicher/sexueller Vielfalt zutage treten könnten, angesichts der prinzipiellen Offenheit und mit den angewendeten Methoden nicht auszuschließen. Wenngleich die Umsetzenden auch hier in dem Bewusstsein handeln, potenzielle Fehlentwicklungen durch Umsteuerungen abzufedern, wird die wB diesbezüglichen Lernerfahrungen und Reflexionsleistungen des Projektes im weiteren Begleitungsprozess besondere Beachtung schenken.

4.4.2.2 Projektcluster II: Empowerment von Betroffenen

Die Strategie, Diskriminierung mit der Stärkung von Betroffenen zu begegnen, verfolgen vier Projekte. Die Unterstützungsangebote zielen darauf, schwierige Situationen oder Lebensphasen leichter zu überwinden und die gesellschaftliche Repräsentation von LSBTIQ*-Personen zu steigern.

Projekt Riga

Die Implementierung des Projekts liegt in den Händen einer MSO in einer westdeutschen Großstadt mit überdurchschnittlich hohem Migrantenanteil. Ihr Anerkennungsgrad, insbesondere in der türkischsprachigen Community, ist sehr hoch. Der Träger ist mit Verbindungen zu zahlreichen weiteren MSO, in die Jugendarbeit und in die LSBTIQ*-Szene umfassend vernetzt. Er ist u. a. in den Feldern der Antidiskriminierungsarbeit, der Beratungsarbeit (z. B. für Opfer rechter Gewalt) und der Arbeitsmarktintegration aktiv. Die Platzierung eines Projektes zu sexueller/geschlechtlicher Vielfalt stieß trägerintern auf unterschiedliche Resonanzen und offenbarte verschiedene Sichtweisen, bspw. darüber welchen Stellenwert das Thema in der Öffentlichkeitsarbeit des Vereins einnehmen soll. Wichtig war den Verantwortlichen letztlich, dass das Modellprojekt dem Träger im Feld der MSO zu einem Alleinstellungsmerkmal verhalf, und zugleich garantiert blieb, in einer breiten Öffentlichkeit in erster Linie nicht als LSBTIQ*-Organisation wahrgenommen zu werden.

Ursprünglicher Kern des Projekts ist die kultursensible Heranführung (konservativer) migrantischer Communitys an das Thema sexuelle/geschlechtliche Vielfalt. Es wird hier jedoch exemplarisch für das Cluster „Empowerment von Betroffenen“ vorgestellt, weil sich im Beobachtungszeitraum die Gewichtung von Zielgruppen und Intentionen zugunsten der Unterstützung queerer Personen mit Migrationshintergrund (im Folgenden „*Queer of Color*“³⁵) verschoben hat. Dessen ungeachtet bleibt das Projekt zweigleisig ausgerichtet, was sich u. a. in seiner doppelten Problemlagendarstellung niederschlägt. Mit Blick auf die persönliche Entwicklung jugendlicher/jung-erwachsener *Queer of Color* werden Schwierigkeiten gesehen, die mit Phänomenen von Mehrfachdiskriminierung einhergehen und nach individueller kultursensibler Beratung verlangen: mehrfach gehemmte Coming-out-Prozesse (bspw. durch „innere Zerrissenheit“ zwischen persönlichem Glauben/Religion und Begehren), Ausschlussängste in der Familie (auf-

35 Eine in migrantischen LSBTIQ*-Szenen inzwischen häufiger verwendete Selbstbezeichnung (vgl. Ferguson 2003).

grund der sexuellen Orientierung) und seitens der ‚weißen‘ LSBTIQ*-Community (Fernbleiben von *Queer of Color* an ‚Weißen‘ Beratungsangeboten für LSBTIQ*-Personen):

„Auf der einen Seite diese innere Zerrissenheit, dieser Druck von innen und von der anderen Seite von der Community oder in der Gesellschaft, in der sie sich aufhalten oder die Eltern zum größten Teil“ (Riga 2016 I: Z. 183–185).

Besonders hohen Unterstützungsbedarf sehen die Umsetzenden für homosexuelle männliche Jugendliche; während lesbische *Queer of Color* leichter Anschluss an bestehende Angebote der Frauen- und Mädchenarbeit finden. Hinsichtlich des Umgangs migrantischer Communitys mit sexueller/geschlechtlicher Vielfalt konstatieren die Umsetzenden – neben offen ablehnenden Haltungen und Verhaltensweisen – auch Verschwiegenheit bzw. Tabuisierung des Themas in der (institutionalisierten) (türkisch-) migrantischen Community. Der größte Widerstand wird dabei bei traditionistisch-patriarchalen Gruppierungen/Organisationen gesehen.

Mit den beiden Problemdimensionen verknüpft das Projekt jeweils äquivalente Zielvorstellungen. Jugendliche/junge Erwachsene bis 27 Jahre sollen bei ihren Coming-out-Prozessen unterstützt bzw. ein Stück weit begleitet werden, bspw. indem ihnen Anschlussmöglichkeiten in liberaleren Community-Teilen aufgezeigt werden. Gleichfalls soll akzeptanzfördernd in die sozialen Kontexte dieser Jugendlichen hineingewirkt werden – wobei präventive Wirkungen eher als sekundäre Effekte von Empowerment und Sensibilisierung gedacht sind.

„Also eigentlich wollen wir im Idealfall die einfach empowern (...) dadurch aber auch eine Prävention hinbekommen und indem wir auch mit den Migrantenorganisationen reden, das dient ja alles letztendlich der Prävention“ (ebd.: Z. 601–605).

Als akzeptanzfördernd wird die Vorbereitung (religiös-)konservativer Eltern auf eine mögliche nicht-heteronormative Entwicklung ihrer Kinder gesehen. Von der Aktivierung liberaler Teile in migrantischen Gemeinschaften für das Thema sexuelle/geschlechtliche Vielfalt erhoffen sich die Umsetzenden Multiplikatoreffekte, die bis in konservativere Gruppen in Teilen zu einer nachhaltigen „Verflüssigung“ des Themas beitragen.

„[...] da ist meine Hoffnung, dass in den Communitys – die sind ja auch nicht homogen – [...] da gibt’s Liberale und sehr Konservative usw., und dass durch das, wenn unser Projekt da Thema wird, dass das dann halt insgesamt ein bisschen sich verflüssigt“ (ebd., Z. 207–210).

„[W]enn wir das tatsächlich schaffen, (...) dass da ein Diskussionsprozess losgetreten ist, dann kann ich mir durchaus vorstellen, dass der auch unumkehrbar wird, zumindest in Teilen“ (ebd., Z. 618–620).

Zur Erreichung dieser Ziele ist die Projektumsetzung methodisch-strategisch in erster Linie auf die Intensivierung von Vernetzung, den Aufbau von individuellen Vertrauensverhältnissen und Wissensgenerierung ausgerichtet. Dass der Träger von jeher ältere und jüngere Migrant_innen involviert und sowohl mit religiös-konservativen Communityteilen als auch

mit NRO der Mehrheitsgesellschaft kooperiert, bringt entscheidende Vorteile. Es erleichtert den Zugang zu den sehr unterschiedlichen Zielgruppen und gibt Einblick in deren Erfahrungen mit und Haltungen zu sexueller/geschlechtlicher Vielfalt:

„Insofern ist da, glaub ich, auch ganz gut als Mittler da dazwischen, weil [Trägername, Anm. der wB] jetzt nicht ausgewiesen religiös ist, aber auch religiöse Gruppierungen bei sich hat, eher liberaler Natur, wo dann damit ein Glaubwürdigkeitsfaktor da ist“ (Riga 2016 I: Z. 803–806).

Durch die gender-/sexdiverse Zusammensetzung des Interview- und Beratungsteams unter Einbezug von schwulen, lesbischen sowie Trans-Personen mit und ohne Migrationshintergrund wurden die Anknüpfungspunkte in die LSBTIQ*-Community zusätzlich erhöht. Umgekehrt wirkt sich die Entscheidung für migrantische Gruppen, die sich zum Thema konsequent dogmatisch-ablehnend verhalten, keine Ressourcen zu verwenden, einschränkend auf die Zielgruppe der migrantischen Communitys aus. „Aus dem Weg gehen“ wird einer Auseinandersetzung vorgezogen (ebd., Z. 734).

Der Projektablauf sieht vor, in einer ersten Phase mittels Fragebogen geeignete Einrichtungen und Zielgruppen für das Projekt zu ermitteln, bzw. stärker ausgrenzende Religionsgemeinschaften zu identifizieren. Anschließend werden in Interviews mit betroffenen Jugendlichen genaue Problemlagen eruiert, um später angemessene Aktivitäten – bspw. zur Arbeit mit Eltern – zu konzipieren und anzubieten. Parallel zu den Interviews mit jugendlichen *Queer of Color* sind Beratungsprozesse angelaufen und finden Befragungen kooperationsgeeigneter MSO statt. Gleichzeitig entsteht eine Webpräsenz, die künftig als zentraler Anlaufpunkt sowohl für Beratungssuchende als auch für (weitere) kooperationswillige Organisationen fungieren soll.

Die ersten Monate in der Umsetzung der Projektaktivitäten brachten für die Mitarbeitenden Erfahrungen mit sich, die nicht unwesentliche Abweichungen vom Ablaufkonzept nach sich zogen. So nimmt der Teil der Beratungsarbeit von *Queer of Color* von Anfang an einen deutlich größeren Raum ein, als erwartet. Aus Interviewpartner_innen werden häufig Beratungsfälle bzw. gehen den Interviews beratende und Vertrauen schaffende Gespräche voran. Zudem wenden sich bereits jetzt – wohl auf Basis der durchaus gewollten Mundpropaganda – Hilfesuchende direkt an das Projekt. Von einer schrittweisen Entwicklung ist man daher zu parallelen Abläufen übergegangen,

„[w]obei der Projektfokus aber schon eher im ersten Teil [auf Empowerment, Anm. der wB] liegt, also das Empowerment war explizit nicht bewusst gesetzt. (...) Aber es war nicht gedacht, die als erstes zu stärken, das war nicht der Fokus. Der Fokus war, die Rahmenbedingungen zu verändern“ (ebd., Z. 657–661).³⁶

36 Die Gründe für diese Schwerpunktverlagerung der Projektaktivitäten suchen die Umsetzenden auch beim Projektkonzept selbst. Relevante konzeptionelle Annahmen haben sich nicht bestätigt, worauf angemessen reagiert werden musste: Die Vorstellung, dass die interviewten Ju-

Umsteuerungen wurden auch hinsichtlich der zu erreichenden Zielgruppen vollzogen. Während zu Beginn eine Fokussierung auf schwule jugendliche *Queer of Color* vorgesehen war, erfolgte auf Anraten von Kooperationspartnern eine Pluralisierung des Teams durch Hinzuziehung von lesbischen und Trans-Personen.

Mit Blick auf die Arbeit in migrantischen Communitys verzeichnen die Umsetzenden ebenfalls erste Erfolge, wenngleich sich diese bisher auf türkisch-islamische Gemeinschaften beziehen. Imame nahestehender Moscheen fragen den Träger an, wenn in ihrer Gemeinde Mitglieder bspw. Probleme mit Homosexualität anzeigen. Um über die dem Träger nahestehende migrantische Community hinaus eine ethnische Pluralisierung der Zielgruppen zu erreichen, wird der Kontakt zu weiteren MSO künftig intensiviert (bspw. alawitische Gemeinde bzw. Balkanaussiedler_innen).

Das Projekt genießt aufgrund der Platzierung des Themas sexuelle/geschlechtliche Vielfalt in einer MSO mit türkisch-islamischen Bezügen in sehr hohem Maße einen Alleinstellungsstatus. Die folgenden Einschätzungen der wB über die bisherige Projektumsetzung sind aus diesem Grund verstärkt vor dem Hintergrund seines spezifischen Kontextes zu lesen.

Die hochgradige Modellhaftigkeit des Projekts in einem Feld mit großer Zielgruppenheterogenität bringt die Anforderung mit sich, besonders anpassungsfreudig mit unvorhersehbaren Entwicklungen umzugehen, zugleich aber gesetzte Ziele und strategisch-konzeptionelle Entscheidungen nicht gänzlich aus dem Blick zu verlieren. Das untersuchte Vorhaben geht angemessen mit dieser doppelten Herausforderung um. Einerseits gehört die Offenhaltung des konkreten Projektverlaufes zum strategischen Werkzeugkoffer. Abgesehen von den genannten, sind aktuell keine weiteren konkreten Umsetzungselemente vorgesehen. Diese Planungsoffenheit ist gewollt, maximale Freiheit soll erhalten bleiben, um auf Ergebnisse der Interviewphase reagieren zu können. Andererseits hält man an internen Zielvorgaben fest – etwa dem Anspruch, Unterstützungs- und Sensibilisierungsangebote zu entwickeln.

Flexibilität beweisen die Umsetzenden dagegen in der zeitlichen Abstimmung und bei der Systematisierung der verschiedenen Projektphasen und -bestandteile. Pragmatisch gehen sie mit dem Umstand um, dass – bedingt durch den Interviews vorangehende Beratungsgespräche – die eigentlich festzuhaltende Ausgangssituation der Jugendlichen verzerrt wird: „das lässt sich so stringent, forschungsmethodisch-stringent nicht durchhalten“ (Riga 2016 I: Z. 440–441). In den kommenden Förderjahren wird ein weiteres Ausräumen des doppelten „Balanceakts“ einerseits zwischen Beratung und Intervention und andererseits zwischen Ansprache von MSO und LSBTIQ*-Jugendlichen zu beobachten sein.

gendlichen bereits „reif“ hinsichtlich ihrer sexuellen Orientierung/Geschlechtsidentität waren und von (abgeschlossenen) Outing-Prozessen berichten können, habe sich als unzutreffend erwiesen. Stattdessen stünden sie entweder noch vor ihrem Outing bzw. befänden sich mitten in komplexen Outing-Prozessen, für die sie Unterstützung suchen (die sie sich vom Projekt erhoffen).

Mit der intersektionalen Ausrichtung des Projektes geht aus Sicht der wB ein weiterer Balanceakt einher. Einerseits sollen Diskriminierungen wegen Nicht-Heteronormativität *kultursensibel* bearbeitet werden. Andererseits sollen kulturalisierende Verallgemeinerungen genau dadurch vermieden werden, dass die *individuellen Biografien* der interviewten Jugendlichen zur Basis für die Sensibilisierungsarbeit mit migrantischen Gemeinschaften werden. Die wB sieht unterdessen Risiken, dass mit der Selbstwahrnehmung des Trägers als Brückenbauer zwischen LSBTIQ*-Community, säkularen Kräften und religiösen Gemeinschaften Bilder einhergehen, die ein verhärtetes Verhältnis zwischen Ablehnung und Verfechtung sexueller/geschlechtlicher Vielfalt nahelegen. Mehrfach spricht ein projektrelevanter kooperierender Akteur vom „Kultur-Clash“. Eine trennende Linie zwischen (religiösem) Konservatismus in muslimisch-migrantischen Communitys und sexueller/geschlechtlicher Vielfalt zeichne sich ab, weil erstere Homosexualität als „Grundübel“ des Westens einstufen:

„Also das ist diese Kultur-Clash-Geschichte. (...) dieser verweichlichten westlichen Kultur, Okzident, traut man durchaus Homosexualität zu, da hat man Begriffe, dass das eines der Grundübel ist, aber das gehört nicht zur orientalischen Kultur. Das meine ich mit diesem Ausschluss. Und genau da dazwischen hängt [Trägername, Anm. der wB]“ (Riga 2016 I: Z. 818–823).

Und:

„(...) letztendlich geht's da drum (...) auch innerhalb der Migrantengemeinschaften, die da doch noch skeptisch [dem gesamten Thema, Anm. der wB] gegenüberstehen, zum Teil auch ablehnend, größere Öffnungen zumindest im Bereich Homosexualität, Transsexualität hinzukriegen“ (ebd., Z. 612–615).

Gerade mit Blick auf den Anspruch des Projektes, aus einer Brückenposition zwischen Konservatismus und queer-freundlichem Liberalismus heraus strategisch zu vermitteln, könnte es sich als gewinnbringend erweisen, im Projekt entsprechende Sichtweisen auf konservative migrantische Community-Teile zu überdenken.

4.4.2.3 Projektcluster III: (Weiter-)Entwicklung von Strukturen und Institutionen

Mit dieser Strategie ist die Annahme verbunden, staatliche und freie Unterstützungs- und Bildungsangebote seien strukturell von einer Nicht-Beachtung von sexueller/geschlechtlicher Vielfalt durchzogen. Dieser Zustand soll durch Sensibilisierungsarbeit bspw. mit (staatlichen) pädagogischen Einrichtungen oder mit Behörden und durch die Erhöhung von Repräsentanz von LSBTIQ*-Personen aufgebrochen werden.

Projekt Rom

Der projektumsetzende Träger ist ein queerer Bildungsträger³⁷ mit langjäh-

³⁷ Anerkannte Heimvolkshochschule (Einrichtung der Erwachsenenbildung mit Internatscharakter).

riger Erfahrung und bundesweitem Wirkungs- und Vernetzungsraum. Er verortet sich an einer institutionellen Schnittstelle zwischen LSBTIQ*-Community und „Mehrheitsgesellschaft“³⁸.

Intention und Konzept des Projekts werden von den Umsetzenden zeitlich und räumlich an zwei wesentliche Rahmenbedingungen gekoppelt: Rechtspopulistische Diffamierungskampagnen gegen den Träger und die ländliche Prägung des beheimatenden Bundeslandes, in dem es lokale (bspw. schwule) Szenen gibt, die relativ unsichtbar und abgeschottet bleiben.

Die Umsetzenden richten ihre Problemwahrnehmung in erster Linie auf fehlende oder lückenhafte Repräsentation von sexueller/geschlechtlicher Vielfalt in „mehrheitsgesellschaftlichen“ Institutionen oder Gremien sowie in der professionellen Beratungs- oder Bildungsarbeit. Eigene Sensibilisierungs- bzw. Qualifizierungsangebote für Akteure aus der „Mehrheitsgesellschaft“ und multiplikatorisch ausgerichtete Aktivierung von LSBTIQ*-Personen – insbesondere im ländlichen Raum – soll Vertreter_innen sexueller/geschlechtlicher Vielfalt zu mehr Präsenz und im nächsten Schritt zu mehr Mitsprachechancen verhelfen.

Handlungsbedarf besteht aus Sicht des Projektes besonders in Praxisfeldern, in denen Sensibilität für Gender-/Sex-Diversität erforderlich, zugleich aber die Bereitschaft der Verantwortlichen, Berater_innen und Bildner_innen sich mit LSBTIQ*-Belangen auseinanderzusetzen eher gering ist: Schule, Behörden etc. Zugleich wird queer-freundlichen Teilen der „Mehrheitsgesellschaft“ attestiert, die Lebenswirklichkeit vieler Betroffener vor-schnell als nicht (mehr) problembehaftet wahrzunehmen. Als Facette „struktureller Diskriminierung“ wird gesehen, dass anstelle von sexueller/geschlechtlicher Vielfalt immer wieder andere Themen Priorität bekommen. Zudem häufe sich seitens bereits sensibilisierter (pädagogischer) Fachkräfte die – aus Sicht der Umsetzenden unzutreffende – Einschätzung, die Aufklärung zu Homosexualität sei gesamtgesellschaftlich bereits weit fortgeschritten, sodass nunmehr Trans und Inter stärkere Aufmerksamkeit verdienen.

Neben diesen repräsentativ-partizipatorischen Mängelerscheinungen sehen die Umsetzenden – durch stärker werdende rechtspopulistische Strömungen – (wieder) wachsenden Handlungsbedarf auch in der Prävention von Homo- und Transphobie. Dabei sticht ein Präventionsverständnis hervor, das ‚emanzipatorisch-konservativ‘ angelegt ist: Der gegenwärtige Emanzipationsstand von LSBTIQ* soll vor *Rollback*-Bewegungen bewahrt bleiben.

„[E]s wurde schon viel erreicht einfach in den letzten Jahren eben durch Kämpfe, [...] von feministischer, von schwuler, von lesbischer Seite aus, oder auch von Trans-Seite aus, da ist ein bestimmter Zustand erreicht, der aber irgendwie in Frage gestellt wird. Und in dem Sinne jetzt präventiv, dass wir nicht hinter den Zustand zurückkippen, also den emanzipatorischen Zustand“ (Rom 2016 I: Z. 1166–1171).

Auf diese Problemlagen reagiert das Projekt mit einer Reihe von strategi-

38 Von den Umsetzenden selbst so bezeichnet.

schen Setzungen und Angeboten, die Zugänge in die genannten Strukturfelder ermöglichen sollen. Grob gesagt, sollen aus der Schnittstellenposition des Trägers Organisationen mit und ohne Bezüge zur LSBTIQ*-Community zusammenbracht werden. Durch die Schaffung enger Kooperationsbezüge und mehrteiliger Fortbildungsreihen über bloße Netzwerkmitgliedschaften und einseitiges „Liefen“ von Beratung und Fortbildung hinaus, möchten die Umsetzenden die Nachhaltigkeit ihrer Arbeit absichern.

Derzeit haben jedoch Sensibilisierung, Gremienarbeit und Aktivierung Priorität. Nachgeordnet finden Qualifizierungsmaßnahmen statt. Die Ansprache der „Mehrheitsgesellschaft“ erfolgt über thematisch bereits sensibilisierte institutionelle Stellen (bspw. Gleichstellungsbeauftragte) oder persönliche Kontakte. Intensive Gremienarbeit und häufige Impulsveranstaltungen dienen zur Bekanntmachung des Projektes und der Vertiefung bestehender Kooperationsbezüge bzw. der Vergrößerung des Netzwerkes. An eine Phase der Vernetzung wird ein Auswahlprozess angeschlossen, in dem geeignete Partner für eine enge gegenseitige Begleitung identifiziert werden. In den Schulungs- und Qualifizierungsmaßnahmen werden u. a. Selbstreflexionsfähigkeiten der Geschulten in Bezug auf ihr/e eigene/s Geschlecht/sexuelle Orientierung vermittelt. Für pädagogische Fachkräfte werden Möglichkeiten eines altersgerechten Umgangs mit dem Thema und Reaktionsmöglichkeiten auf rechtspopulistische Anfeindungen und migrantisch-traditionalistische Rollenbilder aufgezeigt.³⁹ Darüber hinaus sind Qualifizierungsangebote angedacht, die multiplikatorisch angelegten Empowermentangeboten gleichkommen und für queere, akademisch nicht geschulte LSBTIQ*-Personen im ländlichen Raum angelegt sind. Für die Aktivierung von LSBTIQ*-Gruppen war auch die Übernahme einer Vermittlerrolle in Auseinandersetzungen zwischen den hinter LSBTIQ* stehenden Strömungen eine wichtige und zugleich ressourcenzehrende Aufgabe.

Im Laufe des ersten Förderjahres konnten die Umsetzenden eine Reihe von Erfahrungen machen, mit denen folgende Selbsteinschätzungen einhergingen. Häufiger als erwartet erhielt das Projekt Beratungsanfragen von öffentlicher Hand auf Bundes- und Landesebene, was die Umsetzenden in erster Linie auf die Verknüpfung des Trägers mit dem (Logo des) BMFSFJ in der Öffentlichkeitsarbeit zurückführen. Im Zuge dessen sei es zu einem Anerkennungsschub gekommen, der dem Projekt und dem Träger zu einem höheren „*Standing*“ verhalf und das Thema sexuelle/geschlechtliche Vielfalt in sehr unterschiedlichen institutionellen Kontexten fester verankerte. Aus bloßen Solidaritätsbekundungen seien Partizipationsmöglichkeiten geworden, von denen über den Träger hinaus auch andere LSBTIQ*-Organisationen profitieren:

„das hat noch mal einen ganz neuen Drive reingebracht ins Projekt, sagen wir so, wir können eben in Rückkoppelung mit der Community solche Beratungen machen“ (Rom 2016 I: Z. 400–401).

Aus dieser positiven Entwicklung ziehen die Umsetzenden den Handlungs-

³⁹ Derzeit insbesondere für Fachkräfte aus dem frühpädagogischen Sektor und aus der psychosozialen Beratung.

auftrag, sich künftig verstärkt um den Erhalt der erlangten Anerkennung zu bemühen, da diese andernfalls – gleich einem „Strohfeuer“ – der ersten Projektphase rasch wieder verloren gehen könnten.

Demgegenüber stellten sich auf der Ebene des Ausbaus von Kooperations- und Begleitungsverhältnissen deutliche Schwierigkeiten – insbesondere mit Einrichtungen des Bildungsmanagements und Behörden. Interessenbekundungen für das Projekt gingen oft nur mit passivem Zuhören einher; die Umsetzenden wünschen sich aber Reaktionen, die anzeigen, dass das Thema sexuelle/geschlechtliche Vielfalt im bespielten Kontext Fuß fasst:

„Also nur zu sagen, wir fänden es schön, reicht nicht, weil schön fänden es viele, weil es kostet ja nichts. (...) Aber wenn das das einzige Interesse ist, reicht das nicht aus, damit wir da Zeit investieren, (...) dass wir die Leute auffordern, selbst aktiv auch Ideen auszuformulieren und weiterzugehen als nur, könnt ihr nicht auch bei uns was machen“ (ebd., Z. 802–810).

Als Reaktion auf diese Tendenz will man sich künftig – gemäß der Devise „Klasse statt Masse“ – vermehrt auf einzelne erfolgversprechende Kooperationspartner konzentrieren. Nennenswerte Fortschritte konnten hier bisher nur mit Partnern erzielt werden, die bereits im Vorhinein ohne Projektinterventionen „Interesse für das Thema“ sexuelle/geschlechtliche Vielfalt hatten. Beispielhaft wird hier die Sensibilisierung einer landesweiten Beratungsstelle für Opfer rechter Gewalt angeführt, die nach Intervention des Projektes auch betroffene LSBTIQ* in den Fokus nehmen will.

Auch mit Blick auf die Qualifizierungsmaßnahmen sehen sich die Umsetzenden erheblichen Zugangsbarrieren ausgesetzt. Sie berichten von zu geringer Teilnahme von Lehrer_innen an Angeboten, die gemeinsam mit einer staatlichen Fortbildungsagentur beworben wurden. Künftig soll der Schulsektor stärker über die universitäre Ausbildung von Lehrkräften erreicht werden. Erfolgreicher erwies sich die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe bzw. mit Trägern psychosozialer Beratung und mit Aktiven in der Flüchtlingshilfe.

Über diese Steuerungsprozesse auf Ebene der Zielgruppen hinaus haben sich für das Projekt Anpassungen hinsichtlich inhaltlicher Zielsetzungen ergeben. So nimmt die Fluchtproblematik zunehmend Raum ein: „wir sind komplett überrollt von der Flüchtlingsdebatte, wir haben keine Zeit für irgendwas anderes“ (ebd., Z. 739–740).

Unter Berücksichtigung der Strukturentwicklungsabsicht des Projektes kommt die wB zu folgenden vorläufigen Einordnungen: Die nachhaltige Wirkungsabsicht und die entsprechende strategische Ausrichtung der Aktivitäten unterstreichen den Willen der Umsetzenden, tatsächlich emanzipatorische Impulse in der Gesellschaft zu verankern: Angebote werden nicht nur ‚ausgestrahlt‘, sondern es wird von den ‚Empfängern‘ auch erwartet, dass sie zeigen, dass das Gelernte eine Entwicklung in ihrem institutionellen bzw. Fachkontext in Gang setzt – bspw. durch Etablierung eines intensiven Austauschprozess mit dem Projektträger.

Mit Blick auf die Adäquatheit der ersten Implementierungsschritte – angesichts der Vieldimensionalität der Diskriminierungsphänomene – bleibt

zu beobachten, ob eine weitere Fokussierung vollzogen wird. Wenngleich das Projekt sich einerseits klar auf Probleme in Strukturen und Institutionen konzentriert, öffneten die Umsetzenden im ersten Jahr eine sehr große Zahl von Wirkungskanälen, die – angesichts der personellen Ausstattung – kaum alle in gleichem Maße nachhaltig bespielt werden können: ländlicher Raum, Universitäten, Sozialarbeit, Kinder-/Jugendhilfe, Schulpersonal, diverse Gremien, Bundesinstitutionen, queere Community. Zugleich bleibt anzumerken, dass Organisationen, die kaum/keine Sensibilität für das Thema sexuelle/geschlechtliche Vielfalt vorweisen können, nicht erreicht wurden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind auch keine Strategien absehbar, die diese Lücke füllen könnten. Die Erreichbarkeit von nicht a priori interessierten Akteuren durch innovative Zugänge und Ansprachen zu erhöhen, wird im weiteren Verlauf die zentrale Herausforderung des Projektes werden.

Abschließend bleibt der wB die offene Frage, inwiefern das beschriebene Vorhaben, angesichts seiner starken Strukturentwicklungsrichtung und den Erfolgen bei der Erhöhung von Repräsentation und Vernetzung – auch auf Bundesebene, weniger dem Programmbereich der (pädagogischen) Modellprojekte als vielmehr der Strukturförderung zum bundeszentralen Träger zuzurechnen wäre.

4.4.3 Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld

Die Vielschichtigkeit der im Themenfeld Homophobie und Transphobie bearbeiteten Diskriminierungsphänomene ist zentrale Herausforderung dieses Bereichs. Gründe, Formen, Kontexte und Betroffenengruppen von Ablehnung und Unterstützungsbedarfen variieren sehr weit und müssen in Projektplänen und Implementierungsschritten sukzessive einem selektiven Prozess unterzogen werden – ohne die Gesamttragweite der GMF-Facette aus dem Blick zu verlieren.

Die geförderten Modellprojekte in diesem Themenfeld lassen sich zwar zunächst den genannten Hauptstrategien von Sensibilisierung, Empowerment und Strukturentwicklung zuordnen, zugleich aber auch nicht eindeutig. Denn für das gesamte Themenfeld bleibt typisch, dass die Projekte vielfach kombinierte Strategien umsetzen. Trotz Schwerpunktsetzungen werden immer auch Nebenzielgruppen aktiv in Maßnahmen einbezogen bzw. speziell auf diese zugeschnittenen Formate angeboten. Diese multiple strategische Ausrichtung sowohl auf Sensibilisierung, Empowerment als auch Strukturentwicklung erscheint als eine adäquate Reaktionsweise auf die Komplexität des Problemfeldes. Dabei ist das Bewusstsein für die besondere Relevanz von intersektionaler Diskriminierung in diesem Themenfeld, für den Bedarf an kultursensibler sowie LSBTIQ*-diverser Bearbeitung des gesamten Komplexes sexuelle/geschlechtliche Vielfalt, überall (mindestens im Ansatz) vorhanden und wird in den Umsetzungen mitgedacht. Insbesondere erhält die LSBTIQ*-Heterogenität in den Projektteams hohe Bedeutung. Bei allen drei vorgestellten Trägern unterschiedlicher „Herkunft“

(Bildungsträger, MSO; LSBTIQ*-Organisation) und strategischer Ausrichtung ist von Bedeutung, dass das Projektteam gender-/sexdivers ist: sei es zur Herbeiführung von Begegnungssituationen, zur Erleichterung von Zielgruppenzugängen im Empowerment oder zur Erhöhung von Repräsentation.

Parallel zu dieser weitblickenden Arbeitsweise zeichnen sich – notwendigerweise – gegenläufige Tendenzen ab, und zwar indem inhaltliche Fokussierungen und Zielgruppeneingrenzungen vorgenommen werden. Insgesamt weisen die exemplarischen Projekte in ihrem Umgang mit ersten Umsetzungserfahrungen und Wirkungsabschätzungen hohe Anpassungsfreudigkeit und Selbstreflexivität auf. Es ist anzunehmen, dass die damit einhergehenden strategieschärfenden Entwicklungen in der weiteren Laufzeit ihre Fortsetzung finden. Mit ihnen gehen allerdings auch Einschränkungen einher, die den Erprobungsspielraum der (hier näher untersuchten) Projekte mehr oder weniger stark einengen. Zum einen sind sensibilisierende Aktivitäten offenbar in erster Linie auf die Einstellungsebene hin ausgerichtet und zielen seltener auf Verhaltensweisen, auf tradierte Handlungen und emotionsgeladene Haltungen zu sexueller/Gender-Vielfalt. Zum anderen werden Personen, Gruppen und Institutionen, die manifeste, dogmatische Haltungen gegenüber LSBTIQ* und der sexuellen Diversifizierung der Gesellschaft immer wieder artikulieren, von allen drei Beispielprojekten bisher (bewusst) eingeklammert. Stattdessen sollen zukünftig die begrenzten Ressourcen auf Felder gestreut werden, in denen mehr Anschlusspotenzial besteht und von denen sich größere Disseminationseffekte erhofft werden. Dies ist mit einem Rückzug aus der Arbeit mit dogmatisch-ablehnenden Personengruppen verbunden.

4.5 Modellprojekte im Themenfeld „Demokratieförderung im ländlichen Raum“

4.5.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes

Der Themenbereich greift die multiplen Problemstrukturen ländlich-peripherer Regionen auf: ein deutlich höherer Verbreitungsgrad menschenfeindlicher Einstellungen; ein starker, in manchen Kommunen nahezu dominanter Einfluss rechtsextremer Kräfte; die begrenzte Präsenz zivilgesellschaftlich-demokratischer Akteurskreise sowie eine noch stark verbreitete Kultur der Ähnlichkeit und Konformität, die die soziokulturellen Pluralisierungsprozesse der Gegenwart konterkariert (Greuel et al. 2015, S. 95). Mit dieser sozialräumlichen Ausrichtung steht das Themenfeld im Gesamtspektrum der Modellprojekte singulär da, und dies umso mehr als auch der Zielhorizont der Demokratieförderung nicht der Logik präzise bestimmbarer Präventionszwecke folgt, sondern eher als normativ geleitete Richtschnur von (struktur-)fördernden Maßnahmen zu verstehen ist. Auf den Punkt gebracht: Es geht hier weniger darum, etwas zu verhindern (oder zurückzudrängen) als etwas zu ermöglichen. Der Zielhorizont dieses Themenbe-

reichs ist so zu verstehen, dass hier die Möglichkeitsbedingungen demokratischer Kultur zu schaffen bzw. zu optimieren sind. Mit dieser sozialräumlichen Ausrichtung geht einher, dass die überwiegende Mehrzahl der Modellprojekte (sieben von acht) mit drei und mehr Zielgruppen arbeitet. Charakteristisch ist zudem, dass fast alle Projektträger (ebenfalls sieben von acht) im Unterschied zu anderen Themenfeldern über langjährige Erfahrung in der Realisierung bundesprogrammfinanzierter Modellprojekte verfügen.

Diese Besonderheit war bei der Konzeptionierung seiner wissenschaftlichen Begleitung, insbesondere bei der Auswahl des Projektsamples zu berücksichtigen. Die galt auch bei der Bestimmung der fachlichen Herausforderungen, an denen die Projekte zu messen sind und die vor dem Hintergrund der sozialräumlichen Besonderheiten ländlicher Räume (neben selbstverständlich den allgemeingültigen Maßstäben der Fachlichkeit) an drei Kriterien zu beurteilen sind:

- 1) Gelingt es den Projekten die spezifischen Problemlagen der ländlichen Regionen aufzugreifen und ein darauf abgestimmtes und bedarfsgerechtes Angebot zu entwickeln?
- 2) Gelingt es, bei den Zielgruppen und den als Kooperationspartnern relevanten Akteurskreisen ländlicher Räume Akzeptanz zu finden?
- 3) Versprechen die Projekte Nachhaltigkeitseffekte in den Regionen, insbesondere bei der Entwicklung und Stabilisierung zivilgesellschaftlicher Netzwerke und/oder für die schwach ausgebildeten Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe?

In diesem Bericht noch zurückgestellt ist die Frage nach der Modellhaftigkeit der Projekte, da sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt auch nicht annäherungsweise zu beantworten ist. Die Konzeptanalysen des ersten Zwischenberichts 2015 hatten gezeigt, dass in diesem Themenfeld weniger inhaltliche oder methodische Innovationen zu erwarten sind. Vielmehr ist das Novum eher in der explorativen Erkundung von Transferwegen etablierter Ansätze in neue Kontexte zu erwarten. Angesichts der strukturellen und soziokulturellen Besonderheiten des ländlichen Raums kann auch Modellhaftigkeit dort nicht ausgeschlossen werden, wo man auf (in anderen Kontexten) erprobte Formate zurückgreift. Ob, unter welchen Bedingungen und auf welchen Wegen bestimmte Ansätze auch unter strukturell schwierigsten Umständen zu realisieren sind, bleibt eine Frage, die die Projekte des Themenfeldes noch auszuloten haben. Sie wird sich erst nach angemessener Zeit beantworten lassen.

4.5.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Bei der Auswahl des Samples war noch eine weitere wesentliche Besonderheit des Themenbereichs zu bedenken. Dessen sozialräumliche Ausrichtung hat eine gewisse Heterogenität, ja Disparität der Projektlandschaft zur Folge. Mit anderen Worten: Hier arbeiten nicht Projekte mit unterschiedlichen Ansätzen am gleichen Problem; vielmehr differenziert sich der zu bearbeitende Themenbereich in verschiedene Formattypen mit jeweils verschiedenen Problemschwerpunkten, Zieldefinitionen und methodischen

Ansätzen aus.

An dieser Besonderheit orientierte sich die im Zwischenbericht 2015 erarbeitete und durch die Erhebungen bestätigte Typologie, wonach drei Projektcluster unterschieden werden können:

- Projektcluster I: Jugendpartizipation: Die Projekte suchen nach innovativen Ansätzen einer Partizipationskultur für Jugendliche und junge Erwachsene des ländlichen Raums. In dieses Cluster sind fünf der Projekte des Themenbereichs einzuordnen.
- Projektcluster II: professionelle Fortbildung/Qualifizierung: Die zwei Projekte dieses Clusters⁴⁰ entwickeln Qualifizierungs-, Begleitungs- und Vernetzungsangebote für Fachkräfte in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.
- Projektcluster III: Konfliktmoderation im Gemeinwesen: Ein Projekt bearbeitet Etablierte-/Außenseiter-Konflikte in einer grenznahen Region.⁴¹

Das Sample der für die wissenschaftliche Begleitung ausgewählten Projekte reproduziert diese Clustertypologie derart, dass aus jedem Cluster lediglich eines ausgewählt wurde. In dieser Auswahl spiegelt sich insbesondere das Spektrum der Problemzugänge. Was darin allerdings verloren gehen muss, ist der Vergleich verschiedener Ansätze innerhalb des jeweiligen Clusters. Fragen wie die nach den Vor- und Nachteilen des jeweiligen Ansatzes sind auf dieser Grundlage aktuell nicht möglich.

Die Einschätzung der Erfolgsaussichten einzelner Projekte kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur eine vorläufige sein. Denn auch diese Besonderheit ist in Rechnung zu stellen: dass die (meisten) Projekte eher in den städtischen Zentren der jeweiligen Regionen angesiedelt sind und sich durchweg in die ländlich-peripheren Regionen erst ‚hineinarbeiten‘ müssen. Wie sich zeigen wird, sind dazu in der Regel weitaus längere Zeiträume als die gut einjährige Implementierungsphase erforderlich, die hier beschrieben wird.

40 Ein weiteres Projekt wird erst 2017 starten.

41 Diese Typologie, die auf der Grundlage von Konzeptanalysen entwickelt worden war, hat sich nach den Ergebnissen der Projektbegleitungen und explorativen Projektinterviews bzw. Projektbesuchen (mit drei weiteren Projekten) bestätigt. Eines der Projekte aber wäre aus heutiger Sicht statt in das Cluster „Konfliktmoderation“ dem der „Jugendpartizipation“ zuzuordnen.

4.5.2.1 Projektcluster I: Jugendpartizipation

Die Projekte dieses Clusters setzen an der Diskrepanz zwischen Partizipationsbedürfnissen junger Menschen und den faktischen Partizipationschancen in den ländlichen Gemeinwesen an. Vor dem Hintergrund der Strukturprobleme des ländlichen Raums – Bevölkerungsrückgang, Abwanderung junger, insbesondere gut qualifizierter Menschen, vergleichsweise starke Präsenz menschenfeindlicher und antidemokratischer Einstellungen, Belastung durch rechtsextreme Aktivitäten – wird nach Wegen gesucht, durch Erschließung von Partizipationsmöglichkeiten an der Entwicklung/Stärkung demokratischen Bewusstseins zu arbeiten. Dem liegt übergreifend die Wirkungsannahme des Selbstwirksamkeitsansatzes zugrunde, nämlich dass Entwicklung demokratischen Bewusstseins die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zur Voraussetzung hat.

Projekt Arizona

Das Projekt entwickelt ein Angebot für ein außergewöhnlich breites und heterogenes Spektrum an Zielgruppen: Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren, u. a. auch „aus bildungsfernen Milieus“, „rechtsaffine“ Jugendliche sowie – mit besonderem Gewicht – auch Jugendliche mit „Migrations- und Flüchtlingshintergrund“. Diese Adressatengruppen sollen an Orten mit schwierigen Problemkonstellationen erreicht werden – „Orten, die ein Problem mit Rechtsextremismus haben“ und wo „verstärkte Zuwanderung aufgrund der dort bestehenden Gemeinschaftsunterkünfte für geflüchtete Menschen“ (Arizona 2016 I: Z: 496f.) zu verzeichnen ist.

Das Projekt entwickelt ein Angebot der politischen Bildung, das verschiedene Ziele verfolgt:

- a) Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements unter Jugendlichen des ländlich-peripheren Raums,
- b) Reflexion von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit (im Sinne einer „Anti-Diskriminierungspädagogik“),
- c) Empowerment von schwachen und diskriminierten Gruppen,
- d) Konfliktmoderation in Schulen – insbesondere solchen, wo mehrheitsdeutsche „Bildungsferne“ mit Flüchtlingen und Kindern aus Migrantenfamilien zusammenkommen,
- e) Prävention von Rassismus und Rechtsextremismus.

Dieses Zielbündel wird durch ein Leitziel zusammengehalten, das sich an der Idee der Begegnung orientiert: „Wir wollen Jugendliche mit deutschem Hintergrund und mit Flucht- und Migrationshintergrund zusammenbringen“ (ebd., Z. 472f.). Es gründet sich auf die Präventionsannahme, dass Vorurteile, Diskriminierungen, Rassismus und Rechtsextremismus durch Perspektivenübernahme mit Flüchtlingen zu bearbeiten und korrigieren seien – und zwar dadurch, dass in persönlicher Begegnung und biografischem Erzählen Gemeinsamkeiten entdeckt und Differenz überwunden werden können. Thematisch steht damit einerseits die Erfahrungswelt der Flüchtlinge und Migrantinnen bzw. Migranten im Mittelpunkt:

„Die große Frage [ist]: Was veranlasst Menschen, ihre Heimat zu verlassen? Was ist Heimat? (...) Was ist aber, wenn da etwas zusammenbricht? Wie würde ich reagieren? Dass sie auch die Perspektiven dann übernehmen können oder das Verständnis für den Anderen einfach gestärkt wird“ (ebd., Z. 660–665).

Methodischer Kern des Projektangebots ist ein „biografischer Ansatz“: Die Adressatinnen und Adressaten sollen sich andererseits im biografischen Erzählen und „aktiven Zuhören“ (ebd., Z. 641) begegnen und verstehen lernen, sodass Gemeinsamkeiten und Schnittpunkte der jeweiligen Lebenswelten entdeckt werden. Die Erzählthemen sind daher auch nicht vorab – und durch die pädagogischen Teams – festgelegt, sondern werden im pädagogischen Prozess von den beteiligten Jugendlichen selbst definiert.

Das Programm des Projekts umfasst eine Vielzahl von – aufeinander aufbauenden – Angeboten:

- Befragungen von Schülerinnen und Schülern anhand des Kriterienkatalogs der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (in der Startphase des Projekts),
- Workshops (geplant: 30 bis 35 pro Jahr) mit Schulen und Jugendeinrichtungen sowie Trägern wie z. B. des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) mit dem Ziel der Sensibilisierung,
- Projektkurse, in denen die projektrelevanten Themen mit dafür aufgeschlossenen Jugendlichen vertieft bearbeitet werden,
- Multiplikatorenschulungen/Weiterbildungen für zivilgesellschaftliche Akteure vor Ort zu Themen wie „Flucht/Asyl“, „unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ etc. oder Argumentationstrainings „gegen Rechtspopulismus“.

In diese Angebote sollen durchweg sowohl Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als auch Minderheiten (insbesondere junge Flüchtlinge) einbezogen sein.

Nach Einschätzung des Teams traf das Projekt auf beträchtliche Schwierigkeiten, die zum einen widrigen Bedingungen, insbesondere schulorganisatorischer Art, geschuldet, zum anderen aber auch auf konzeptionelle Probleme zurückzuführen sind.

Kontextuelle Probleme: So erwies es sich weitaus schwieriger als erwartet, die Zielgruppe (jugendliche) Flüchtlinge zu erreichen: entweder, weil diese, den Erwartungen der Projektplanung zuwiderlaufend, überwiegend nicht an den lokalen, sondern an einem zentralen Ort unterrichtet werden, oder weil sie – trotz vorgängiger Vereinbarungen – von den Schulleitungen nicht freigestellt wurden. Das Projektteam bilanziert: „Letztendlich müssen wir uns eingestehen, dass wir unsere pädagogischen Ziele so nicht umsetzen und erreichen konnten“ (ebd., Z. 573–575).

Das pädagogische Basisaxiom des Projekts, der Grundsatz, dass die Teilnahme an den Projektangeboten freiwillig sein muss, steht im Widerspruch zu den schulischen Organisationsbedingungen, sodass das Projektteam sich teilweise gezwungen sah, auch mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, die sich dem Angebot verweigerten, was für die Umsetzung des Projekts im Sinne seiner Ziele nicht förderlich war.

Konzeptionelle Probleme: In manchen Gruppenkonstellationen gelangte der Projektansatz an eine Grenze. So z. B. dort, wo Schüler/innen mit abwertenden Haltungen so starkes Gewicht bekamen, dass sie Lernprozesse blockieren konnten und sich Ausgrenzungserfahrungen reproduzierten.

„Die hatten da keine Hemmungen (...) die fühlten sich stark, das hatte auch mit dieser besonderen Gruppenkonstellation zu tun“ (ebd., Z. 822–824).

Und dies in einer Klasse mit einem „Mädchen mit Fluchthintergrund, die sehr isoliert war“ und einem „Jungen, der starke Mobbing-Erfahrung gemacht hat“ (ebd., Z. 852).

Das Projektteam hat dieses Problem erkannt und mit einem konzeptionellen Reflexions- und Umsteuerungsprozess beantwortet: So entwickelte sich aus einer schwierigen pädagogischen Situation heraus ein neues thematisches Zentrum der Schulworkshops – das Thema „Heimat“, mit dem Ergebnis, dass dieses Motiv Zugänge zu schwierigeren Gruppenkonstellationen eröffnete:

„Sie haben zumindest nicht so stark gestört wie sonst, sie haben ein bisschen mehr zugehört, sodass zumindest die anderen sich die Freiheit genommen haben, irgendwie zu erzählen. (...) Sodass alle die, die interessiert waren und eben auch die, die sonst – ich sage jetzt mal platt, die ‚Opfer‘ sind in dieser Klasse (...) ein Podium hatten, um ihre Geschichte, ihre Bezugspunkte (...) auch mal aufzuzeigen“ (Arizona 2016 I: Z. 897–904).

Auch in anderen Konstellationen sah sich das Projektteam zu konzeptionellen Umsteuerungen gezwungen. So zeigte sich in einzelnen Gruppen, dass Jugendliche mit starken psychosozialen Problemen mit dem Projektangebot schlicht überfordert waren, sodass man sich entschloss, stärker „aktivitätsorientiert“ zu arbeiten (Musik, Graffiti, Jugendkultur) (ebd., Z. 1334).

Trotz solchen Abstrichen an den eigenen Zielen seien aber auch so „Fortschritte“ zu erzielen gewesen, wenn auch eher „im Bereich der Sozialkompetenzen“ (ebd., Z. 1373): „weil die Widerstände gerade mit dem biografischen Austausch vor diesem Hintergrund so stark sind“ (ebd., Z. 1379f.). Durch diese thematische Umorientierung scheint zugleich eine moralische und wohl auch theorielastige Überfrachtung der Veranstaltung korrigiert worden zu sein:

„Im Prinzip hat das nicht nur dafür gesorgt, dass die Schüler und Schülerinnen doch stärker auch von sich persönlich was erzählt und preisgegeben haben (...) und man so ein bisschen immer dieses ‚Wir müssen uns jetzt mit dem Thema Flucht, Migration usw. auf so einer theoretischen Ebene, auf so einer Wissens-ebene beschäftigen auch ein Stück weit rausgenommen hat“ (ebd., Z. 912–918).

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist dieses ein sehr ambitioniertes und anspruchsvolles Projekt, das es sich nicht leicht macht, sondern sich bewusst, unerschrocken und enttäuschungsfest in schwierige Umsetzungskontexte wagt (und dort auch Kontinuität herzustellen vermag, wo man zunächst mit Schwierigkeiten und Erfahrungen des Scheiterns konfrontiert war). Dass das Angebot in einer strukturschwachen und erheblich problembelasteten Region, in der Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in hohem Maße noch den Alltag bestimmen, auf Bedarf trifft, ist evident. Das

Projekt trägt zur Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen in der Region bei und schafft eine Brücke für junge Menschen, die sich zivilgesellschaftlich-demokratisch engagieren möchten. Es ist dem Projektteam über das wahrscheinlich Erwartbare hinaus in ungewöhnlich kurzer Zeit gelungen, sich an sozialen Orten zu verankern, die für die Erreichung der Adressatinnen und Adressaten von strategischer Bedeutung sind – vor allem an Schulen der Region. Schwierigkeiten bei der Zielgruppenerreichung stellen sich vor allem bei der Zielgruppe Flüchtlinge, was hauptsächlich auf schulpolitische (regionale Konzentration) und schulorganisatorische Bedingungen zurückzuführen sein dürfte.

Die ambitionierten und hochgesteckten Ziele des Projekts brachten aber auch konzeptionelle Schwierigkeiten, Unklarheiten und Widersprüche mit sich. Die Erwartungen sind sehr hoch gesteckt und in ihrer logischen Struktur noch unzureichend durchdacht. Kurz gesagt: Man will vieles erreichen und alles zugleich – und mit den gleichen Mitteln. Rechtsextremismus- und Rassismusprävention, Reflexion eigener Diskriminierungserfahrungen und Solidarisierung mit einer Gruppe, die sozial weitgehend ausgegrenzt ist: Dies alles soll gleichzeitig und mit denselben pädagogischen Mitteln gelingen. Dabei werden die Möglichkeiten eines begegnungspädagogischen Ansatzes überschätzt, wenn von Jugendlichen mit verfestigten Vorurteilen und hoher Ausgrenzungsbereitschaft erwartet wird, im Rahmen sporadischer Begegnungen Empathie für geflüchtete Menschen entwickeln zu können. Damit dürften diese zudem schlicht überfordert sein.

Ein anderes Problem ist von grundsätzlicher Bedeutung: In das Projektkonzept ist ein latenter Konflikt eingebaut, der vor allem im Umgang mit der Zielgruppe Flüchtlinge spürbar geworden ist. Auf der einen Seite orientiert man sich an deren Interesse an sozialer Inklusion und Überwindung von Ausgrenzung; auf der anderen Seite schreibt man den Geflüchteten eine Katalysatorfunktion bei der Rassismus- und Rechtsextremismusprävention zu. Dieser Zielkonflikt ist aber nur im Gleichgewicht zu halten, wenn die pädagogische Idealsituation gelingender „Begegnung“ erreicht ist. Eben das kann in der Praxis vor allem dann, wenn man mit stark vorurteilsbelasteten Adressatinnen bzw. Adressaten arbeitet, naturgemäß eher selten gelingen. Bedenkt man zugleich die besondere Lage der Adressatengruppe – Flüchtlinge, die oft Traumatisierungserfahrungen mitbringen und soziale Ausgrenzung im Alltag ihrer neuen „Heimat“ erleben, – zeichnen sich die ungewollten Effekte eines solchen Ansatzes ab; die Gefahr der Wiederholung sozialer Ausgrenzung in der pädagogischen Situation.

Das Projektteam hat dieses Problem erkannt. Man befindet sich gegenwärtig in einem konzeptionellen Reflexionsprozess, von dem eine Weiterentwicklung der pädagogischen Angebote zu erwarten ist. Es zeichnet sich ab, dass man wohl auf zielgruppenadäquatere Differenzierungen der Angebote und niedrigschwelligere Formate setzen wird, um den schwierigeren Adressatengruppen (stark vorurteilsbelastete und Jugendliche mit psychosozialen Schwierigkeiten) – und -konstellationen besser gerecht zu werden. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eine notwendige und sinnvolle Korrektur.

4.5.2.2 Projektcluster II: Professionelle Fortbildung/Qualifizierung

Die Projekte dieses Clusters wenden sich an die Zielgruppe Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Kinder- und Jugendhilfe. Sie diagnostizieren übereinstimmend „Handlungsunsicherheiten“ im Umgang mit dem Rechtsextremismusproblem, fachlich-konzeptionelle Qualifizierungs-, Fortbildungs- und Vernetzungsbedarfe der Fachkräfte sowie organisatorische Probleme. Die Zielperspektive der Projekte integriert auch die Dimensionen subjektiver Bedarfe der Akteure und der strukturellen Bedingungen professioneller Arbeit. Die Projektangebote schließen Qualifizierung/Fortbildung, Beratung, Coaching und Vernetzung ein. Dabei setzen sie verschiedene Akzente und Schwerpunkte.

Projekt Alabama

Das ausgewählte Projekt ist im Arbeitsfeld der frühkindlichen Bildung angesiedelt. Auf einem Vorläuferprojekt aufbauend, das „demokratiepädagogische Methoden und interkulturelles Lernen im vorschulischen Bereich“ erprobte (Alabama 2016 I: Z. 31f.), entwickelte der Träger die Idee einer „langfristigen Begleitung“ von Teams in Kitas und Schulen, die im ländlichen Raum angesiedelt wurde. Dort stehen die Einrichtungen frühkindlicher Erziehung – nach Beobachtungen des Projektteams – vor einer Gemengelage sich kumulativ überlagernder Probleme:

- rechtsextreme Einstellungen unter den Eltern
„richtig viele Eltern, und sehr aktiv in der Sache, mit dem Gesicht nach vorne und destruktiv bis hin zu persönlichen Sachen gegen Lehrer“
(Alabama 2016 I: Z. 106–108),
- fremdenfeindliche Einstellungen in den pädagogischen Teams von Kitas und Schulen:
„Das war wie eine Sünde, wie ein Verbot. Man durfte mit einer dunklen Haut nicht vor einem Team stehen, die haben wirklich ganz stark negativ reagiert“
(ebd., Z. 49–51),
- die Pluralisierung der Familienstrukturen:
„Neue Formen von Familie. (...) Das sind alleinerziehende Mamis, alleinerziehende Väter oder Patchwork-Familien oder manchmal zwei Muttis zusammen oder ein Papa, der einen Mann als Partner hat – und die Kinder lachen den Papa aus“ (ebd., Z. 116–120)
- und schließlich klassische Armutsprobleme bis hin zu Verwahrlosung:
„dass die Kinder nicht gefrühstückt haben, dass die irgendwie auch verwahrlost sind, dass die [Erzieherinnen, Anm. der wB] die noch waschen müssen“
(ebd., Z. 159f.)

Die Konfrontation mit diesen Problemen führe in den pädagogischen Einrichtungen und im Berufsalltag der Fachkräfte zu massiven Folgeproblemen. Erstens treten Verhaltensunsicherheiten im Umgang mit Kindern und

Familien mit Migrationshintergrund und in „Konflikten mit dem Thema Vielfalt“ auf. Zweitens fühlen sich die Fachkräfte in rechtsextremen Konfrontationssituationen überfordert, da nicht geklärt ist, wie sie mit rassistischen Äußerungen umgehen sollen. Und drittens machen die Fachkräfte Überlastungserfahrungen:

„Das ermüdet die Erzieherinnen, macht total müde, weil die kriegen nicht das Feedback, das jeder Mensch in der Arbeit bekommen sollte“
(ebd., Z. 126–128).

„Die kriegen dann einfach so ein Stück weit einen Widerstand auch, können mit den Eltern nicht mehr reden, fangen dann an, schlecht über Eltern zu reden“ (ebd., Z. 171–173).

Leitziel des Projekts ist die Förderung demokratischer Beteiligung und wertschätzenden Zusammenlebens in Bildungseinrichtungen der Elementarbildung. Man zielt dabei auf die Stärkung der Reflexions- und Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kitas und Grundschulen. Realisiert wird ein Empowerment-Ansatz, der an den beruflichen Alltagsanforderungen und den Fachlichkeitsinteressen der Fachkräfte anknüpft und die programmatischen Leitbegriffe von Diversity und Partizipation miteinander verbindet. Im Blick auf ein Arbeitsfeld, das immer stärker von sozio- und interkulturellen Differenzierungen gekennzeichnet ist, soll die Berufspraxis der Fachkräfte an diversitäts- und beteiligungsorientierten Maßstäben reflektiert und überdacht werden. Als Schlüssel zu einer diversitätsgerechten Pädagogik sieht man die Entwicklung einer pädagogischen Kultur, die Partizipationserfahrungen ermöglicht. Nach Aussage der beiden Projektmitarbeiterinnen findet in einigen Begleitungsprozessen quasi ein Übersetzungsvorgang statt; vom abstrakten Ziel der Vielfaltförderung zu einer partizipationsorientierten Gestaltung der Rahmenbedingungen pädagogischer Interaktion:

„Man merkt, dass die von diesem heißen Eisen ‚Vielfaltpädagogik‘ irgendwie wieder ein Stück weit wieder runtersteigen und sagen: Worum geht’s eigentlich? Eigentlich geht’s um die Frage, wie lebt man ein demokratisches Miteinander (...), wie finden wir zusammen Regeln? Und wie können wir Kinder und alle irgendwie ein Stück weit beteiligen? Das ist sozusagen immer das Basisthema. (...) Das ist das, wo man höchstwahrscheinlich auch mehr in Richtung partizipativ gut arbeiten kann. Weil’s die einfach viel stärker angeht und viel stärker mit ihrer eigenen Arbeitskultur zu tun hat“
(Alabama 2016 I: Z. 228–250).

Die von den pädagogischen Fachkräften an das Team herangetragene Frage, wie mit Menschen „verschiedener Kultur“ umzugehen sei, übersetzt sich auf diese Weise in eine andere: wie man nämlich die Bedingungen schaffen könne, dass Kinder und Eltern ihre Sichtweisen, Bedürfnisse und Interessen im Alltag der pädagogischen Einrichtungen zur Geltung bringen können.

Man würde den Projektansatz daher missverstehen, wenn man ihn als Fortbildungsangebot zu charakterisieren versuchte. Er versteht sich vielmehr als „Begleitung“. Das heißt, die Projektteams wollen weder modulierte Wissensbestände noch Rezeptwissen vermitteln. Man begleitet die pädagogischen Einrichtungen vielmehr über einen längeren Zeitraum hinweg in einem Reflexionsprozess, wo eingeschliffene Praktiken, Berufsroutinen und organisatorische Rahmenbedingungen problematisiert und überdacht werden, um alternative Gestaltungsmöglichkeiten zu erschließen. Das Vorgehen ist dabei strikt prozessorientiert: Man geht aus von den Interessen und Relevanzen der Mitarbeiter/innen und erarbeitet von hier aus gemeinsame Ziele: „Begleitung“ ist insofern als kontinuierlicher Reflexionsprozess zu verstehen, der seine Ziele und Realisierungswege selbst hervorbringt.

„Wir suchen – zusammen mit den Teams – ein Ziel, (...) entwickeln Maßnahmen und Veränderungsschritte, wir setzen um, wir möchten das schaffen und dann machen wir einen Transfer. Und dann können wir schauen, ob wir noch einmal in einem anderen Gebiet der Einrichtung beginnen“
(ebd., Z. 394–399).⁴²

Das Projekt trifft bei seinen Adressatinnen bzw. Adressaten auf großen Bedarf. Nach Bekunden des Projektteams sind die Angebotskapazitäten bereits bis zum Äußersten ausgeschöpft. Weitere Anfragen mussten abschlägig beantwortet werden. Problembeschreibung und Projektangebote sind also, wie es scheint, treffend und adäquat auf die Problemstruktur und die subjektiv erlebte Situation der Fachkräfte dieses Arbeitsfeldes abgestimmt.

Dennoch – oder gerade deshalb – trifft das Projekt auch auf eine Reihe von Umsetzungsschwierigkeiten: So ist das Format Begleitung mit diskrepanten Erwartungen der Teilnehmer/innen konfrontiert. Die Fachkräfte wünschen sich oft weniger ein Reflexionsangebot als vielmehr direkt umsetzbares Rezeptwissen, wie es Fortbildungsformate versprechen. Am Anfang der Begleitung steht oft ein solches Missverständnis, das es erforderlich macht, Selbstverständnis und mögliche Leistungsangebote des Projekts zu klären, um eventuelle Enttäuschungen aufzufangen.

„Es ist halt nicht der Weg, den wir anbieten können, weil wir sind keine Ethnologen. Wir können ihnen auch nicht sagen, wie die Familie aus einem fremden Land dann vielleicht ihr Frühstück zuhause einnimmt. Weil das sind ja Dinge, die sie eigentlich aus ihrem pädagogischen Alltag heraus entwickeln müssen: wie sie den Kontakt aufbauen und wie sie Familienleben erforschen. Das ist dann unsere Frage her: Wie erforschen wir denn Familienleben? Wie finden wir denn raus, was den Familien und Kindern bei Essen und Trinken wichtig ist“
(ebd., Z. 192–198).

Dieses Problem wird durch die Arbeitsbedingungen der Adressatinnen bzw. Adressaten noch verstärkt. Viele arbeiten dort unter Überlastungs- und Überforderungsbedingungen, was ihre Aufnahmebereitschaft für ein so

42 Das Projektteam legt in einem Kommentar zu unserer Projektdarstellung großen Wert auf die – das Zitat leicht korrigierende – Feststellung, dass seine Rolle in diesem Prozess nicht als die eines richtungsweisenden oder gar dominierenden Akteurs zu verstehen sei.

stark auf Reflexion und Beteiligung setzendes Projektangebot erschwert.

Im Umgang mit massiven und verfestigten Konflikten in den Einrichtungen jedoch stößt das Projekt an die Grenzen eines Begleitungsformats. Dann „fehlen einem die Methoden. Man ist nicht Mediator oder man ist nicht Supervisor“ (ebd., Z. 510).

Das Projekt bietet ein auf die Bedingungskonstellationen des Arbeitsfelds abgestimmtes und passgenaues Angebot, das den sozialräumlichen Besonderheiten des Feldes Rechnung trägt. Es trifft auf großen (und die Projektkapazitäten überfordernden) – objektiven wie subjektiven – Bedarf seitens der Fachkräfte und Einrichtungen. Die Umsetzungsschwierigkeiten, von denen das Projektteam berichtet, sind als erwartbare Etappen eines Lernprozesses in der Arbeit mit der Zielgruppe professioneller Fachkräfte zu betrachten. Die konzeptionelle Qualität des Projekts ist darin zu sehen, dass es moralpädagogische Ziele wie Diversitätsförderung mit den Fachlichkeitsinteressen der Adressatinnen bzw. Adressaten verknüpft und in die Auseinandersetzung mit den professionellen Bedingungen der Berufsarbeit einbettet. Der Umsetzungsstand des Projekts lässt schon zu diesem ungewöhnlich frühen Zeitpunkt erwarten, dass das Projekt gute Voraussetzungen hat, die selbst gesteckten Ziele zu erreichen. Ob dies gelingt, wird erst zu entscheiden sein, wenn – in einem nächsten Untersuchungsschritt – die Resonanz des Projektangebots bei den Adressatinnen bzw. Adressaten rekonstruiert wird.

4.5.2.3 Projektcluster III: Konfliktmoderation im Gemeinwesen

Das eine – und ausgewählte – Projekt in diesem Cluster bearbeitet Konflikte bzw. konfliktträchtige Konstellationen in Etablierte-/Außenseiter-Konfigurationen: Machtkämpfe zwischen dominant Alteingesessenen und machtunterlegenen Neulingen um die Herrschaft im sozialen Raum.

Projekt Ankara

Dies ist ein gemeinwesenorientiertes Projekt in einem äußerst schwierigen Sozialraum: Es agiert in einer strukturschwachen Region im deutsch-polnischen Verflechtungsraum mit starkem Gewicht rechtsextremer Kräfte in einzelnen Gemeinden. Durch Einwanderung einer polnischen Bevölkerungsschicht aus einer nahegelegenen polnischen Großstadt hat sich hier eine konfliktträchtige Etablierte-/Außenseiter-Konstellation herausgebildet, die nun durch den Zuzug von Flüchtlingen noch verkompliziert wird. Die Außenseiter der ersten Einwanderungsbewegung sehen sich heute als Etablierte und entwickeln ähnliche Abgrenzungshaltungen wie die, die sie selbst erst vor kurzer Zeit erfahren haben. So hat sich seit dem Zeitpunkt der Konzeptentwicklung ein neuer Problemaspekt herausgebildet: dass nämlich

„(...) die Polen oft den Flüchtlingen vorwerfen, dass sie uns etwas wegnehmen, die Sozialleistungen. Also genau die gleichen Vorwürfe, die gegenüber den Polen (...) vor acht Jahren, sieben Jahren, gesagt wurden“
(Ankara 2016 I: Z. 598–601).

Das Projekt verfolgt das Ziel, durch demokratiefördernde Gemeinwesenarbeit zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Etablierte-/Außenseiter-Hierarchien beizutragen – Einstellungen, die den Nährboden und Resonanzraum des organisatorisch verfestigten Rechtsextremismus bilden. Dieser Ansatz begründet sich auf eine Trias von Präventionsannahmen:

Zum einen das Basisaxiom der *Begegnungspädagogik*, wonach Fremdheitserfahrungen durch Begegnung und den Aufbau sozialer Nahbeziehungen zu überwinden seien:

„(...) wenn ich den [Fremden, Anm. der wB] als sozusagen Menschen oder Freund oder Nachbarn (...) nicht nur toleriere, sondern akzeptiere oder vielleicht ihn (...) zu meinem Freund mache (...), dann passt das ganze Weltbild von Fremdenfeindlichkeit ja nicht mehr“ (ebd., Z. 531–535).

Zweitens setzt das Projekt auf *kathartische Effekte von „Wirksamkeitserfahrungen“*; indem

„deutsch-polnische Zusammenarbeit als Mittel [gesehen wird] (...), um Wirksamkeitserfahrungen [zu] machen, indem sie zusammen mit den neuen Nachbarn zusammen Sachen entwickeln und dadurch vielleicht auch (...) ein Bild von Zukunft bekommen (...), dass sie nicht so ein klassisches, ländliches, ost-deutsches Abgehängt-Bild [entwickeln]“ (ebd., Z. 27–31).

Zum Dritten ist es von der Erwartung von *Immunisierungseffekten demokratischer Partizipation* getragen:

„Demokratieförderung ist immer (...) eine Bekämpfung von Rechtsextremismus. Also in unserem Fall ganz einfach: wenn Leute demokratische Momente erleben (...), dann schützt das natürlich davor, (...) diesen Parolen auf den Leim zu gehen“ (ebd., Z. 487–497).

Von diesen Annahmen und Zielstellungen her arbeitet das Projekt in drei Gemeinden der Großregion an der Entwicklung und Förderung von demokratischen Aushandlungsprozessen in und zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen der Region. Methodisch setzt man vor allem auf das Instrument von Zukunftskonferenzen als Aushandlungsarenen, in denen die verschiedenen Bevölkerungssegmente über die Weiterentwicklung der lokalen Gemeinwesen beraten. Im Vorfeld arbeitet man an der Vernetzung der relevanten Akteursgruppen und konnte bereits erste Zwischenschritte umsetzen:

- ein Eltern-Café an der regionalen Schule, für polnische, perspektivisch auch deutsche Eltern, wo man sich über spezielle Themen austauschen kann (ebd., Z. 854),
- einen Präventionsrat, dessen Ziel es ist, „die Frage von Kriminalität im Grenzraum zu entnationalisieren“ (Ankara 2016 I: Z. 892f.),
- eine „Dialog-Station“: „wo Deutsche und Polen miteinander ins Gespräch kommen, wo es Sprachmittler gibt, die das ermöglichen“ (ebd., Z. 921–923).

Von Bedeutung war auch eine speziell an die polnische Einwanderungsbevölkerung adressierte Veranstaltung zur Auseinandersetzung mit Vorurtei-

len, Gerüchten und Angstphantasmen, die durch den Flüchtlingszuzug hervorgerufen und durch polnische Medien verstärkt wurden.

Wie für Projekte dieses Formats typisch, sind solche institutionalisierten Kristallisationen der Projektaktivitäten eingebettet in eine Fülle von eher unstrukturierten Aktivitäten im Bereich der Vorfeldarbeit – eine Handlungsebene, die wenig greifbar scheint, aber von essenzieller Bedeutung ist, damit ein solches Projekt in den lokalen Gemeinwesen Fuß fasst. Der Projektbericht 2015 verzeichnet denn auch eine Vielzahl von Projektpräsentationen und informellen Gesprächen mit Bürgerinnen und Bürgern.

Die Durchführung der geplanten Zukunftskonferenzen steht noch aus; bisher konnte lediglich eine Auftaktveranstaltung mit engagierten Akteuren durchgeführt werden.

Die Ausgangsbedingungen des Projekts sind dadurch gekennzeichnet, dass das Projekt zwar von einem landesweit etablierten Träger durchgeführt wird, dieser aber in der engeren Durchführungsregion nicht wirklich verwurzelt ist. Zwar hat der Projektträger hier ein Vorgängerprojekt durchgeführt, dieses aber war als Multiplikatorprojekt konzipiert und konzentrierte sich auf professionelle Zielgruppen wie Polizei, Verwaltung, Schule. Man konnte dadurch immerhin an zuvor bestehende Vernetzungen anknüpfen. Auch bestanden im Vorhinein durchaus Kontakte zur Zielgruppe der zivilgesellschaftlichen Akteure, doch sind diese in der Region nur schwach entwickelt und befinden sich in einer Situation der „Engagementvereinzelnung“, die das Projekt als Erstes überwinden muss. Seine ersten und hauptsächlich „Andockstellen“ findet das Projekt daher in Politik und Verwaltung der Gemeinden. Diese Ausgangslage legt es weitgehend auf eine Top-Down-Strategie fest. Es muss sich gleichsam von „oben“ nach „unten“ durcharbeiten, um, wie beabsichtigt, die Kernschichten der ländlichen Gesellschaften zu erreichen. Aus dieser Ausgangslage erklären sich Umsetzungsstand und -schwierigkeiten des Projekts.

Die Implementierung des Projekts in der Region trifft – auch nach Einschätzung des Projektteams – auf größere Schwierigkeiten als erwartet und zwingt teilweise zu Umsteuerungen.

Bereits die Einschätzung der Bedarfslagen ist, wie der Projektleiter sagt, „teilweise ein schwieriges Thema“ (ebd., Z. 226). Zwar sei der objektive Bedarf unstrittig und auch subjektive Bedarfe sind nach den Projektangeboten grundsätzlich durchaus gegeben – zumindest in den Milieus der Engagierten:

„Also die Bedarfe sind schon da. (...) durch Aushandlungsprozesse zusammenkommen und nicht nebeneinander her leben, (...) die Schaffung einer Zivilgesellschaft. (...) mit denen [den Leuten; Anm. der wB] reden, sie bestärken, eigene Dinge zu machen, oder den Tipp zu geben, in den Gesprächen zu vernetzen. Also klassische Beratungsgespräche. (...) dass sie, (...) hart gesprochen, aus ihrer Engagementvereinzelnung rauskommen (...).“

(Ankara 2016 I: Z. 227–237).

Doch genau diese „Vereinzelnung“, aus der das Engagementbedürfnis wächst, erweist sich auch als Hindernis für eine Umsetzung im Sinne der Prinzipien von Demokratieförderung:

„(...) die Schwierigkeit ist, dass sie [engagierte Bürger; Anm. der wB] ja gerne Unterstützung für ihre Idee haben wollen, und nicht erst eine Idee demokratisch aushandeln möchten“ (ebd., Z. 240f.).

Bei seinen Versuchen, auch die nicht-engagierten Milieus zu erreichen, sieht sich das Projekt mit erheblichen Zugangsproblemen konfrontiert, auf die es vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Vorgängerprojekt so nicht vorbereitet war:

„(...) wenn man den Projektantrag heute liest, liest sich das so, dass man in die einzelnen Dörfer, also unterhalb der Amtsebene [einfach so] rein kommt (...). Man geht in die Vorstände der Vereine, und das funktioniert alles geradlinig und ganz schnell, also so, wie man mit Multiplikatoren arbeitet. Und das war es nicht mit den Bürgern im Dorf. Das hat viel mehr Beziehungsarbeit (...) also, die Leute, die engagiert sind, zu erreichen, das ist die eine Sache, aber (...) die Menschen zu erreichen, die eher nicht engagiert sind, oder die Vereine, die mit sich eigentlich auf eine gewisse Art zufrieden sind und leise vor sich hin sterben (...) da überhaupt eine Vorstandssitzung besuchen zu dürfen (...) ist noch mal eine Stufe, die vielleicht ein bisschen naiv im Antrag steht“ (ebd., Z. 156–167).

Die Bilanz der Implementierungsphase durch das Projektteam fällt insofern widersprüchlich aus. Auf der einen Seite sieht man durchaus erste Erfolge – bei der „Sensibilisierung für das Thema“ deutsch-polnische Zusammenarbeit (ebd., Z. 1088), bei der „Stärkung der Akteure durch Einzelgespräche“ (ebd., Z. 1095) und im Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung: „Es wird auch wahrgenommen, dass Deutsche und Polen auch vor Ort zusammenarbeiten“ (ebd., Z. 1118). Andererseits sieht man sich gezwungen, die Zeithorizonte der Projektplanung zu überdenken. Man hat gelernt, dass man hier, durch die Mentalität der Adressatinnen und Adressaten gleichermaßen bedingt wie auch durch die Voraussetzungen eines „von außen“ kommenden Trägers, „die Sachen langsamer angehen“ muss (ebd., Z. 937).

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung handelt es sich um ein wichtiges Projekt in einem äußerst schwierigen Sozialraum, der durch eine Kumulation von Problemlagen gekennzeichnet ist. Die Umsetzungsschwierigkeiten, mit denen es zu kämpfen hat, sind daher nicht überraschend, zumal der Projektträger – trotz Projektvorlaufs – von außen in die ländlichen Kommunen kommt. Es sind erste – wichtige – Schritte zu erkennen, die die Erwartung begründen, dass das Projekt in der Region Fuß fassen wird, doch entwickelt sich die Projektumsetzung weitaus langsamer, als ursprünglich gedacht. Die der Projektplanung zugrunde gelegten Zeithorizonte waren zu eng gesteckt.

Aber auch die Wirkungserwartungen des Projektteams sind zu hoch angesetzt. Engagementförderung, Begegnung, Abbau von Fremdenfeindlichkeit in den Kernschichten der ländlichen Milieus – diese weit gesteckten und hoch voraussetzungsvollen Ziele werden im überschaubaren Zeitrahmen eines (vierjährigen) Projekts nur ansatzweise zu erreichen sein. Wie weit es gelingen kann, über den Kreis der zivilgesellschaftlich Engagierten hinaus auch in die lokalistischen und demokratiedistanten Milieus der Re-

gion hinein zu wirken, bleibt abzuwarten. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wäre für die nächste Zukunft die strategische Konzentration auf das Problem der Stabilisierung und Vernetzung der engagierten Milieus zu empfehlen.

4.5.3 Markante Beobachtungen, Potenziale und Schwierigkeiten im Themenfeld

Die ausgewählten Projekte des Samples setzen an zentralen Schaltstellen für die Bearbeitung der Probleme des ländlichen Raums unter dem Leitziel der Demokratieförderung an.

Im Cluster I Jugendpartizipation greifen die Projekte jeweils essenzielle Strukturprobleme der ländlich-peripheren Räume auf und entwickeln ein darauf abgestimmtes, den Problemen in ihrer Vielschichtigkeit adäquaten Bearbeitungsweg, indem sie

- Ankerstellen von Partizipationserfahrungen im zivilgesellschaftlich-demokratischen Engagement schaffen und an der Förderung, Stabilisierung und Vernetzung zivilgesellschaftlicher Arbeitszusammenhänge arbeiten,
- die besondere Lage marginalisierter und teilweise sozial ausgegrenzter Adressatengruppen aufgreifen und Schritte sozialer Inklusion fördern,
- Korrektive zu Fremdheitserfahrungen, Vorurteilen und Diskriminierungsbereitschaft entwickeln und dabei auch mit schwierigen Problemgruppen arbeiten,
- Schlüsselakteure aus wichtigen Berufsfeldern (frühkindliche Erziehung) sowie zivilgesellschaftliche Akteure unterstützen, begleiten und qualifizieren,
- professionelle oder ehrenamtliche Netzwerke schaffen oder unterstützen.

Die Projekte des Clusters II greifen die für ländliche Räume charakteristische Problemgemengelage auf, mit der sich Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe konfrontiert sehen. Die Projekte

- stärken die pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit rechtsextremen Akteuren (Jugendliche, Eltern) in den Einrichtungen,
- sensibilisieren für einen kultur- und diversitätssensiblen Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Familien mit Migrationshintergrund,
- beraten und begleiten die pädagogischen Einrichtungen bei der Entwicklung von pädagogischen Konzepten, Handlungsstrategien und einer Organisationskultur, die den Bedingungen einer sich kulturell ausdifferenzierenden Gesellschaft angemessen sind.

Das im Cluster III eingeordnete Projekt setzt an migrationsbedingten Konflikten einer Region des ländlichen Raumes an. Es

- arbeitet an der Überwindung von gruppenbezogenen Vorurteilen und Feindschaften,
- fördert die Entwicklung und Vernetzung von zivilgesellschaftlichen Akteuren,

- führt „Etablierte“ und „Außenseiter“ der ländlichen Gesellschaften im kommunalen Engagement zusammen.

Wie an den Daten des Monitorings abzulesen, stellten sich den Projekten dieses Clusters in der Implementierungsphase in ihrer Mehrheit vor allem die klassischen Probleme des Feldzugangs: dem Zugang zu den Zielgruppen (sieben von acht Projekten) und dem Aufbau von Kooperationen (sechs von acht Projekten). Es ist ihnen grundsätzlich – wenn auch in unterschiedlichem Maße – gelungen, in der jeweiligen Arbeitsregion Fuß zu fassen und lokale Akteure anzusprechen und einzubinden. Das Projekt aus dem Cluster II der Multiplikatorenbildung traf auf Anhub auf Bedarfe und Nachfragen, die die Kapazitäten schon nach kurzer Projektlaufzeit überforderten. Die beiden anderen Projekte, insbesondere das der gemeinwesenorientierten Konfliktbearbeitung – hatten mit schwierigeren Zugängen zu kämpfen. Hier wurde die Implementierungsphase (und bei Letzterem auch noch die folgende Periode) davon bestimmt, sich überhaupt erst den Zugang zu den diversen Zielgruppen zu erarbeiten. Das ist insofern nicht erstaunlich, als das Vordringen in Kernschichten der ländlichen Bevölkerung längere Zeiträume und weitere Zeithorizonte benötigt. Zudem darf nicht vergessen werden, dass in den strukturschwachen und von Rechtsextremismus hochbelasteten Räumen auch die Unterstützung zivilgesellschaftlicher Engagementmilieus von essenzieller Bedeutung ist.

Mit dem Zuzug von Flüchtlingen haben sich neue Herausforderungen entwickelt, die die Rahmenbedingungen und den Aufgabenbereich der Projekte ein Stück weit veränderten. Insbesondere die Projekte der Gemeinwesenarbeit und der Jugendpartizipation haben diese Problemlagen explizit aufgegriffen und ihr Angebot darauf abgestimmt. Wie das Projekt aus dem Bereich Jugendpartizipation zeigt, bringt die Arbeit mit dieser Zielgruppe noch einmal besondere Herausforderungen und Schwierigkeiten mit sich. Hier ist davor zu warnen, zu viel und zu schnell hochgesteckte Ziele erreichen zu wollen.

Positiv ist bei den Projekten insbesondere die Verkoppelung der – zeitlich limitierten – Projektangebote mit den in den Regionen ansässigen und auf Dauer angelegten Hilfestrukturen und Aktivitätskernen bürgerschaftlichen Engagements hervorzuheben. Hier versprechen die Projekte, einen Beitrag zur Stabilisierung, Stärkung und Weiterentwicklung von Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und/oder zivilgesellschaftlichen Assoziationen zu leisten.

5 Beschreibung der Modellprojekte zu Radikalisierungsprävention (Programmbereich E)

5.1 Modellprojekte im Themenfeld „Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“

5.1.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes

In der Bundesrepublik gibt es umfangreiche Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen, die erste Radikalisierungstendenzen zeigen bzw. sich im Radikalisierungsprozess befinden. Für den Programmbereich lassen sich dennoch auch aktuell einige fachliche Herausforderungen beschreiben, die bearbeitet werden sollen (BMFSFJ 2014, S. 5).

Dies gilt zum einen für die Erreichung spezifischer *Zielgruppen*. Hier ist übergreifend festzuhalten, dass bestehende Angebote eher selten auf die Modernisierung des jugendlichen Rechtsextremismus hin zu heterogenen jugendkulturellen Szenen reagieren. Mit Jugendlichen, die Affinitäten zu neueren Szenen, wie den „Identitären“ oder „Autonomen Nationalisten“ aufweisen bzw. entsprechend einstiegsgefährdet sind, wird bislang wenig gearbeitet. Insofern stellt sich die Aufgabe, Zugänge zu diesen Zielgruppen herzustellen und pädagogische Ansätze weiterzuentwickeln.

Zum anderen wird die Entwicklung der Online-Arbeit als neues *Format* gefordert. Diese soll darauf reagieren, dass das Internet – und in den vergangenen Jahren vor allem soziale Netzwerkdienste wie Facebook, YouTube oder Twitter – eine bedeutsame Funktion für rechtsextreme Werbe- und Rekrutierungspraxen übernehmen.

Der Blick auf die in 2016 geförderten Projekte zeigt zunächst, dass von 14 Modellprojekten im Jahr 2015 zwölf weiterhin gefördert werden. Gleichwohl gilt auch, dass die geförderten Modellprojekte eine große Heterogenität hinsichtlich der Ansätze, Zielgruppen und Zugänge aufweisen. Auf Grundlage der quantitativen Befragung im Sommer 2016 wird im Folgenden ein Überblick über die geförderten Modellprojekte im Themenfeld gegeben.

Bemerkenswert ist zunächst, dass sieben der elf (63,6 %) Projekte aus dem Themenfeld, die an der Online-Befragung teilnahmen angaben, dass die spezifische Beschäftigung mit Radikalisierungsprävention bereits vor Projektbeginn ein profilbestimmender Schwerpunkt des Trägers war. Die übrigen Projekte (vier; 36,4 %) gaben an, dass es sich um ein randständiges Arbeitsfeld und/oder Teilbereiche der Arbeit des Trägers handelte. Die geförderten Träger sind also fast ausschließlich erfahrene Akteure im Handlungsfeld.

In Hinblick auf die Zielgruppen zeigt sich, dass alle befragten Modellprojekte im Themenfeld mit Jugendlichen (13 bis 18 Jahre) arbeiten. Da-

rüber hinaus spielen pädagogische Fachkräfte (sechs Nennungen) und junge Erwachsene (19 bis 27 Jahre) (fünf Nennungen) eine bedeutende Rolle. Auf die Frage, warum sie mit diesen Zielgruppen arbeiten, nannten die MP in Bezug auf Heranwachsende als wichtigsten Grund, dass diese gefährdet seien, problematische Haltungen anzunehmen oder bereits entsprechend affin sind (zwölf Nennungen) bzw. dass die Zielgruppen bereits problematische Haltungen/Verhaltensweisen aufweisen (zwölf Nennungen).

Damit bleibt festzuhalten, dass die Arbeit mit den Zielgruppen in sehr hohem Maße selektiv-präventiv (Arbeit mit gefährdeten Zielgruppen) bzw. indiziert-präventiv (Arbeit mit Zielgruppen, die erste Problemausprägungen aufweisen) ausgerichtet ist. Hier bestätigen sich die Ergebnisse der Konzeptanalyse, die dem ersten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zugrunde lag und die zu gleichen Befunden kam (Greuel et al. 2015, S. 113ff.). Gleiches gilt für das hohe Maß an Innovativität, das aufgrund der Konzeptanalyse im Themenbereich konstatiert wurde. Befragt nach den Hauptaktivitäten ihres Projekts gaben acht von elf Projekten an, neue Bildungsprojekte/Angebote/Handlungsansätze zu erproben. Sieben von elf Projekten machten es sich zur Aufgabe, Zugänge zu spezifischen Zielgruppen im Handlungsfeld des Modellprojekts zu erschließen. Damit entfielen die meisten Nennungen auf Aktivitäten mit innovativem Anspruch. In Bezug auf die Arbeitsfelder, die in den Projekten umgesetzt werden, erweist sich die politische Bildung als dominant. Neun von elf Projekten im Themenbereich gaben an, entsprechende Ansätze zu realisieren (siehe Abschnitt 3.4, Abbildung 5).

5.1.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Im Folgenden wird das Themenfeld genauer beschrieben. Zurückgegriffen wird dabei auf eine Systematisierung, die im ersten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung gegenstandsbezogen entwickelt wurde (vgl. Greuel et al. 2015). Grundlage für die Systematisierung der Projekte dabei waren deren *Hauptzielgruppen bzw. die Zielstellungen der präventiven Arbeit*.⁴³ Differenzieren lassen sich Projekte, die

- sich auf junge Menschen beziehen, die spezifischen Risiken ausgesetzt sind und daher als rechtsextrem gefährdet gelten (aktuell fünf Modellprojekte),
- v. a. mit jungen Menschen arbeiten wollen, die rechtsextreme Orientierungen aufweisen, d. h., die bereits erste problematische ideologische Haltungen ausgeprägt haben, ohne dass jedoch umfassende Weltbilder verinnerlicht sind (aktuell vier Modellprojekte),
- integrierte Strategien der Auseinandersetzung umsetzen wollen und mehrere Hauptzielgruppen haben (aktuell drei Modellprojekte).

43 Im Unterschied zu Programmbereich D spielen die realisierten Ansätze der Projekte für die Systematisierung zunächst keine Rolle. Zurückzuführen ist dies v. a. auf die große Heterogenität der umgesetzten Ansätze, die im Programmbereich E festzustellen ist.

Angereichert wird diese Differenzierung nunmehr durch empirische Erkenntnisse, die im Rahmen der intensiven wissenschaftlichen Begleitung von ausgewählten Einzelprojekten gewonnen wurden.

5.1.2.1 Projektcluster I: (In-)direkte Zielgruppe rechtsextrem gefährdete Jugendliche

Dieser Gruppe von Projekten (fünf MP) ist gemeinsam, dass ihre Angebote (mehr oder weniger direkt) auf junge Menschen abzielen, die zwar selbst nicht rechtsextrem sind, aber in Hinblick auf die Ausprägung rechtsextremer Haltungen oder die Zugehörigkeit zu rechtsextremen Gruppen ein erhöhtes Risiko aufweisen und daher als rechtsextrem gefährdet gelten (selektive Prävention). Drei Modellprojekte beabsichtigen, direkt mit diesen Kindern bzw. Jugendlichen pädagogisch zu arbeiten. Zwei andere zielen eher auf die Risikolagen als solche und wollen diese vermindern, ohne direkt mit den Jugendlichen zu agieren.

Den Projekten gemeinsam ist, dass ihrer Arbeit eine Risikokonstruktion zugrunde liegt. Differenzen werden wiederum sichtbar, wenn die konkret benannten Risiken bzw. spezifischen Gefährdungslagen betrachtet werden. Die Mehrheit der Projekte (drei MP) betont v. a. sozialräumliche Gefährdungslagen, etwa weil rechtsextreme Cliques, Gruppen oder Szenen im sozialen Umfeld der Zielgruppe präsent sind oder ethnisierte Konflikte vorliegen und legitimiert hierüber ihre Arbeit. Die (pädagogischen) Reaktionen auf solche Gefährdungslagen unterscheiden sich.

Für das Sample ausgewählt wurde ein Projekt, das direkt mit rechtsextrem gefährdeten Kindern pädagogisch arbeitet. Dieses Projekt will im Format einer Langzeitbetreuung Heranwachsende im Übergang vom Kindes- zum Jugendalter in ihren Identitäten stärken und damit den bestehenden Gefährdungen durch rechtsextreme Akteure im Sozialraum entgegenwirken.

Projekt Damaskus

Das hier vorgestellte Projekt arbeitet in einem Sozialraum, in dem es rechtsextreme Akteure gibt, die u. a. in den Schulen als Eltern schulpflichtiger Kinder präsent sind. Ein Teil der Schülerschaft an den betreffenden Schulen bringt somit entsprechende Prägungen mit und wird zumindest äußerlich als auffällig beschrieben:

„(...) diese kleinen Mädchen, die wirklich aussehen wie so Bauernmädchen aus den 40er, 50er Jahren, so mit diesen geflochtenen Zöpfen und diesem Ledertornister, das kenne ich hier aus dem Stadtbild nicht“
(Damaskus 2016 I: Z. 243–251).

Hauptzielgruppe des Projekts sind aber nicht diese Heranwachsenden, sondern unauffällige Kinder bzw. Jugendliche, die keine rechtsextremen Haltungen oder entsprechende Affinitäten aufweisen. Für diese wird eine Gefährdung im Sozialraum bzw. in der Schule konstatiert, die von den rechtsextremen Akteuren und deren Kindern ausgeht. Das Projekt will die Zielgruppe stärken, damit sie (später) nicht auf rechtsextreme (Identitäts-) An-

gebote angewiesen sind.

„Idealerweise so gestärkt, dass sie nicht rechtsextremen Aussagen – also dass sie sich nicht der rechtsextremen Szene anschließen, dass sie so gestärkt und gefestigt sind, dass sie sich wirklich gut hier in unserer vielfältigen demokratischen Welt auch behaupten können, positiv behaupten können, also sie nicht angewiesen sind auf irgendwelche Kameradschaften, die sie stärken, die sie mitnehmen, die sie auffangen“ (ebd., Z. 634–640).

Das Projekt greift implizit eine identitätstheoretische Lesart von rechtsextremer Radikalisierung auf, die bereits in den ersten wissenschaftlichen Studien zu jugendlichem Rechtsextremismus von Wilhelm Heitmeyer (vgl. Heitmeyer 1989) zentral war und die die Attraktivität rechtsextremer Deutungsangebote für Jugendliche v. a. daraus ableitete, dass sie die Schwierigkeiten der Identitätsfindung in der Moderne durch vereindeutigende Identitätsangebote und verhaltenssichernde Gewissheiten auflöst (ebd., S. 77ff.). In ihrer Tragweite für pädagogische Präventionspraxis blieb diese bis heute aber weitgehend unbedeutend, sodass das Projekt vom Ansatz her innovatives Potenzial aufweist. Ziel des Projekts ist es, bei Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen zehn und 14 Jahren Identitätsentwürfe zu stärken, die tolerante Haltungen umfassen und Vielfalt als positiven Wert begreifen. Hierzu wird vom Projekt im Langzeitformat über drei Jahre eine thematische Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen über Identität und Werte angeregt. Dabei will das Projekt – um die intendierte Wirkung zu erreichen – eine persönliche Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen etablieren. Neben Angeboten in der Schule plant das Projekt hierzu eine erlebnispädagogische Gruppenfahrt mit den Kindern und Jugendlichen, die ebenfalls dem Vertrauensaufbau dienen soll.

In der Arbeit mit den Schulklassen werden Identitäten und Werte in konkreten und alltagsrelevanten Facetten thematisiert und so individuelle Werthaltungen der Kinder sichtbar gemacht, wobei die Kinder fortwährend dazu Gelegenheit haben, für sie wichtige Aspekte zu den vorgegebenen Themen einzubringen.

„Bei anderen Klassen oder bei anderen Gruppen gehen wir eher darüber, was macht mich glücklich, was brauch ich zum Glücklich-Sein, um dann auf die Werte zu kommen, mit denen wir danach arbeiten. Also wir gucken schon, wie – wir haben auch eine Liste, da dürfen die Kinder priorisieren, also was ist ihnen am wichtigsten, ist es Familie, ist es der Freund, ist es auch das Hobby? Und dann nehmen wir uns da immer die Punkte raus und arbeiten die immer dementsprechend ab“ (ebd., Z. 284–292).

Die so thematisierten Einzelaspekte der Identitäten werden in individuellen Steckbriefen aufgegriffen, die die Teilnehmenden erstellen. Die Grundfrage lautet dabei: „Wer bin ich?“ Im Laufe der Zeit werden Einzelaspekte thematisiert und mosaikartig zusammengefügt, sodass ein Abbild der individuellen Identität entsteht.

„Also die Grundidee war, dass wir jedes Kind so einen Steckbrief anfertigen lassen von sich selber, wer bin ich, wer gehört zu meiner Familie und dass wir versuchen, das über diese drei Jahre immer vervollständigen zu lassen. Also

dass ich sage, was ist mir wichtig, und wenn es immer wieder – wenn man noch mal ein Werk bearbeitet, dass sie das einfach ergänzen können, dass sie sagen können, okay, dass man in den drei Jahren noch mal zurück gucken kann, was war das denn, sie sollen ja vervollständigen, sie sollen ja mit uns auch wachsen mit dem Projekt, dass sie eben sagen, ich hab in dem Projekt – oder ist mir wichtig geworden, oder hab ich gemerkt, dass Freundschaft mir total wichtig ist, deshalb hab ich das in meinen Steckbrief mit übernommen“ (ebd., Z. 302–310).

In der ersten Phase des Projekts war die Akquise von kooperierenden Schulen im gefährdenden Sozialraum zentral, da diese den Zugang zur Zielgruppe herstellen. Gleichzeitig erwies es sich als schwierig, entsprechende Schulen zur Zusammenarbeit zu gewinnen. In der Implementationsphase wurde die Erfahrung gemacht, dass nur sensible Ansprachen Zugänge eröffnen. Insbesondere die offene Thematisierung des Themas „Rechtsextremismus“ erwies sich als problematisch und wurde vermieden, da sie als abschreckendes Moment ausgemacht wurde. Dieses Thema des Projekts wurde nur transparent gemacht, wenn die Schulleitungen selbst es thematisierten. Als Inhalte des Projekts wurden „Identität und Werte“ angegeben, was sich als kooperationsfördernd erwies. Zusätzlich zur Projektlogik etablierte sich allerdings häufig eine zweite Logik: Die Schulleitungen und Lehrkräfte übertrugen entlang des Themas „Werte und Identität“ dem Projekt als Auftrag, die als defizitär beschriebenen Umgangsformen der Schülerschaft zu verbessern, um so einem konstatierten „Werteverfall“ entgegenzuwirken.

„Wichtig finden sie´s alle. Und sie betonen auch immer, dass das mit der heutigen Zeit auch doll zu tun hat, also dass sie sagen: ‚Es ist wichtig, wenn jemand kommt und über Werte spricht, weil es halt im Elternhaus oft vernachlässigt wird, vielfach vernachlässigt wird.‘ (...) So: ‚wir wurden noch dazu erzogen, Guten Tag zu sagen‘, so allgemeine Umgangsformen, Höflichkeit, Freundlichkeit, Respekt, also jedem gegenüber Respekt, so diese ganz normalen Umgangsformen, dass das einfach so stark zurückgegangen ist“ (Projekt Damaskus 2016 I: Z. 534–541).

Das Projekt nimmt den von den Lehrkräften formulierten Auftrag zunächst an. Der Anspruch, derartige Werte zu vermitteln, wird aber zugunsten von Ergebnisoffenheit und Erziehung zur Mündigkeit zumindest projektintern zurückgewiesen.

„Und natürlich kann man über Werte reden, aber wir sind – unser Projekt stülpt ja nun keine Werte über, auch wenn die Lehrer sagen, unsere Kinder müssten mehr das und das – dann sind wir nicht die, die sagen, so, und jetzt lernt ihr bitte diesen Wert auswendig, und jetzt arbeitet ihr danach“ (ebd., Z. 530–533).

Mittlerweile ist es dem Projekt gelungen, fünf Kooperationsschulen zu finden, in denen aktuell auch mit Schülerinnen und Schülern der vierten bis sechsten Klasse gearbeitet wird. Parallel zur pädagogischen Arbeit wurden zum Zeitpunkt des Interviews (April 2016) Kontakte für die zweite Angebotsphase (in sechsten bis achten Klassen, mit identischen Inhalten) angebahnt, wobei teilweise vorgesehen ist, diese an Schulen durchzuführen, mit

denen bereits kooperiert wird.

In der Zusammenarbeit des Projekts mit den Schulen zeigt sich neben den bereits erwähnten inhaltlichen Kompromissen auch eine starke Abhängigkeit von strukturellen Rahmenbedingungen. Systematische Erprobungen werden so möglicherweise erschwert. Die Intensität der Bearbeitung richtet sich einseitig nach den Wünschen, Bedarfen und Möglichkeiten der Schulen, die potenziell mit den Projektanliegen in Spannung stehen (können). Zudem ist auffällig, dass auch die Perspektive der Schüler/innen an dieser Stelle tendenziell nicht berücksichtigt wird, da die Institution Schule die Bearbeitungsräume zuweist. Die Zeit, die dem Projekt zugewiesen wird, reicht von 1,5 Stunden in zwei Wochen bis zu monatlich 45 Minuten. Die Gruppengrößen können dabei mit bis zu 20 Teilnehmenden recht umfangreich sein. Die Projektmitarbeitenden schätzen den gegebenen zeitlichen Rahmen generell als zu gering ein, problematisieren dies jedoch gegenüber den schulischen Akteuren nicht. Optimal wäre aus Projektsicht ein zweiwöchiger Rhythmus mit zwei Stunden. Um eine intensivere Bearbeitung zu ermöglichen, könnte eine Begrenzung der Gruppengröße hilfreich sein, was allerdings zulasten des Projektparadigmas gehen würde, nachdem alle interessierten Schüler/innen auch teilnehmen dürfen.

Bemerkenswert ist die Innovativität des Vorhabens, die v. a. im langzeitpädagogischen Zuschnitt und der Zielgruppe Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren begründet liegt. Gleichzeitig stellt sich das Problem, dass die Erprobungshorizonte des Projekts durch die Rahmenbedingungen an den Kooperationsschulen strukturell und z. T. auch inhaltlich begrenzt werden und die vom Projekt für notwendig erachteten Minimalbedingungen (mitunter regelmäßig) unterlaufen werden. Vor diesem Hintergrund wäre zu prüfen, ob in Einzelfällen aus fachlichen Erwägungen heraus der Verzicht auf Kooperationen angezeigt wäre.

5.1.2.2 Projektcluster II: Zielgruppe rechtsextrem orientierte junge Menschen

Gemeinsam ist den Projekten, die diesem Cluster zugeordnet wurden, dass ihre Hauptzielgruppe aus jungen Menschen besteht, die bereits erste problematische ideologische Haltungen ausgeprägt haben, ohne jedoch schon umfassende Weltbilder verinnerlicht zu haben (rechtsextrem orientierte Jugendliche). Insofern handelt es sich hier um eine Form der indizierten Prävention.

Auch in dieser Gruppe zeigt sich eine große Heterogenität in den geplanten Maßnahmen der Projekte. Zwei Angebote ähneln sich insofern, als jeweils Vernetzungsaktivitäten im Mittelpunkt stehen. Das Ziel besteht darin, verschiedene Akteure zu einem systematischen und strategisch abgestimmten Vorgehen im (pädagogischen) Umgang mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen im Allgemeinen, wie auch im speziellen Einzelfall anzuleiten.

Für das Sample wurde eines dieser beiden Projekte ausgewählt. Ausschlaggebend war dabei insbesondere der Umstand, dass im gewählten Projekt zusätzlich zu den Vernetzungsaktivitäten auch die Erprobung innovativer Zugangswege zur Zielgruppe rechtsextrem orientierter Jugendlicher geplant ist.

Das zweite Projekt wurde ausgewählt, weil hier ein neuer Zugangsweg zur Zielgruppe erprobt wird. Der hohe Innovationsgehalt des Projekts liegt insbesondere in der angestrebten Entwicklung eines computergestützten Trainings begründet.

Projekt Dakar

Der Träger des ersten aus diesem Cluster vorgestellten Projekts verfügt über umfangreiche Vorerfahrungen sowohl in der universalpräventiven Arbeit gegen Rechtsextremismus als auch mit Angeboten selektiver und indizierter Prävention. Letztere wurden v. a. durch angebotene Kurzzeitmaßnahmen politischer Bildung mit Schulklassen gewonnen. An diese Maßnahmen knüpft das Projekt in einem seiner zwei Arbeitsschwerpunkte unmittelbar an: Die Kurzzeitmaßnahmen politischer Bildung sind zunächst universal-präventiv ausgerichtet und richten sich prinzipiell an alle Jugendlichen. Zeigen sich bei Teilnehmenden einschlägige problematische Haltungen, so wird mit ihnen in einem getrennten parallelen Setting intensiv zu ihren Haltungen gearbeitet und somit indizierte Prävention betrieben.

Im Rahmen dieses Projekts soll nun die Arbeit mit einstiegsgefährdeten Jugendlichen intensiviert werden, indem die Auseinandersetzung mit den als gefährdet identifizierten Teilnehmenden in einem Gruppentrainingsformat fortgeführt wird. Dessen Ziel ist es, Distanzierungsmotivation zu erzeugen.

Dem Projekt ist es bisher (Mai 2016) in einem Fall gelungen, über den beschriebenen Zugangsweg eine Gruppe von Jugendlichen für eine längere inhaltliche Auseinandersetzung zu gewinnen. Dabei wurde jedoch deutlich, dass eine unmittelbare freiwillige Überführung in das Trainingsformat nicht realistisch war, da hierfür eine entsprechende Veränderungsbereitschaft seitens der Teilnehmenden nötig wäre. Mit den Jugendlichen wurde daher anfänglich inhaltlich intensiv in einer Arbeitsgruppe gearbeitet, die sich nach dem Schulunterricht traf. Ziel war zunächst erst einmal Motivation zur Teilnahme am Trainingskurs herzustellen. Aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen aufseiten der Schule wie auch der Projektmitarbeitenden konnte diese Arbeitsgruppe jedoch nicht dauerhaft etabliert werden.

Einen alternativen Zugangsweg von Jugendlichen in das Training stellen (Zwangs-)Zuweisungen durch kooperierende Instanzen (z. B. Jugendgerichtshilfe, Jugendrichter, Jugendamt) dar. Da es sich damit letztlich um nicht freiwillig besuchte Maßnahmen handelt, entfällt hier der Arbeitsschritt der Motivation der Teilnehmenden zum Training. Eine intensive Mitwirkungs-, d. h., Veränderungsbereitschaft der Teilnehmenden dürfte jedoch nicht ohne Weiteres gegeben sein. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich ein Jugendlicher unmittelbar vor der Teilnahme am Training, welches ihm durch ein Jugendgericht auferlegt wurde. Die Konzeption des Trainings war zu diesem Zeitpunkt nahezu abgeschlossen, wobei es sich hier aufgrund der bedarfsgerechten Erweiterung um ein Einzeltraining handeln sollte und nicht, wie ursprünglich beabsichtigt, um ein Gruppentraining. Dieses Einzeltraining sollte an zehn Tagen je 1,5 Stunden durchgeführt werden. Inhaltlich sollten hier verschiedene Methoden kombiniert werden, u. a. Elemente eines Anti-Gewalttrainings und bereits erfolgreich angewandte Me-

thoden aus der kurzzeitpädagogischen Arbeit mit einstiegsgefährdeten Jugendlichen.

Die Herausforderung für das Projekt besteht nun darin, im Training über die Ebene inhaltlicher Auseinandersetzung hinauszugehen und die Teilnehmenden zur Reflexion über jene Bedürfnisse anzuregen, die hinter ihren politischen Haltungen stehen. Dies stellt eine deutliche Erweiterung des bisherigen Ansatzes dar, der (sowohl im kurzzeitpädagogischen Projekttag als auch in der etablierten Arbeitsgruppe) auf inhaltlich-ideologische Auseinandersetzung ausgerichtet ist und damit im Wesentlichen Jugendliche anspricht, für die rechtsextreme Ideologien attraktiv sind und die diese hinreichend verinnerlicht haben. Jugendliche, für die ideologische Fragen geringen Stellenwert haben und für die Rechtsextremismus v. a. aufgrund seines Gewalt- und Action-Gehalts attraktiv ist, spricht das Angebot sehr viel weniger an. Auch weil mit den Zwangszuweisungen der Anteil der letzteren Zielgruppe höher werden dürfte, ist die konzeptionelle Ausweitung des Angebots folgerichtig und zielführend.

Geplant ist, weiterhin die ursprünglich vorgesehenen Gruppentrainings zu konzipieren und durchzuführen. Das neue Element der Einzeltrainings soll dabei für noch unbekannte Jugendliche eine wichtige Zugangsvoraussetzung für das Gruppenformat sein. Dies soll eine zielkonforme Zusammensetzung der Gruppe sicherstellen, indem jeweils passende Teilnehmende in den Trainings zusammengeführt werden:

„Also das sehe ich auch sehr schwierig in der Gruppensituation, das ist, glaub ich, die Bereitschaft, da offen zu sein und dass man da nicht eine politische Bühne bietet, die womöglich auch eine destruktive Gruppendynamik hat. Find ich ganz schwierig, also bevor ich heute – oder bevor ich eine Gruppe zusammenstelle, würd ich die Leute schon gerne gut kennenlernen, um halbwegs abschätzen zu können, wie konstruktiv kann die Gruppe ablaufen“

(Dakar 2016 I: Z. 585–589).

Einen zweiten Schwerpunkt der Projektarbeit bildet die Etablierung einer Art von „Ämternetzwerk“, d. h. eines Netzwerkes von Akteuren und Institutionen, die in ihrer Arbeit auf Jugendliche mit rechtsextremen Orientierungen stoßen bzw. mit ihnen arbeiten. Das Netzwerk soll dem Austausch von Informationen und der Artikulation von Hilfebedarfen dienen. Darüber hinaus sollte in einem weiteren Netzwerk bedarfsabhängig und fallbezogen abgestimmtes Arbeiten ermöglicht werden, um eine institutionsübergreifende Arbeit mit problematischen Jugendlichen zu gewährleisten:

„Das heißt, es sind verschiedene Institutionen, Familienhilfe, Polizei, Jugendhilfe, Schule zusammen an einem Fall, und diese Fälle werden diskutiert“ (ebd., Z. 49–51).

Dem Projekt war es bereits in der Implementierungsphase gelungen, die Zusammenarbeit im „Ämternetzwerk“ zu etablieren, wobei die Netzwerkakteure z. T. identisch mit denen des fallbezogenen Netzwerkes sind. Bislang fanden vierteljährliche Treffen statt, wobei zwischen drei und acht Partnerinstitutionen teilnahmen. Zum Zeitpunkt des Interviews tauchten auch institutionenübergreifend die ersten Einzelfälle problematischer Jugendlicher auf, sodass anlassbezogen gemeinsam im fallbezogenen Netz-

werk gearbeitet werden konnte.

Das Projekt befindet sich hinsichtlich der Entwicklung von Trainingsmaßnahmen noch relativ am Anfang. Die Umsetzung des Einzeltrainings steht ebenso bevor, wie die Konzeptionierung des Gruppentrainings. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen also noch keine Erfahrungen vor. Als herausforderungsvoll erwies sich bislang das Herstellen von Zugängen zur Zielgruppe und deren Motivation zur langfristigen Zusammenarbeit bzw. zur Teilnahme an den Gruppentrainings. Auf freiwilliger Basis hat dies bisher nicht funktioniert. Zurückzuführen ist dies auch auf die hohe Intensität, die entsprechende Vorarbeiten erfordern und die im Rahmen der Projektarbeit kaum zu leisten waren. Offen bleiben muss zum gegenwärtigen Zeitpunkt, welche Konsequenzen die Zuweisung zum Projekt als Zwangsmaßnahme bei den Teilnehmenden hat und wie es dem Projekt gelingt, dennoch die geforderte Eigenmotivation der Teilnehmenden herzustellen.

Projekt Durban

Das zweite intensiv begleitete Projekt ist bei einem Träger angesiedelt, der über weitreichende und langjährige Erfahrungen in der Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen sowie in der Ausstiegsarbeit verfügt. Aufbauend auf diesen Erfahrungen ist es Ziel des Projekts, ein online-basiertes Training für rechtsextrem orientierte Jugendliche zu entwickeln. Als Grundlage hierfür dient ein Gruppentrainingsformat, das vom Träger des Modellprojekts bereits langjährig in einer Jugendarrestanstalt mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 23 Jahren realisiert wird. Ziel des Online-Trainings ist analog zum bewährten Trainingskurs „Denkanstöße [zu] geben und das eine oder andere gedanklich in Bewegung [zu] bringen“ (Durban 2016 I: Z. 478f.). Im Idealfall gelingt eine

„Vermittlung in ein Ausstiegsprogramm oder in irgendeine andere Form von Arbeit, die diesen Prozess fortsetzen kann, und im Prinzip mit dem Jugendlichen da weiter begleitend arbeitet. Also wir gehen jetzt nicht davon aus, dass da ein Online-Training gemacht wird, und danach ist jemand ein ‚guter Demokrat‘ in Anführungszeichen, und alles ist super“ (ebd., Z. 473–478).

Im Training, das sich v. a. an rechtsextrem orientierte Gewaltstraftäter/innen richtet, werden Elemente aus der Anti-Gewalt-Arbeit mit Elementen aus dem Bereich der politischen Bildungsarbeit kombiniert. Grundlegend spiegelt sich in den breiten Inhalten des Trainings ein ganzheitliches Verständnis von Radikalisierung, das Gewaltstraftaten, Einstellungen und Gruppenzugehörigkeiten bei der Zielgruppe als enges Geflecht begreift und die Ebenen des Denkens, Fühlens und Handelns gleichermaßen betrifft.

Insgesamt besteht das Training aus vier Kernmodulen: „Straftaten und Gewalt“, „Identität“, „Umfeld“ und „Ideologie/Hass/Vorurteile“. Das Modul „Straftaten und Gewalt“ bezieht sich auf die Handlungsebene, Ziel ist das Finden alternativer Handlungsweisen. Dies soll gelingen, indem Risikoverhalten bewusst gemacht wird und Rechtfertigungsstrategien für Gewalttaten hinterfragt werden, was die Hemmschwellen erhöhen soll. Im Modul „Identität“ geht es inhaltlich um das Selbstkonzept, Stärken, Schwächen und die individuelle Biografie bzw. eine Erweiterung der Perspektive auf biografische Schwierigkeiten. Leitendes Ziel ist die Persönlichkeitsstärkung. Individuelle Beziehungsgeflechte (ggf. rechtsextreme Szene, Peergroup, soziale Einbindungen allgemein, familiäre Beziehungen) werden im Modul „Umfeld“ thematisiert. Ziel ist, bestehende Beziehungen zu überdenken, Beziehungsressourcen zu entdecken und Sozialkontakte neu zu gestalten. Auf die Einstellungsebene zielt das Modul „Ideologie, Hass, Vorurteile“. Zentrales Ziel ist hier, Irritationen hervorzurufen und Zweifel zu säen und damit „verfestigtere Muster, Deutungsmuster wieder zu verflüssigen, wieder aufzulockern“ (ebd., Z. 396f.). Dazu gehört auch,

„Medienkompetenz zu fördern, also jemand auch stärker zu sensibilisieren und die Lage zu versetzen, bestimmte Inhalte zu hinterfragen, Propaganda als Propaganda eben auch zu erkennen, und nicht alles zu glauben“ (ebd., Z. 399–402).

Diese verschiedenen Trainings-Module sollen in Online-Kontexte übertragen und zunächst als computergestütztes Training auf einer Lernmanagement-Plattform angeboten werden. Parallel ist eine pädagogische Begleitung des Trainings vorgesehen. Motivation für die Übertragung in Online-Kontexte ist das hier gegebene Potenzial, die Reichweite des Trainings steigern zu können und letztlich mit relativ geringem Aufwand Teilnehmende in anderen Jugendarrestanstalten auch unabhängig von räumlicher Nähe zu erreichen und bestehende Bedarfe aufzunehmen. Geplant ist darüber hinaus – nach erfolgreicher Implementation in diesem Kontext – eine Ausweitung über Arrestanstalten hinaus, z. B. über Lehrkräfte vermittelt an Schulen. Angedacht war zudem in einem weiteren Schritt, das Training auch im Internet anzubieten. Klare Priorität hat aber inzwischen die Entwicklung des Instruments im und für das Setting Jugendarrest.

Zum Zeitpunkt des Interviews im April 2016 befand sich das Projekt in einer ersten Übertragungsphase: Es wurde damit begonnen, die konzipierten Übungen technisch zu übersetzen. Konkrete Umsetzungserfahrungen lagen entsprechend noch nicht vor. Nachdem das Instrument fertiggestellt ist, ist geplant, es zunächst durch Projektmitarbeitende zu testen und zu optimieren, bevor es in den bewährten Kontexten der Jugendarrestanstalt mit Teilnehmenden erprobt und nach entsprechenden Rückmeldungen modifiziert wird. Generell stellt sich für das Projekt die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung des beim Träger etablierten und bewährten „Offline“-Trainings in Online-Kontexte. Zentrale fachliche Herausforderungen liegen u. a. in der Frage, wie unmittelbare Kommunikation und pädagogische Beziehung in virtuellen Kontexten hergestellt werden können, welche Intensität die pädagogische Begleitung haben muss, wie

intensiv die Bearbeitung in den Einzelsitzungen angelegt ist und generell wie standardisiert die Module umgesetzt werden können bzw. welcher Raum für individuell abgestimmte Inhalte gegeben sein muss. Entsprechende systematische Erprobungen sind damit ein zentraler Bestandteil/Arbeitsschwerpunkt des Projekts und verweisen auf den besonderen Innovationsgehalt des Projekts.

5.1.2.3 Projektcluster III: Integrierte Strategien, die mehrere Hauptzielgruppen umfassen

Im Unterschied zu den bisher aufgeführten Gruppen ist es für die drei Projekte, die in dieses Cluster eingeordnet wurden, charakteristisch, dass sie mehrere Zielgruppen gleichberechtigt ansprechen wollen. Darüber hinaus lassen sich diese Projekte als integrierte Angebote charakterisieren, denn die einzelnen zielgruppenspezifischen Maßnahmen sind aufeinander bezogen und miteinander verzahnt. So ist bspw. vorgesehen, Lernerfahrungen, die in einem Tätigkeitssegment (z. B. in der direkten Arbeit mit Jugendlichen) gemacht werden, in andere Bildungsangebote (z. B. in Fortbildungen für Fachkräfte) aufzunehmen bzw. auch dort zu reflektieren.

Für das Sample ausgewählt wurde ein Projekt, in dem die Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen und die Durchführung von universell-präventiv ausgerichteten Workshops an Schulen sowie die Ausbildung von Jugendlichen als Peertrainer/innen kombiniert werden. Die Wahl fiel – v. a. wegen mehrerer innovativer Teilaspekte (u. a. Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen, Ausbildung von „Zeitzeugen von Zeitzeugen“) – auf das im Folgenden beschriebene Projekt.

Projekt Dourados

Der Träger dieses Projekts verfügt über mehrjährige Erfahrungen in der Distanzierungsarbeit mit rechtsextrem orientierten sowie ausstiegswilligen Jugendlichen. Das Konzept für dieses Projekt wurde ergänzend zum bestehenden Ausstiegsangebot des Trägers konzipiert. Auffällig ist zunächst die Vielzahl an unterschiedlichen Vorhaben, die im Projekt umgesetzt werden sollen.

Kern des Projekts sind Projektstage, die an Schulen (v. a. Berufsschulen) durchgeführt werden. Es handelt sich hier um ein kurzzeitpädagogisches Format (eintägig, sechs Stunden) der politischen Bildung. Es stehen verschiedene Themen zur Wahl (z. B. Flucht und Asyl); allen gemein ist der Anspruch,

„dass wir keine Wissensvermittlung machen, sondern dass wir anhand von Übungen Leute in den Diskurs bringen, dazu bringen, sich zu positionieren, Meinungen zu äußern und dass dann immer versucht wird, jede Übung zu reflektieren“ (Dourados I: Z. 1509–1512).

Unter den Teilnehmenden sind z. T. Jugendliche, die während des Projektstages durch einschlägige Äußerungen auffallen und bei denen rechtsextreme Orientierungen vermutet werden. Einen inhaltlichen Zugang auch zu diesen

Jugendlichen herzustellen und sie konstruktiv in Diskussionen einzubeziehen, erweist sich zum Teil als Herausforderung, weil die Projektdurchführenden und deren Aktivitäten von ihnen zunächst als politische Gegner eingeordnet und abgelehnt werden. Im Einzelnen stellt das Projekt aber durchaus positive Wirkungen des Projekttages auch bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen fest, wobei diese Effekte offenbar v. a. daher rühren, dass neues Wissen vermittelt wurde.

„Also es gibt diejenigen, die sagen, ich war vorher rechts, und ich bin’s jetzt auch. Und es gibt die, die hinterher herkommen und sagen, okay, mit den Flüchtlingen, da wusste ich einiges nicht. Da habt ihr mich zum Denken ange-regt“ (ebd., Z. 449–451).

Ursprünglich – so das ambitionierte Ziel – sollten die rechtsextrem orientierten Jugendlichen selbst zu Trainerinnen bzw. Trainern für Demokratie und Toleranz ausgebildet werden, die gemeinsam mit den Fachkräften des Projekts Projekt-tage in Schulklassen (v. a. Berufsschulen) durchführen. Die Erfahrungen aber haben gezeigt, dass dieser Anspruch kaum einlösbar ist:

„(...) was sich (...) herauskristallisiert hat, war, dass Jugendliche, die zu Extremismus neigen, nicht diejenigen sind, die sich vor eine Klasse stellen und Peer-Education machen. Sondern das sind eher die Jugendlichen, die sich als Außenseiter fühlen, die vielfältige Problemlagen haben, aber es sind nicht die, die sagen, ‚Yeah, ich mach Bildungsarbeit‘“ (ebd., Z. 155–159).

Inzwischen beschränkt sich daher die Peer-Trainerausbildung auf engagierte, demokratisch gesinnte Jugendliche. Selbst hier gab es Schwierigkeiten, Jugendliche zu gewinnen und aus den Projekttagen heraus für eine aktive Mitarbeit als Trainer/innen zu motivieren. Erfolgreich war hingegen der Versuch, Jugendliche über ein kooperierendes Jugendamt und entsprechende Aushänge anzusprechen. Inzwischen gibt es eine Gruppe von etwa 20 Jugendlichen, die sich zu Trainerinnen bzw. Trainern ausbilden lassen.

Die Ausbildung zum *Peer-Educator* ist als modulare Ausbildung angelegt. Es gibt insgesamt acht Module, in denen Methoden und Inhalte vermittelt werden, u. a. „Hintergrundwissen zu Flucht und Migration oder zum Rechtsextremismus oder zu Deeskalationsstrategien“ (ebd., Z. 297f.). Die Ausbildungsbausteine wurden modifiziert, anfangs war allein die Vermittlung methodischer Kompetenzen das Ziel.

Ein zweiter Schwerpunkt des Projekts ist die direkte Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Ziel ist hier, Distanzierungsprozesse ausschließlich durch politische Bildung und Auseinandersetzung mit ideologischen Positionen in Einzelfallarbeit zu fördern. Reflektiert wird dabei, dass die methodische Reichweite begrenzt ist und eine ausschließlich ideologische Auseinandersetzung nur bei einem Teil des Zielgruppenspektrums eine angemessene Präventionsstrategie darstellt. Gewaltaffine und/oder Personen mit vielfältigen Hilfebedarfen können so kaum erreicht werden:

„(...) wir haben ja auch diese[n] gewaltbereit[en] oder gewaltaffin[en], wir kommen immer wieder in Kontakt, aber nicht so, dass ich glaube, dass die Leute das Gefühl haben, da muss ich unbedingt hin in das Projekt. Und das find

ich, ist aber auch ein bisschen der Sache geschuldet, dass eben die Problemlagen, die dazu führen, dass sich jemand dem Extremismus zuwendet, ja selten die ideologische Motivation ist. (...) soziale Probleme und Identitätsprobleme mit politischer Bildung zu bekämpfen, ist vielleicht an sich gar keine so gute Konzeption“ (Dourados I: Z. 821–828).

Entsprechend fokussiert sich das Projekt auf Jugendliche, die einen starken Ideologiebezug haben und deren (sozialpädagogische) Hilfebedarfe gering ausfallen.

„Was wir also brauchen, (...) sind dann Junge[n], bei denen die Sozialstruktur intakt ist, also wo du sagen kannst, da gibt's eben eine Familie, oder der ist im Job, oder der ist eben in so einem Jugendheim, und ich komm da tatsächlich nur alle 14 Tage hin oder er zu mir, und wir machen dann eine Stunde oder eineinhalb Stunden politische Auseinandersetzung“ (ebd., Z. 483–488).

Momentan arbeitet das Projekt auf diese Weise mit zwei Jugendlichen, die aus anderen Projekten des Trägers überführt wurden. Insgesamt erscheint es enorm schwierig, die Zielgruppe für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. Ursprünglich angedacht war, rechtsextrem orientierte Jugendliche über die (universal-präventiv ausgerichteten) Projektstage an Schulen zu identifizieren und sie zu einer weiteren Arbeit mit dem Projekt zu motivieren. Tatsächlich sind in den Berufsschulklassen, mit denen gearbeitet wird, regelmäßig Jugendliche, die problematische Äußerungen machen und damit zur Kernzielgruppe des Projekts gehören. Eine Überführung in langfristige pädagogische Arbeit gelang bisher über diesen Weg aber noch nicht.

Eine Strategie, um dennoch Zugang zu erhalten, besteht darin, in der Auswahl der Schulen, an denen die Projektstage stattfinden, noch stärker darauf zu achten, dass in gewissem Umfang Jugendliche mit problematischen Ausprägungen präsent sind und sich damit letztlich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass unter den Teilnehmenden erfolgreich akquiriert werden kann. Außerdem ist geplant, bereits in den Workshops zielgerichteter mit den rechtsextrem Orientierten zu arbeiten:

„[Workshops, Anm. d. wB] Machen wir jetzt mit Leuten, die [möglicherweise, Anm. der wB] sogar der Szene zuzurechnen sind, demnächst auch in der Berufsschule. Also da ist es so, dass da ja eine Person ist, die sich wohl hervortut mit Propagandamaterial vom dritten Weg, (...) also zwei Mitarbeiter gehen rein, damit der eine sich auf die Durchführung konzentrieren kann und der andere (...) auf diesen jungen Menschen“ (ebd., Z. 929–933).

Als weitere alternative Zugangsstrategie wird die Vermittlung über Akteure, die in ihrer Arbeit auf diese Jugendlichen stoßen (z. B. Schulsozialarbeiter/innen), erwogen.

Neben diesen Schwerpunkten werden im Projekt noch verschiedene weitere Bausteine mitgeführt, die allerdings aufgrund der begrenzten Projektressourcen eher randständigen Charakter haben.

Hierzu gehört zunächst die Ausbildung von interessierten Jugendlichen zu „Zeitzeugen von Zeitzeugen“, sogenannten „Zweitzeugen“. Aufgegriffen wird hier der fachliche Bedarf nach einer „Aktualisierung“ der Zeitzeugenarbeit, da es zeitgeschuldet nur noch wenige Protagonisten gibt. Das Projekt betreibt hier den Versuch, die Erinnerungen durch Jugendliche weiterzutragen. Bisher konnten kaum Jugendliche für eine Ausbildung zu „Zweitzeugen“ gewonnen werden. Abgesehen davon, stellen sich verschiedene Herausforderungen, z. B. wie das hohe Maß an Authentizität, das die Zeitzeugenarbeit maßgeblich ausmacht und das Interesse beim Gegenüber erzeugt, über neutrale Dritte hergestellt werden kann.

Ein weiterer Baustein liegt im Erstellen eines Online-Lexikons zum Nationalsozialismus. Auch hier finden sich bislang kaum Jugendliche, die Beiträge liefern. Zum Zeitpunkt des Interviews lag lediglich ein Eintrag zu „Euthanasie“ vor.

Vorgesehen waren außerdem auch erlebnispädagogische Maßnahmen für rechtsextrem orientierte Jugendliche, über die v. a. die Beziehungsarbeit intensiviert werden sollte. Da die Zielgruppe bisher wenig im Projekt vertreten ist, beschränken sich die Maßnahmen momentan auf die Zielgruppe der engagierten Jugendlichen, die zu *Peer-Educatoren* ausgebildet werden. Erlebnispädagogik wird hier allerdings nicht im klassischen Sinne verstanden. Vielmehr handelt es sich um Ausflüge und Events mit politischem Bezug, z. B. Besuch von Kinofilmen mit politischen Themen. Ziel ist dabei auch, Wertschätzung für die Jugendlichen auszudrücken und die Motivation der Jugendlichen zu fördern.

Im Rahmen des Projektkonzepts war zusätzlich noch geplant, einen Online-Chat mit Ausgestiegenen für einsteigsgefährdete Jugendliche anzubieten. Ein entsprechendes Angebot zu platzieren, hat sich als deutlich komplexer herausgestellt als angenommen, sodass verschiedene grundsätzliche Rahmenbedingungen noch zu klären sind, z. B. eine sinnvolle zeitliche Verfügbarkeit des Chats sowie Sicherheitsstrategien (öffentlicher Chat/nicht öffentlicher Chat).

Resümierend lässt sich für das Projekt festhalten, dass das Ziel, mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen pädagogisch zu arbeiten, erreicht wurde. In der Mehrzahl der Fälle geschieht dies bisher kurzzeitpädagogisch im Rahmen von Maßnahmen der politischen Bildung, nur in Einzelfällen konnte langzeitpädagogisch mit der Zielgruppe gearbeitet werden.

Bereits im Konzept angelegt war eine große Breite der Vorhaben. In der Durchführungsphase zeigt sich nun, dass das Projekt konzeptionell überfrachtet ist. In verschiedenen Projektbausteinen zeigen sich Schwierigkeiten und angesichts der vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen gelingt es nur teilweise, bestehende Modifikationsbedarfe adäquat aufzugreifen. Das Projekt hat bislang bereits Umsteuerungen vorgenommen, die fachlich angemessen und zielführend erscheinen, z. B. die Entzerrung der Projektschwerpunkte, indem der Anspruch aufgegeben wurde, rechtsextrem orientierte Jugendliche im Distanzierungsprozess zu „Trainerinnen bzw. Trainern für Demokratie und Vielfalt“ auszubilden.

Da im Projekt an vielen Stellen fachliche Herausforderungen des Feldes aufgegriffen und entsprechende Erprobungen vorgesehen sind, wäre eine weitere Akzentuierung des Projektkonzepts wünschenswert, die absichert, dass das modellhafte Potenzial des Projekts durch systematische Erprobungen vertieft wird und im Wesentlichen dort entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen. Dies kann aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung vor allem dann gelingen, wenn ausgewählte Projektbausteine gänzlich un bearbeitet bleiben bzw. deren Bearbeitung zeitlich verschoben wird.

5.1.3 Einordnung und Reflexion der exemplarischen Fallbeispiele im Hinblick auf die Themenfelder

Der Blick auf die intensiv begleiteten Projekte im Themenfeld zeigt zunächst, dass die geplanten pädagogischen Aktivitäten den Vorgaben in der Leitlinie zum Bereich „Radikalisierungsprävention“ insofern entsprechen, als dass alle Vorhaben im Bereich der selektiven und indizierten Prävention angesiedelt sind. Hier bestätigen sich die Ergebnisse der Konzeptanalyse, die dem ersten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zugrunde lag und die zu gleichen Befunden kam (Greuel et al. 2015, S. 113ff.). Gemessen an den Schwierigkeiten der Zielgruppenerreichung im Bereich indizierter Prävention in den Vorgängerprogrammen (Bischoff et al. 2015, S. 39f.) sind die Projekte nunmehr erstaunlich erfolgreich.

Insbesondere bei den Projekten, die Formen indizierter Präventionsarbeit umsetzen, lässt sich festhalten, dass diese auf bereits vorliegenden Erfahrungen der Träger im Arbeitsfeld aufbauen und einen hohen Spezialisierungsgrad aufweisen, der letztlich erst systematische Erprobungen in Bezug auf fachliche Innovationsbedarfe ermöglicht.

Der Innovationsgehalt der intensiv begleiteten Projekte ist insgesamt hoch. Überwiegend werden Innovationsbereiche aufgegriffen, die in den Leitlinien zum Programm-, wie auch zum Themenbereich benannt werden.

Zu erwähnen ist hier die Erprobung von computergestützten Arbeitsformaten, die von einem Projekt aus Projektcluster II realisiert wird. Auch weitere Projekte des Themenbereichs sind stärker online basiert. Als besondere Herausforderung stellt sich übergreifend die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung von Methoden und Inhalten, die in Offline-Kontexten etabliert sind und computergestützt bzw. online nicht ohne Weiteres umgesetzt werden können.

Auch die Erprobung von neuen Zugängen in der Arbeit mit einstiegsgefährdeten Jugendlichen bildet einen Innovationsschwerpunkt. In jeweils einem Projekt aus den Projektclustern II und III wird versucht, über die universell-präventive Arbeit mit Schulklassen einstiegsgefährdete Jugendliche zu identifizieren und für Projektangebote zu gewinnen, die intensive Formen der (inhaltlich-ideologischen) Auseinandersetzung umfassen. Erste Umsetzungserfahrungen zeigen, dass es nur in Einzelfällen gelingt, diese Zielgruppe zur Zusammenarbeit zu motivieren. Dies liegt z. T. im Umstand selbst begründet, dass sich diese Jugendlichen (gerade) im Einstiegsprozess

befinden und von der Szene und/oder Ideologie (noch) fasziniert sind. Bei ihnen findet sich noch keine Distanzierungsmotivation.

Davon abgesehen weisen die Projekte mit ihrem Schwerpunkt auf inhaltlich-ideologischer Auseinandersetzung eine eingeschränkte Attraktivität auf (im Unterschied etwa zu den hilfezentrierten Angeboten der Streetwork-Arbeit), die damit v. a. den Teil der Zielgruppe anzieht, für den ideologische Fragen zentral sind, der Ideologie(-fragmente) verinnerlicht hat sowie von der Richtigkeit der eigenen ideologischen Positionen und einschlägiger Wissensbestände (z. B. historischer „Fakten“) überzeugt ist. Potenziell handelt es sich hier genau um jene Jugendliche, die bislang von der bestehenden Fachpraxis kaum erreicht wurden (Hohnstein/Greuel 2015, S. 193). Gleichwohl gelang es den Projekten in der bisherigen Projektlaufzeit noch nicht, das Dilemma der nicht bestehenden Distanzierungsmotivation von Jugendlichen im Einstiegsprozess aufzulösen. Um dennoch mit der Zielgruppe arbeiten zu können, greifen inzwischen beide Projekte neben den erwähnten Zugangsstrategien zumindest unterstützend auf Instanzen zurück, von denen ihnen einstieggefährdete Jugendliche vermittelt werden. Zum Teil handelt es sich hier um Zwangsmaßnahmen (z. B. richterliche Weisungen), die möglicherweise die Zusammensetzung der Zielgruppe entscheidend verändert.

Bereits im ersten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung war festgehalten worden, dass es sich bei der Gruppe der Projekte mit mehreren Hauptzielgruppen konzeptionell um teilweise sehr breit aufgestellte und ambitionierte Konzepte handelt und die Gefahr besteht, dass sich diese Projekte überlasten. Eine erste Bestandsaufnahme zeigt, dass hier tatsächlich besondere Herausforderungen liegen.

5.2 Beschreibung des Themenfelds „Islamistische Orientierungen und Handlungen“

5.2.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes

Im Programmbereich „Radikalisierungsprävention“ werden im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ Modellprojekte im „Themenfeld demokratie- und rechtsstaatsfeindliche ‚islamistische Orientierungen und Handlungen‘“ (BMFSFJ 2014, S. 5) zu „gewaltförmigen islamistischen Phänomenen bzw. Instrumentalisierungen ‚des‘ Islam“ (ebd., S. 3f.) gefördert.⁴⁴ In diesem Themenfeld besteht ein deutlicher Bedarf, spezifische Präventionsansätze zu entwickeln und eine Fachlichkeit im Umgang mit demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus auszubilden. Daran anschließend fokussiert die Leitlinie das Themenfeld auf selektive und indizierte Prävention.

⁴⁴ Die wissenschaftliche Begleitung erachtet die vorgenommene Präzisierung um Demokratiefeindlichkeit und Gewaltorientierung vor dem Hintergrund der Unschärfe des (i.d.R. deutlich breiteren) Begriffs „Islamismus“ als wichtig (Greuel et al. 2015, S. 125–130).

Geförderte Projekte sind entsprechend angehalten, sich von allgemeiner Demokratieförderung, die auf die Gesamtheit aller Jugendlichen abzielt, abzusetzen und *pädagogisch-präventive Angebote zu entwickeln, die direkt mit gefährdeten und ideologisierten Jugendlichen arbeiten.*

Ein fachlicher Bedarf besteht auch für Angebote, die gezielt das sozialisatorische Umfeld gefährdeter und ideologierter Jugendlicher sensibilisieren und stärken. Vor allem milieunahe Personen, wie Imame, wurden in der bisherigen Praxis der indirekten Prävention kaum adressiert.

Der wissenschaftliche Forschungsstand liefert – insbesondere in Bezug auf Deutschland – bisher nur wenig empirisch fundierte Erkenntnisse zu Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen in Bezug auf demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Islamismus und er bleibt insbesondere hinter den dynamischen aktuellen Entwicklungen zurück (vgl. Herding/Langner/Glaser 2015; Greuel et al. 2015, S. 126). Auch Praxiserfahrungen im Handlungsfeld sind nur in ersten Ansätzen wissenschaftlich aufgearbeitet und dokumentiert. Die präventive Praxis kann in diesem Handlungsfeld aus diesem Grunde nur bedingt wissensbasierte Präventionsstrategien verfolgen. Projekte sind demzufolge darauf angewiesen, das fehlende fundierte Wissen durch Medienberichte, Annahmen und eigene Erfahrungen zu substituieren (Greuel et al. 2015, S. 127f.).

Dies bildet insbesondere eine Herausforderung, wenn es darum geht, *spezifische Gefährdungen bei den jugendlichen Zielgruppen auszumachen.* In fachlich begründeten Problembestimmungen ist es grundsätzlich notwendig, sich als professionelle Fachkraft von simplifizierenden Beschreibungen des Phänomens abzuheben – insbesondere auch aufgrund einer hohen medialen Aufmerksamkeit auf islamistische Entwicklungen und einer teils undifferenzier-ten Wahrnehmung „des“ Islam in Deutschland.

Die aktuellen islamistischen Entwicklungen vollziehen sich derzeit hochgradig dynamisch und erzeugen bei Fachkräften hohe Verunsicherungen. Die teils schweren Terroranschläge in Europa⁴⁵ und zuletzt auch in Deutschland⁴⁶ rufen dabei emotionalisierbare Ängste hervor und fordern von den Fachkräften eine besonders selbstreflexive, fundierte Bestimmung der konkret problematisierten Präventionsgegenstände. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, kulturalisierende Sichtweisen auf (gefährdete und ideologisierte) Musliminnen und Muslime zu vermeiden⁴⁷ und ihnen keine zwangsläufige Radikalisierung zuzuschreiben.

Für präzise Problembestimmungen in dem Themenfeld wirken undifferenzierte und emotionalisierte, öffentliche (aber teils auch wissenschaftliche) Debatten, die unter dem Eindruck terroristischer Gewalttaten geführt werden, erschwerend. Vielfach werden in diesen Auseinandersetzungen um

45 In Deutschland wurden insbesondere die Anschläge in Frankreich (November 2015, Juli 2016), in der Türkei (Oktober 2015, Januar, Februar, März, Juni, August 2016) und in Belgien (März 2016) öffentlich stark rezipiert.

46 Terroristische Anschläge erfolgten im Februar in Hannover, im April in Essen, im Juli 2016 in Würzburg und Ansbach.

47 Individuelle Gefährdungen und Radikalisierungspotenziale lassen sich nicht ausschließlich auf kulturelle und religiöse Deutungssysteme zurückführen, sondern ergeben sich aus einem Zusammenspiel ganz verschiedener Einflussfaktoren (vgl. Herding/Langner/Glaser 2015).

Islamismus und islami(sti)sch begründeten Extremismus verschiedene lokale und internationale Erscheinungen miteinander in Verbindung gesetzt. Dabei wird häufiger der jeweilige (landes-)spezifische Kontext nicht ausreichend berücksichtigt.

Das Spektrum dessen, was im Diskurs problematisiert wird, reicht damit von provokanten Äußerungen und konservativen Haltungen bis zur Ausübung schwerer terroristischer Tötungsdelikte. Präzise Problembestimmungen in diesem Themenfeld sollten den konkreten Problemkern ausweisen und diesen nicht ausschließlich in übergreifenden (populistisch anschlussfähigen) Sammelbegriffen, wie „Islamismus“ auflösen. Außerdem sind einerseits das präventive Vorfeld (z. B. konkrete Gefährdungen), wie auch andererseits Indikatoren für vorliegende Radikalisierungen, möglichst präzise zu bestimmen.

Islamistische Radikalisierung kann sinnvoll in einen *gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gestellt werden und in der Prävention auch strukturelle Aspekte von Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen* berücksichtigen. Indem soziale Ausgrenzungsmechanismen und das Bild der Musliminnen und Muslime mit bearbeitet werden, können bei bestimmten Ansätzen Marginalisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen besser bewältigt und verfestigte Selbstmarginalisierungen abgebaut werden (Leistner/Schau/Johansson 2014, S. 34ff.). Dies nimmt nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung islamistischen Mobilisierungsversuchen, die systematisch an Ausgrenzungsnarrativen anschließen, gewissermaßen die Angriffsfläche.

Für die Fachpraxis im Handlungsfeld stellt sich die Herausforderung, mit dynamischen Entwicklungen im Präventionsgegenstand und in der Praxislandschaft umzugehen, die von einer fortwährend hohen medialen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für das Thema geprägt ist (Greuel et al. 2015, S. 125–129). Diese Rahmenbedingungen erschweren mitunter eine strukturierte Erprobung von Ansätzen pädagogischer Arbeit, wie sie von Modellprojekten geleistet werden soll. Die dynamischen Entwicklungen aufseiten des Präventionsgegenstands machen aber zugleich eine fortwährende Weiterentwicklung der pädagogischen Präventionspraxis notwendig.

Im Themenfeld der demokratiefeindlichen und gewaltorientierten islamistischen Orientierungen und Handlungen wurden im Berichtszeitraum 29 Modellprojekte gefördert, zehn dieser Projekte wurden in einem zweiten Bewerbungsverfahren nachbewilligt.⁴⁸ Diese Projekte haben zwar erst im Laufe der zweiten Jahreshälfte 2015 mit dem Projektaufbau begonnen, sind aber dennoch Teil der nachfolgenden Themenfeldbeschreibungen.⁴⁹

Die Ergebnisse der Online-Erhebung der wB zeigen, dass Jugendliche und

48 Des Weiteren wurden sieben „Modellvorhaben“ im Programmbereich „Landes-Demokratiezentren“ bewilligt, die zur Bewältigung eine „besondere Problemlage in Bezug auf radikale und demokratie- bzw. rechtsstaatsfeindliche islamistische Phänomene“ (BMFSFJ 2015, S. 15) beitragen und Präventionsstrategien entwickeln sollen.

49 Im ersten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte (vgl. Greuel et al. 2015) konnten diese noch nicht berücksichtigt werden.

junge Erwachsene die Zielgruppe sind, mit der in diesem Themenfeld am meisten gearbeitet wird.⁵⁰ Diese werden deshalb vom überwiegenden Teil der Projekte (n=19) adressiert, weil sie von Diskriminierungen betroffen sind. Parallel hierzu argumentieren 19 Projekte, dass sie mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten, die gefährdet sind, problematische Haltungen anzunehmen. Hier dokumentiert sich eine deutliche Orientierung des Projektfeldes auf universelle und selektive Prävention. Im Bereich der Vorfeldarbeit prägen vor allem gesamtgesellschaftliche Gefährdungen die projekteigenen Radikalisierungsannahmen.⁵¹ Die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen begründen gleichwohl zehn Projekte damit, dass die Zielgruppe bereits problematische Einstellungen und Verhaltensweisen aufweise. In der indirekten Prävention mit Eltern, Erziehungsberechtigten und sonstigen Familienangehörigen zeichnet sich ein ähnliches Bild. In 13 Projekten befinden sich die familialen Adressaten im Umfeld von diskriminierten und/oder gefährdeten Jugendlichen. Immerhin neun Projekte geben an, dass sie auch Eltern adressieren, die extremistisch orientierte und entsprechend organisierte Kinder haben. Wiewohl die letztgenannten Eltern relativ häufig als Zielgruppe angegeben werden, so fällt auf, dass bei der Hälfte der Projekte, Eltern im Umfeld extremistischer Jugendlicher als drittichtigste, und damit eher nachrangige Zielgruppe benannt wurden.⁵²

Markant mit Blick auf die Monitoringdaten ist auch, dass zehn der Projekte ihre pädagogische Arbeit im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit ansiedeln. Dies ist anschlussfähig an die Feststellung, dass viele Projekte ihre Zielgruppen als diskriminiert wahrnehmen. Beide Faktoren können in der Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus als Indiz gewertet werden, dass die Auseinandersetzung mit Ausgrenzungserfahrungen in diesem Kontext als relevant eingeschätzt wird. Inwiefern hier antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung dezidiert als Ursache von Radikalisierung oder als Rechtfertigungsnarrativ in salafistischen Ideo-

50 Trotz oder weil das Themenfeld vergleichsweise jung ist, geben 16 Modellprojekte und damit mehr als die Hälfte an, mit drei und mehr Zielgruppen zu arbeiten. In dieser Selbstbeschreibung dokumentiert sich eine im Themenfeld vielfach präsente multizentrische Projektanlage, die unterschiedlich bewertet werden kann: Entweder zeichnet sich in der Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen ein Bewusstsein für komplexe Präventionsstrategien bei den Projekten ab oder dies ist ein Indiz dafür, dass es sich bei dem Themenfeld um ein (bisher) wenig spezialisiertes Arbeitsfeld handelt. Im Gegenzug werden lediglich in sechs Modellprojekten fokussierte pädagogische Angebote umgesetzt, die nur eine Zielgruppe erreichen (wollen).

51 Nach Ansicht der wB plausibilisieren nur einzelne Projekte konkrete Gefährdungen, wie sie beispielsweise von islamistischen und salafistischen Akteuren und Netzwerken im Sozialraum ausgehen können oder detailliertere zielgruppenbezogene Gefährdungsannahmen, die sich beispielsweise auf den Konsum bestimmter Medien durch eben diese Zielgruppe beziehen können. Vertiefte Auseinandersetzungen mit Projektlogiken offenbaren, dass Projekte in der Arbeit nicht zielgerichtet an den als gefährdend wahrgenommenen Mechanismen ansetzen.

52 Da die genannte Abfrage Gründe der Arbeit mit Zielgruppen erfasste und keine konkreten Zielgruppenstrategien, können auch zufällige und vereinzelte Teilnahmen von Jugendlichen mit problematischen Einstellungen oder Eltern von extremistischen Jugendlichen zu diesen Angaben geführt haben. Auch sozial erwünschtes Antwortverhalten, das entsprechend der Logik von Radikalisierungsprävention diese Zielgruppen als präferiert antizipiert, kann diese zu bewussten Aushängeschildern des Projektes machen.

logien angegangen wird, ist auf Basis der Monitoringdaten nicht zu klären. Aber – und das bleibt bemerkenswert – die genannten Projekte beziehen demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Islamismus systematisch auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und u. E. naheliegend auch auf das Konfliktgefüge um „den“ Islam in Deutschland. Das heißt, die Projekte weiten ihren pädagogischen Fokus und vermeiden eine ausschließliche Problematisierung von Radikalisierungsprozessen im islamischen Kontext. Dies ist ein Herangehen, das sich bereits im Vorgängerprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ abzeichnete.

Auch deutet sich in den quantitativen Daten an, dass sich das Themenfeld „islamistische Orientierungen und Handlungen“ offenbar in einer reflektierenden Sondierung befindet. Neun Projekte – und damit etwa ein Drittel – gaben an, dass sie in der Implementierungsphase ihre „eigene Sprecherposition im Themenfeld klärten“. Das kann aus Sicht der wB wie folgt interpretiert werden: Sie setzten sich mit dem Arbeitsfeld und der (vorherrschenden) Fachpraxis auseinander und klärten im Abgleich mit anderen Bearbeitungsformen ihre (fachliche) Position. Zu fragen bleibt, inwieweit hierbei macht- und rassismuskritische Selbstreflexionen eingeschlossen sind.

5.2.2 Systematisierung und exemplarische Fallbeispiele im Themenfeld

Die folgende Clusterung stellt einen ersten Versuch einer Sortierung in einem sehr heterogenen Projektfeld dar, die v. a. einen heuristischen Wert hat. Die Annäherung an das Projektfeld erfolgt über die Betrachtung der (Haupt-)Zielgruppen anhand der mit diesen verfolgten primären Projektzielen. Dabei kommt v. a. die Präventionslogik bzw. kommen präventive Vorgehensweisen der Projekte in den Blick. Die Systematisierung wurde 2015 auf Basis von Projektanträgen vorgenommen (Greuel et al. 2015, S. 130ff.) und 2016 ergänzt und validiert. Insbesondere bei den intensiver begleiteten Projekten in diesem Themenfeld (n=7) konnten die ursprünglichen Projektlogiken mit Entwicklungen und konzeptionellen Verschiebungen in der Implementierungsphase der Projekte abgeglichen werden. Geänderte konzeptionelle Überlegungen im Kontext der aktuellen Projektpraxen begründeten bei drei Projekten eine Zuordnung zu einem anderen Cluster.

Mit der Nachbewilligung von zehn Modellprojekten hat sich die Verteilung der Projekte auf die Cluster zudem deutlich verschoben und den Bereich der universellen Prävention deutlich ausgeweitet.⁵³

Für die „intensive Begleitung“ wurde von der wissenschaftlichen Begleitung ein Sample von sieben Projekten aus dem Themenfeld ausgewählt. Vor dem Hintergrund der Herausforderung, spezifische und konkret gefährdete Zielgruppen zu erreichen, wurden bevorzugt Projekte in das Sample aufge-

53 Acht neue Projekte ergänzen das erste Cluster der universellen Prävention mit risikoarmen Zielgruppen, womit sich die Zahl der darin gefassten Projekte etwa verdoppelt. Ein weiteres Projekt ist dem Cluster der selektiven Prävention zuzurechnen. Außerdem wird ein Projekt dem Cluster der stark divergierenden bzw. offenen Zielgruppenausrichtung zugeordnet.

nommen, von denen angenommen werden kann, dass sie Zugänge und pädagogische Arbeit in Bezug auf gefährdete und ideologisierte Jugendliche einerseits und die inhaltliche Auseinandersetzung mit Demokratiefeindlichkeit und Gewalt bei jungen Musliminnen und Muslimen andererseits erproben (Greuel et al. 2015, S. 130).

Zwei Projekte wurden aufgenommen, die „Strategien peerbasierter Distanzierung“ verfolgen. Deren Erprobung wird in der Leitlinie besonders hervorgehoben (BMFSFJ 2014, S. 4). Für diese Projekte stellt sich die spezifische Herausforderung, etwa die fachliche Unterstützung der Peerberater/innen mittelfristig abzusichern (Greuel et al. 2015, S. 137–138, 145). Erste positive Erfahrungen aus der Praxis in der Arbeit mit Eltern legen einen Bedarf an wissenschaftlich begleiteter Weiterentwicklung nahe. Zwei Projekte (Bamako, Bukarest), die sich dezidiert an diese Zielgruppe wenden, wurden deshalb für das Sample ausgewählt.

Eine grundsätzliche Spezifik des Handlungsfeldes stellen die Verbindungen zu Fragen und Aspekten von „Religion“ dar. Diese gehen mit verschiedenen Herausforderungen für die pädagogische Praxis und spezifischen Erprobungsbedarfen einher, sowohl in Bezug auf neue Ansätze als auch auf die Validität von übertragenen Erfahrungen aus anderen pädagogischen Handlungsfeldern (Greuel et al. 2015, S. 128–129).⁵⁴ In der Auswahl des intensiv begleiteten qualitativen Samples wurde dieser Spezifik in mehrfacher Hinsicht Rechnung getragen: So wurden zwei Projekte ausgewählt, die ihre Maßnahmen im Kontext islamischer Moscheegemeinden umsetzen (Bangkok, Buenos Aires) und ein Träger, für den Imame eine zentrale Zielgruppe darstellen (Bukarest). Bekenntnisorientierte islamische Organisationen sind hier entweder Projektträger oder zentrale Kooperationspartner. Die wissenschaftliche Begleitung erachtete es außerdem als wichtig, sowohl dezidiert theologische bzw. von bekenntnisorientierten Argumenten bestimmte Ansätze (etwa Bangkok, Bukarest), als auch etablierte nichtreligiöse Ansätze (z. B. Beirut, Bischkek) im Sample abzubilden.

Um die Vielfalt der Perspektiven der Projekte und die damit verbundenen Herausforderungen in Grundzügen erfassen zu können, wurde bei der Auswahl auch Wert auf die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe der Projekte gelegt. So finden sich etablierte Träger im Sample (etwa Beirut, Bischkek, Bangkok) ebenso, wie jüngere und weniger etablierte Träger, beispielsweise das aus ehrenamtlichem Engagement entstandene Projekt Budapest. Vor dem Hintergrund des Erprobungs- und Innovationsauftrags der Modellprojekte wurden einzelne Projekte auch ausgewählt, weil sie in besonderer Weise neue Perspektiven in das Handlungsfeld einbringen (bspw. Projekte Bischkek und Bamako).

54 Beispielsweise trägt der Fördergeber vor diesem Hintergrund den Projekten auf, das Verhältnis zwischen Religion und Extremismus in der Arbeit sensibel auszuloten (BMFSFJ 2014, S. 5).

5.2.2.1 Projektcluster I: Projekte der universellen Prävention

Modellprojekte in diesem Cluster arbeiten mit Zielgruppen, bei denen sie mehrheitlich keine dezidierte Gefährdung für islamistische Radikalisierungsprozesse ausmachen und plausibilisieren. Auch wenn in den Problembeschreibungen der Projekte teilweise übergreifende Gefährdungsannahmen (muslimische Religionszugehörigkeit und Ausgrenzungserfahrungen) formuliert werden, so sind diese zwar zutreffend, aber bleiben stark simplifiziert.⁵⁵ Leitend für die Einordnung in dieses Cluster war, dass sich die unspezifische Zielgruppenbestimmung darin übersetzt, dass in (pädagogischen) Aktivitäten zwar an konkreten Gefährdungsfaktoren angesetzt wird, diese aber nicht spezifisch die fokussierten Zielgruppen betreffen (müssen).

Projekt Bamako

Das Projekt ist bei einem Bildungsträger angesiedelt, der langjährig kulturbezogene, geschlechterreflektierende Arbeit mit muslimisch geprägten Jungen umsetzt. Der Träger beschreibt sich im Antrag selbst als eine Migrantenselbstorganisation. Das Vorgänger- und Parallelprojekt ist der zentrale Referenzpunkt des aktuell geförderten Projekts: Dort erfolgt(e) eine (kulturell gerahmte) Auseinandersetzung mit männlichen Jugendlichen zu patriarchalen Strukturen und Ehrkonzepten.⁵⁶ Das aktuell geförderte Modellprojekt erweitert die Zielgruppe nun zunächst auf türkeistämmige⁵⁷ Familien, denn man wolle der

„relative[n] Ohnmacht [begegnen]. Ok, wir haben diese Generation erreicht, aber damit das irgendwie erhalten bleibt, müssen wir eigentlich eine Generation zurückgehen“ (Bamako 2016 I: Z. 32–34).

Ausgangspunkt des Modellprojekts sind wahrgenommene Probleme im intergenerationellen Verhältnis dieser Familien, die Radikalisierungsprozesse bei den Kindern begünstigen können. So können – nach Ansicht des Projekts – v. a. unreflektierte patriarchale Strukturen, die lediglich Gehorsamkeit der Kinder gegenüber den Eltern und vor allem dem Vater fördern, eine Affinität zu autoritär-orientierten (islamistischen) Bewegungen begünstigen. Auch hemmten die Orientierung der Eltern auf die Bewahrung der Herkunftskultur und die vielfach in der Community geführten Wir-Die-Debatten die Integration der Kinder in die Mehrheitsgesellschaft sowie deren kritischen Umgang mit geschichtsorientierten, teils nationalistischen Kulturvereinen.

55 Nach bisher vorliegenden Erkenntnissen sind die beschriebenen Gefährdungsannahmen eher unspezifisch für islamistische Radikalisierungen und treffen im Wesentlichen auf die überwiegende Mehrzahl muslimisch sozialisierter Jugendlicher zu.

56 Ziel dieses Jugendprojekts ist es, „zu kritischem Denken über Werte anzuregen sowie zu zeigen und erfahrbar zu machen, dass es möglich ist, einschränkende, ausgrenzende und gewalttätige Aspekte in Kultur und Tradition abzulehnen, ohne deshalb Familie und Herkunftskultur zu verlieren“ (Bamako 2016 O: Z. 7–10).

57 „Türkeistämmig“ bezeichnet sämtliche Personen, die unabhängig von ihrer ethnischen und religiösen Identität oder eigenen Migrationserfahrungen ihre familiären Wurzeln in der Türkei haben (Hanrath 2011, S. 15)

Um diesem familialen Ursachengeflecht von Radikalisierung entgegenzuwirken, soll mit den Eltern zu Geschlechtergerechtigkeit und der Autonomie des Kindes gearbeitet werden. Ziel ist, die Kompetenzen von Eltern zu fördern, mit der Eigenständigkeit der Kinder und deren gesellschaftlicher Integrationsbereitschaft konstruktiver umzugehen und im Sinne von „Präventionsagenten“ problematische Entwicklungen bei den Kindern zu erkennen und zu unterbinden. Dabei wird das Problemspektrum der Radikalisierung vom Projekt nicht ausschließlich auf demokratiefeindlichen Islamismus bezogen, stattdessen wird eine phänomenübergreifende Arbeit umgesetzt.

„Aber prinzipiell sind wir gegen jede Form, also arbeiten wir gegen jede [Art, Anm. der wB] von Radikalisierung. Es kann nationalistisch sein, kann religiös sein, kann auch, von mir aus so eine Rockerbande sein (lacht), die auch super radikal tickt und hierarchisch und autoritär [ist, Anm. der wB]“
(Bamako 2016 I: Z. 1221–1224).

Mit den Eltern wird gearbeitet, weil sie im Prozess des kulturellen Wandels als Kulturträger fungieren. Dabei wurden in der ersten Seminarreihe türkeistämmige Familien erreicht, wobei dies keine konzeptionell verankerte Zielgruppenfokussierung ausschließlich auf die türkeistämmige Community ist. Teils handelt es sich um Eltern bisheriger Teilnehmer, teils werden weitere Eltern adressiert. Bisher wurde die breite Masse der türkeistämmigen Eltern, d. h., es wurden nicht dezidiert autoritär agierende Eltern/als autoritär wahrgenommene, angesprochen. Ob sich in Zukunft daran viel ändern wird, hängt vom Zugangserfolg ab. Grundsätzlich wird in aktuellen und zukünftigen Kooperationen die Zusammenarbeit mit besonders konservativen (religiösen und politischen) Trägern – laut Projektinterview – und Netzwerken ausgeschlossen, um sich nicht instrumentalisieren zu lassen. Vielmehr sollen über andere Zugangswege – wie beispielsweise Schule – Eltern erreicht werden, die derartigen Organisationen angehören.

Das Projekt bietet Elternseminare und familientherapeutische Beratungen sowie partiell jugendbildende Veranstaltungen an. Die jugendbildenden Angebote haben dabei v. a. die Funktion, die Perspektive der Jungen auf ihre Familienstrukturen herauszuarbeiten und Themen zu generieren, die in den Elternseminaren relevant sein können. Dieses Projekt gehört zur Gruppe der Ende 2015 nachbewilligten Projekte. Daher wurden in 2016 zunächst einmal Sondierungs- und Implementierungsaktivitäten umgesetzt. Sie konzentrierten sich zum Zeitpunkt des Interviews auf die Sicherstellung des Zugangs zur Zielgruppe „Eltern“ sowie auf erste pädagogische und familientherapeutische Angebote. Zu diesem frühen Zeitpunkt konnten (noch) keine Verschränkungen der pädagogischen und beratenden Angebote für die Eltern herausgearbeitet werden bzw. waren keine systematischen Reflexionen über die pädagogische Qualität möglich. In der pädagogischen Arbeit werde – nach Ansicht des Projekts – weniger aktionistisch (als in der sonstigen Fachpraxis) vorgegangen und mit den Eltern/Jungen eher ergebnisoffen diskutiert.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist das Projekt von einer kon-

sistenten Projektlogik gekennzeichnet: Aus der Problembeschreibung werden die Eltern als sozialisationsrelevante Kulturträger adressiert und es wird eine kulturbezogene Elternarbeit angestrebt. Die vom Projekt eingeführten Gefährdungsannahmen, bezogen auf familiäre Kontexte v. a. in der türkeistämmigen Community, haben eine ausreichende Plausibilität. Ferdinand Sutterlüty (vgl. Sutterlüty 2002) identifiziert beispielsweise in seiner qualitativen Studie zum Gewalthandeln von arabischen und türkischen Jugendlichen, dass elterliche Gleichgültigkeit und Autorität sowie an Ehre orientierte, kollektive Familienkonzepte Gewalttoleranz und Gewalthandeln begünstigen können. Von daher ist eine (ehr-)kulturbezogene Präventionsarbeit zweifelsohne wichtig, mit der pädagogischen Stoßrichtung, eher bewahrende Kulturvorstellungen kritisch zu hinterfragen.

Zugleich bleiben in der Problembeschreibung einzelne Kategorien und Erklärungsmuster des Projekts sehr allgemein.⁵⁸ Türkeistämmige Eltern werden v. a. darüber wahrgenommen, dass sie in ihrer Herkunftskultur verhaftet seien und vielfach patriarchale Strukturen reproduzierten. Eine Problemorientierung ist immer Ausgangspunkt (sozial-)pädagogischer Praxis und notwendig, um kritische (Selbst-)Reflexionen und Veränderungsprozesse anzuregen. Aber pauschale, defizitorientierte Problemperspektiven können auch zu Stigmatisierungen (junger) türkeistämmiger Menschen beitragen. Daher ergeben sich auch Fragen zur pädagogischen Arbeit im Projekt:

- a) inwiefern beeinflusst die Problematisierung der familialen Kontexte, als Teil der Ursache von Radikalisierung, die grundsätzlich ressourcenorientierte pädagogische Arbeit mit den Eltern ggf. auch nachteilig und
- b) unterminieren die potenziellen Stigmatisierungseffekte im Umfeld des Projekts die Präventionswirkung des Angebots langfristig?

Das Projekt steht auch durch seine berechtigte und generelle Problematisierung von geschlechtsbezogener Ungleichheit und autoritären Erziehungsstilen – sowie der damit verknüpften Radikalisierungsannahme – zu vielen Verbänden und Akteuren innerhalb der (bisher türkeistämmigen) muslimischen Community in einem Spannungsverhältnis. Für die langfristige Einschätzung des Projekts ist es daher entscheidend, dass die Akzeptanz steigt und damit der Zugang in die Community realisiert werden kann. Zugleich stellt die Thematisierung von möglichen kulturell-begünstigenden Faktoren von Radikalisierung, die aus der Community selbst heraus erfolgt, auch das innovative Kapital des Projekts dar. Grundsätzlich kann die Adressierung von muslimischen Eltern wertvolle Erfahrungen für die Fachpraxis generieren; der besondere Erkenntnisgewinn dieses Projekts liegt jedoch in der Arbeit mit muslimischen Eltern durch einen nichtreligiösen Träger aus der Migrantengemeinschaft (MSO).

Quer zur genannten Projektkonsistenz bleibt zunächst für die Implementierungsphase eine letzte wirkungsbezogene Plausibilitätslücke: Wenn die präventive Arbeit an Prägungen und der Sozialisation von Kindern im familia-

58 Das Projekt betont in der Validierungsphase, dass es sich auf *bestimmte Aspekte* von „Ehrkulturen“ bezieht. Ehrkulturen sind aus dessen Sicht streng patriarchalisch strukturierte Kulturen, in denen Ehrkonzepte insbesondere in Bezug auf weibliche Sexualität wirksam werden.

len Umfeld ansetzt, dann stellt sich die Frage, warum v. a. mit Eltern von Jugendlichen und weniger mit denen kleiner Kinder gearbeitet wird. Welchen Einfluss haben Eltern mit (veränderten) Erziehungsmethoden in der Pubertät, in der bekanntermaßen Peerbeziehungen an Bedeutung für die Entwicklung von Einstellungen stark zunehmen und der elterliche Einfluss entsprechend abnimmt?

Projekt Bukarest

Das Projekt wird von einem bekenntnisorientierten islamischen Träger durchgeführt, der in den Bereichen Erwachsenenbildung, Beratung und Wissenschaft tätig ist. Es richtet sich mit Fortbildungsangeboten zu islam- und islamismusbezogenen Themen an unterschiedliche Gruppen von Erwachsenen, die im Alltag Kontakt zu muslimischen Jugendlichen haben. Dies sind insbesondere Lehrer/innen, Eltern und Imame, aber auch Sozialarbeiter/innen und verschiedene „Funktionsträger/innen“ wie bspw. Mitarbeitende aus Polizei oder Kommunalverwaltung, die als „Schlüsselpersonen“ verstanden werden. Über den ursprünglichen Antrag hinausgehend, hat das Projekt sein Seminarangebot außerdem auf Jugendliche ausgeweitet. Dies wird einerseits mit einem Bedarf aufseiten der Jugendlichen begründet und andererseits damit, dass das Einholen der Perspektiven von Jugendlichen die Arbeit mit erwachsenen Zielgruppen unterstützt (Bukarest 2016 I: Z. 113–119).

Weil der Träger v. a. in der Erwachsenenbildung tätig ist und „Fortbildung und Beratung für alle Berufsgruppen mit Kontakt zu Muslimen an[bietet]“ (ebd., Z. 18–19), kann auch im Rahmen des Projektes thematisch und methodisch auf diese vielfältigen Erfahrungen zu islam- und kultur-/migrationsbezogenen Themen zurückgegriffen werden. Weiterhin verfügt der Träger bereits über einige (jedoch nicht systematische) Erfahrungen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit extremistischem Islamismus (ebd., Z. 27–49) und mit „erwachsenen Schlüsselpersonen“. In der Arbeit mit Jugendlichen sind diese bisher eher marginal (ebd., Z. 123ff.).

Als Problemgegenstand wird vom Projekt zum einen islamistische *Ideologisierung* und *Organisationszugehörigkeit* bspw. zu *Hizb ut-Tabrir*⁵⁹ und andererseits an *Radikalisierung* festgemacht, die über die Ideologisierung noch hinausgehe.

Dem Projekt liegen komplexe Thesen zu den Hintergründen von Radikalisierung zugrunde, die jedoch in der praktischen Umsetzung schablonenhaft bleiben. Man geht davon aus, dass die jeweilige individuelle Wahrnehmung des Islam durch mangelndes Wissen und durch Vorurteile, die vor allem in den Medien vermittelt werden, geprägt ist. Sowohl muslimische als auch nicht muslimische Jugendliche und die für ihre Sozialisation relevanten

59 Hizb ut-Tahrir ist eine islamistische Organisation, für die ein pan-islamisches Selbstverständnis kennzeichnend ist. Die transnationale Organisation lehnt zum einen grundsätzlich Demokratie und säkulare Staatsformen ab und kritisiert zum anderen auch den Erhalt bzw. die Einrichtung von islamischen Nationalstaaten. Die Organisation ist seit 2003 in Deutschland verboten, aber im islamistischen Kontext gibt es weiterhin Sympathisantinnen und Sympathisanten der Organisation (Bundesministerium des Innern 2015, S. 205; vgl. auch Sinclair 2010).

Akteure könnten daher nur schwer zwischen Islam und gewaltorientiertem Islamismus unterscheiden. Durch diese Gleichsetzung erscheint ihnen der (konservativ) gelebte Islam gefährlich und ist mit der Alltagswelt der Jugendlichen inkompatibel. So könnten Erwachsene bspw. nicht adäquat zwischen den Bedürfnissen muslimischer Jugendlicher nach (konservativer) Religionsausübung und der Gefahr von extremistischem Islamismus unterscheiden.⁶⁰ Die Problembeschreibung wird in abstrakte Annahmen zu einer allgemeinen gesellschaftlichen Gewaltproblematik eingebettet.

Das Projekt möchte Radikalisierung vorbeugen, indem es darauf abzielt,

- die Interaktion zwischen muslimischen Jugendlichen und Erwachsenen in deren Umfeld zu verbessern. Dazu wird angestrebt, dass beide Seiten (Jugendliche und Erwachsene) die Perspektiven des anderen sensibler wahrnehmen und ihre Interaktion miteinander reflektieren;
- theologisches Wissen zu vermitteln und dieses in Beziehung zu gesellschaftlichen Fragen zu stellen, damit Jugendliche sowie Erwachsene in die Lage versetzt werden, extremistische Positionen und Vorurteile, die ihnen begegnen, auf der Basis dieses Wissens zu widerlegen.

Mit Blick auf die erwachsenen „Schlüsselpersonen“ wird außerdem angestrebt, dass diese lernen, den Bedürfnissen der Jugendlichen und der Thematik Islam/Islamismus sensibel zu begegnen. Dabei sollen die Jugendlichen insbesondere ihrem Bedürfnis nach freier Ausübung eines (konservativen) Islamverständnisses nachkommen können. Außerdem sollen die Erwachsenen erkennen, wo sie selbst in ihrer Interaktion mit den Jugendlichen Radikalisierung befördern, um diese möglichst zu vermeiden. Schließlich solle den „Schlüsselpersonen“ noch eine Multiplikatorrolle zukommen, sie sollen sich Methoden sowie Argumente zu theologischen Fragen aneignen, um „zum Beispiel ihr Gegenüber, den Schüler, zum Nachdenken anregen [zu] können“ (Bukarest 2016 I: Z. 1511ff.).

Das Projekt bietet dazu Seminare für Jugendliche und Erwachsene an, die im Wesentlichen denselben Formaten folgen und gleiche Inhalte behandeln (ebd., Z. 780ff., 1619ff.). Es wird zu festgesetzten Themen gearbeitet, die jeweils an islamischen Konzepten, „wie Islam, Islamismus, (...) Salaf, Salafismus, Dschihad, Scharia und Umma“ (ebd., Z. 781–783) festgemacht werden. Über Vorträge und Textarbeit an autoritativen islamischen Quellen wird den Teilnehmenden themenbezogenes Wissen vermittelt, das abschließend mit deren ursprünglichen Assoziationen kontrastiert wird (ebd., Z. 794ff., 1249ff.). Man rege damit dazu an, „zu reflektieren, das Wissen zu transferieren und sich selbst damit kritisch auseinanderzusetzen“, wobei „politische Themen mit theologischen Themen“ verbunden werden (ebd., Z. 796–799). So solle einerseits die Kompatibilität des jeweiligen Themas mit den Alltagswelten der Jugendlichen deutlich werden und andererseits sollen extremistisch-islamistische Positionen und die (in der Wahrnehmung

60 Weitere Ursachen für Radikalisierung sieht das Projekt in familial kaum gelebter Religionspraxis und in theologischem Lernen von „falschen Online-Imamen“ (Projekt Bukarest 2016 I: Z. 1186).

des Projekts) von Vorurteilen geprägte Medienberichterstattung widerlegt werden.⁶¹

Ein gewisses Spannungsverhältnis scheint in Bezug auf die proklamierte partizipative Ausrichtung und die skizzierten Projekthalte und -abläufe zu bestehen: Einerseits wird projektseitig eine starke Ausrichtung an den Interessen und Themen der Zielgruppen betont. Andererseits erscheint aber die pädagogische Haltung wenig offen und die pädagogischen Abläufe und Prozesse sind eher festgelegt und auf sehr konkrete Ergebnisse ausgerichtet.

Im ersten Jahr der Förderung war das Projekt mit dem Projektaufbau beschäftigt. Daran anschließend folgte eine intensive pädagogische Phase, in der Seminare für Erwachsene und Jugendliche durchgeführt wurden. Beim Zugang zu den Zielgruppen profitierte das Projekt von bestehenden Kontakten und Netzwerken des Trägers. Der Zugang zu Jugendlichen gelang außerdem erfolgreich über einen weitverbreiteten Messenger-Dienst (ebd., Z. 1017–1021).

Die Weiterbildungsangebote für Erwachsene machten den größten Teil der Projektaktivität in der Implementierungsphase aus. Hier wurden jeweils Personen aus unterschiedlichen Kontexten zusammengebracht, also bspw. ein Imam, ein/e Polizist/in, ein/e Lehrer/in, ein/e Vertreter/in der Kommune usw. Diese Personengruppen werden vom Projekt als Sozialisationsinstanzen für Jugendliche („Schlüsselpersonen“) adressiert. Für die pädagogische Zielstellung des Seminarangebots wurde dieses Begegnungsformat als besonders förderlich beschrieben:

„[E]s funktioniert, da sitzt zum ersten Mal ein Polizist vor einem Imam und das ist für beide eine interessante Begegnung, und ein Polizist spricht mit einer muslimischen Mutter mit Kopftuch, was die beiden vorher noch nie in ihrem Leben gemacht haben“ (ebd., Z. 2482–2486).

Als Erfolg wertet das Projekt außerdem, dass solche heterogenen Gruppen durch das Seminarangebot „gut zusammengewachsen“ seien (ebd., Z. 2481). Trotz der recht starren pädagogischen Struktur soll flexibel auf unterschiedliche Bedarfe der Teilnehmenden eingegangen werden. So würde man Imamen „weniger halt theologisches Wissen, dafür mehr pädagogisches“ (ebd., Z. 1604–1605) vermitteln.

Die Seminare für Jugendliche richten sich hauptsächlich an muslimische Jugendliche, die nicht spezifisch radikalierungsgefährdet sind. Vereinzelt werden auch muslimische Jugendliche, die erste Verbindungen zu extremistischen, islamistischen Gruppierungen aufgenommen haben, oder ihnen bereits angehören, gezielt angesprochen und eingeladen (ebd., Z. 1011ff., 1027ff.). Diese Jugendlichen werden als „ideologisiert“, aber „nicht radikalisiert“ beschrieben. Dies wird daran festgemacht, dass „ideologisierte“ Jugendliche vom Projekt noch erreichbar seien, auch wenn sie dessen Inhalte

61 Auffällig ist dabei, dass schwierige Aspekte der behandelten Themen (z. B. Steinigung beim Thema Scharia) dezidiert ausgeklammert werden, da diese nichts mit den Alltagswelten der Jugendlichen zu tun hätten und folglich für die Wissensvermittlung nicht relevant seien. Hier stellt sich die Frage, inwiefern eine offene und sachgemäße Diskussion so tatsächlich gewährleistet wird.

dezidiert ablehnten. „Radikalisierte“ hingegen würden „nicht teilnehmen. Da wären wir für ihn schon zu lasch“ (ebd., Z. 1114f.).⁶² Die Arbeit mit den „ideologisierten“ Jugendlichen wird vom Projekt als Herausforderung für die pädagogische Arbeit erlebt, bei der kaum auf spezifische Vorerfahrungen zurückgegriffen werden kann.

Die Problemannahmen (mit den dahinterliegenden Radikalisierungsannahmen) und die Zielformulierungen des Projekts zeigen insgesamt eine klare Ausrichtung auf Prävention, insbesondere weil die Erwachsenenbildung darauf abzielt, „von vornherein bestimmte Mechanismen, bestimmte Prozesse, die zu Radikalisierung führen“ (ebd., Z. 309–311) zu erkennen und zu vermeiden. Entgegen des Projektantrags, der auf eine konkrete sozialräumliche Gefährdung durch verschiedene demokratiefeindliche islamistische Szenen vor Ort abstellt, werden in der Intensivbegleitung eher universelle Gefährdungsannahmen tragend. Zielgruppen werden gewählt, ohne dass systematisch an Gefährdungsmomenten angesetzt wird, die für sie spezifisch sind. Daher versteht die wB die Präventionsstrategie des Projekts als universell präventiv. Vor dem Hintergrund der sozialräumlichen Konstellationen könnte das Projekt jedoch auch Strategien selektiver Prävention anwenden. Es ist auch hervorzuheben, dass es gelungen ist, vereinzelt Personen mit ersten Problemausprägungen zu erreichen. Die aktuellen Strategien des Projekts stellen jedoch nicht vorrangig darauf ab.⁶³

Das Modellprojekt ist in der pädagogischen Denkbewegung sehr von einem Pendeln zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung geprägt und möchte Reflexion über die Perspektiven anderer anstoßen. Es setzt konsistent an universellen Radikalisierungsgefährdungen an, die zentral mit Wissensdefiziten und Vorurteilen gegenüber dem Islam (bei Muslimen wie Nichtmuslimen) verbunden sind. Mit Imamen steht dabei eine bisher für die Präventionsarbeit kaum erschlossene Zielgruppe im Fokus des Projekts. Mit Eltern und anderen sozialisationsrelevanten Akteuren erprobt das Projekt pädagogische Arbeit in einem Bereich, der für das Themenfeld vielversprechend ist, da hier bereits erste positive Erfahrungen anderer Projekte vorliegen. Mit seinem bekenntnisgeprägten Bildungsangebot, das ganz verschiedene Zielgruppen lokal zusammenbringt, entwickelt das Projekt einen Ansatz, dessen Erprobung einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Themenfeldes leisten kann, insbesondere wenn in der pädagogischen Arbeit die jeweiligen Zielgruppen und Gefährdungen noch konkreter fokussiert werden.

62 „Radikalisierte“ seien folglich keine Zielgruppe und würden ggf. an eine entsprechend spezialisierte Beratungsstelle eines anderen Trägers verwiesen (Bukarest 2016 I: Z. 1013–1027). Nichtsdestotrotz wird von mindestens einem übernommenen Interventionsfall berichtet (Z. 2145–2166) und die Projektentstehung wird mit dem Wunsch nach einem umfassenden Engagement des Trägers in der Distanzierungsarbeit begründet (ebd., Z. 27–49). Insgesamt entsteht hier der Eindruck, dass die Grenzen der Arbeit mit indizierten Zielgruppen noch nicht abschließend geklärt ist, zumal der Träger in diesem Feld nur auf vereinzelte Vorerfahrungen zurückgreifen kann.

63 Mit einem konkreten Ansetzen an diesen lokalen Gefährdungsmomenten würde das Projekt Strategien selektiver Prävention umsetzen.

5.2.2.2 Projektcluster II: Projekte der selektiven Prävention

Die Projekte im zweiten Cluster gehen bei der Wahl ihrer Zielgruppe von einer vorliegenden dezidierten Risikokonstellation für islamistische Radikalisierungsprozesse aus und betrachten die adressierten Jugendlichen daher als besonders gefährdet. Dabei beziehen sich die Risikoannahmen nicht auf alle muslimisch sozialisierten Jugendlichen, sondern grenzen sie über konkrete Gefährdungsmomente ein, die für diese Personengruppe spezifisch sind. Zusätzlich setzen sie systematisch an diesen Gefährdungsmomenten an und verfolgen darauf bezogene Ziele.

Projekt Buenos Aires

Bei dem Projekt handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen einem etablierten Bildungsträger (mit Empowermenttradition) und islamischen Gemeinden. Dabei arbeitet das Projekt aktuell schwerpunktmäßig in einer Gemeinde. Der Ausgangspunkt der Zusammenarbeit mit *dieser* Gemeinde ist der Wunsch beider Partner, symbolisch zu zeigen, dass eine derartige Kooperation funktionieren (dies reproduziert sich auch in der gemeinsamen Problemwahrnehmung). In der islamischen Organisation wurde als selbstverständlicher Teil der Zivilgesellschaft schon langjährig Integrations- und Jugendarbeit geleistet, aber zunächst auf ehrenamtlicher Basis. Nun konnte mit dem Projekt eine pädagogisch qualifizierte Fachkraft eingestellt werden, die in der Gemeinde arbeitet.

Die Problembeschreibung ist auf drei Ebenen angesiedelt und macht sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Sichtweise der Kooperationspartner deutlich. Gemeinsamer Ausgangspunkt der Zusammenarbeit ist – neben dem Ziel der Integrationssymbolik – ein *gemeinsames Streben gegen Gewalthandeln*. Der Projektleiter charakterisiert das lokale islamische Umfeld als sehr konservativ, in dem vereinzelt auch islamistische und dschihadistische Gruppierungen präsent seien. Hier gebe es partiell Begegnungsräume in den Gemeinden und latente Akzeptanzen. Der islamische Kooperationspartner problematisiert v. a. lokale (nicht islamistische) Gewaltereignisse von Jugendlichen, die keine Vorbildwirkung bei den eigenen muslimischen Jugendlichen haben sollen („Gewalt ist keine Heldentat“). Bezogen auf muslimische Jugendliche wird von beiden Partnern der Bedarf ausgemacht, diese in ihrer Persönlichkeit zu stärken und gemeinsam mit ihnen ein demokratiekompatibles Religionsverständnis zu entwickeln. Dabei fokussiert der Projektleiter v. a. auch auf die nichtreligiöse Ich-Stärkung und will auch Fragmenten antiwestlicher Verschwörungstheorien entgegen-treten.

Die Gemeindevertreter/innen sehen das Hauptproblem v. a. in mangelndem, „richtigem“ religiösem Wissen bei den Jugendlichen. Sie wollen daher das religiöse Ich stärken, denn ein „richtiger Muslim, [der] den Islam, seine Religion, richtig praktiziert hätte, hätte diesen Schritt niemals getan“ (Projekt Buenos Aires, 2016 I2: Z. 144–145), der würde nie Gewalt anwen-

den.⁶⁴ Bezogen auf die *muslimischen Communitys* nehmen beide Kooperationspartner als problematisch wahr, dass diese sich eher isolieren und nicht gesamtgesellschaftlich engagieren. Die islamische Gemeinde konkretisiert dies und sieht v. a. muslimische Eltern mehr in der Pflicht, integrativ und weniger traditionsorientiert in der Kindererziehung zu agieren. Der Projektleiter beschreibt aber auch die Jugendarbeit in der Gemeinde, die nicht im Sinne von Demokratiepädagogik und Jugendhilfe stattfindet. Vielmehr sei eine Abwehr von pluralistischen Vermittlungen und kritischen Verstehensprozessen zu beobachten.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die Problemwahrnehmung des Kooperationsprojekts festgehalten werden, dass die Problemperspektiven der beiden Partner noch unterschiedliche Handschriften tragen: Es wird eine eher mehrheitsgesellschaftliche Perspektive deutlich, die stärker auf die Radikalisierungsgefahren, ein vereinfachtes Politikverständnis bei den Zielgruppen und kulturelle Besonderheiten abstellt. Sie steht neben einer Minderheitenperspektive, in der v. a. mangelnde Anerkennung für bisherige Leistungen der Gemeinden und Integrationsverweigerung in den Familien dominant sind. Zusätzlich wird von der muslimischen Gemeinde der Begriff Islamismus als unangemessen problematisiert: Er stelle als Problemkategorie eine systematische Nähe zu einer positiv empfundenen Religion her und sei wissenschaftlich nicht fundiert, sondern werde eher als politischer „Kampfbegriff“ verwendet.

Aus dieser unterschiedlich nuancierten Problembeschreibung wird ein Jugendbildungsangebot abgeleitet, in dem die Jugendlichen in ihrer (religiösen) Persönlichkeit gestärkt werden sollen. Sie sollen sich konstruktiv mit Ausgrenzungen auseinandersetzen und sich in die Gesellschaft einbringen. Teilweise werden auch demokratiepädagogische Reflexionen angeregt, um die politischen Horizonte der Jugendlichen zu weiten.

Mit Blick auf die Gemeinden und v. a. auf die Eltern erscheint es den Partnern wichtig, auch hier demokratische Erziehungsperspektiven (weiter)zuentwickeln und den Jugendlichen mehr Raum für die eigene Entfaltung zu ermöglichen. Neben den pädagogischen Maßnahmen besteht eine Kernaufgabe des Projekts darin, Community-Arbeit zu realisieren: Hier sollen funktionierende, vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen zwischen einem zivilgesellschaftlichen und einem islamischen Träger aufgebaut werden. Nebenbei werden die pädagogische und verwalterische Professionalisierung des islamischen Partners vorangetrieben. Auch bleiben (konfliktträchtige) Aushandlungen um gemeinsame Problemperspektiven sichtbar.

Mit einem Blick auf das gesamte Wollen und Tun des Kooperationsprojekts lässt es sich als Empowermentprojekt charakterisieren, das in seinen Begründungszusammenhängen selektiv-präventive Züge trägt. So wird die (professionellere) Jugendarbeit – aus den Moscheegemeinden heraus – in einer (sehr) konservativen Gemeinde, im lokalen Umfeld von salafistischen und dschihadistischen Strömungen realisiert. Daher sollen – v. a. entspre-

64 Um die Differenz in der Zielsetzung zwischen den Kooperationspartnern deutlich zu machen, wird im Folgenden der Aspekt der religiösen Persönlichkeitsentwicklung mitgeführt, aber – als nicht-konsensuales Ziel – eingeklammert.

chend dem Projektleiter – die teilnehmenden Jugendlichen resistent gegen (lokale) demokratiefeindliche, salafistische Akteure gemacht werden. Die Gemeinde betont v. a. die gewaltpräventiven Ziele. Die Präventionsstrategie umfasst drei Aspekte:

- religiöse und politische Bildung gegen Demokratiefeindlichkeit und Gewaltorientierung bei muslimisch sozialisierten Jugendlichen,
- religiöse Bildung gegen Integrationswiderstände bei muslimischen Eltern und
- (integrativ ausgerichtete) Zusammenarbeit mit (stark) konservativen, islamischen Organisationen.

Spezifisch an dem Projekt ist v. a. die angestrebte und erreichte Zielgruppe: Die muslimischen Jugendlichen sind religiös konservativ und werden von außen teilweise als demokratische Puristen beschrieben. Mit dem Begriff „Puristen“ werden aus fachlicher Sicht salafistische, unpolitische Milieus bezeichnet, die nicht im Sinne der Verfassungsschutzbehörde als extremistisch eingestuft und entsprechend nicht von diesen beobachtet werden (vgl. Senatsverwaltung für Inneres und Sport. Abteilung Verfassungsschutz 2014, S. 17–18). Der Projektleiter betont noch einmal, dass die Gemeinde selbst nicht das Problem ist, sondern sich an deren Rändern (wie in anderen Moscheen auch) Kontakträume zu salafistischen Akteuren oder Anhängern der lokalen LIES!-Kampagne⁶⁵ ergeben. Mit diesen zu arbeiten, kann als innovativ und selektiv-präventiv eingeordnet werden. In der bisherigen Jugendbildung wurde genderdifferent, aber nicht geschlechterreflektierend gearbeitet.

Da die Mädchen unter den Jugendlichen, mit denen das Projekt arbeitet, diskussionsfreudiger seien, wird in der pädagogischen Praxis bei ihnen stärker auf thematische Auseinandersetzungen gesetzt. Dabei sollen beispielsweise Situationen der Ausgrenzung, die sich gegen das Tragen des Kopftuchs richten, bewusst handlungsorientiert gewendet werden: Es wird diskutiert, wie man sich im Falle einer Beschimpfung verhält und wie man für Religionsfreiheit und Demokratie eintreten kann. Ziel ist es, die als lähmend wahrgenommene „Opferrolle“ (Buenos Aires 2016 I2: Z. 485) aufzubrechen. Vom pädagogischen Ansatz her wird religiöse Bildung mit politischer Bildung verbunden.

Mit den Jungen hingegen wird weniger wissens- und reflexionsorientiert gearbeitet. Die Maßnahmen sind aktuell v. a. erlebnispädagogisch ausgerichtet. Damit ist hier das pädagogische Prinzip eher „Lernen am Vorbild“, und der männliche Teamer mit seinen religiösen Haltungen wird als relevanter Faktor eingeführt.

Eine Herausforderung in der Arbeit des letzten Jahres bestand in der Etablierung von funktionierenden Kooperationsbeziehungen. So gibt es mit einer anderen lokalen, muslimbrüderlichen Moschee nach einem langjährigen Bemühen aktuell quasi eine Kooperationspause, da der von der Gemeinde wahrgenommene (präventive) Bedarf eigenständig realisiert werden

65 „LIES!“ ist eine Kampagne der salafistischen Vereinigung „Die Wahre Religion“ (vgl. Bundesministerium des Innern 2016, S. 172–173, Wiedl 2014).

kann. Die Zusammenarbeit mit dem aktuell islamischen Hauptkooperationspartner ist teilweise auch konfliktträchtig. Dabei liegen die Auseinandersetzungen auf der Ebene von Professionalisierung und Anerkennung von persönlicher Autorität sowie auf der Ebene von unterschiedlichen Problemannahmen und Präventionsbedarfen. Dass die pädagogische Arbeit dennoch so gut funktioniert, hängt zentral von der Anstellung einer pädagogisch ausgebildeten, muslimischen Mitarbeiterin ab, die die Arbeit des bisher ehrenamtlichen Vereins durch ihre professionelle pädagogische Perspektive bereichert.

Der Mitarbeiter des Bildungsträgers arbeitet selbst kaum pädagogisch oder konzeptionalisierend, steht aber in regelmäßigem Austausch mit den Umsetzenden. Er entwickelt eher eine Außenperspektive auf die muslimische Community und versucht, Schwierigkeiten in der Kooperation v. a. mit kulturellen Interpretationen zu verstehen. Es ist eine große Leistung, als mehrheitsdeutscher Träger mit einer Gemeinde intensiv zusammenzuarbeiten, die sich selbst als islamisch sehr orthodox wahrnimmt, aber von außen auch als unpolitisch salafistisch beschrieben wird. Da auch Fragen reflektiert werden können, die die Kooperation mit diesen spezifischen Partnern (islamisch sehr orthodoxen bzw. muslimbrüderlichen Organisationen) betreffen und für das Handlungsfeld nutzbar gemacht werden können, liegt hier ein besonderes Erkenntnispotenzial für das gesamte Präventionsfeld.

Auch ist die Projektpraxis von einer bemerkenswerten Modifikationsbereitschaft geprägt: Zum einen wurde der Projektname geändert. Mit der Unterstreichung der gemeinsamen Agenda mittels eines arabischen Wortes sollte die Zusammenarbeit auf Augenhöhe befördert werden. Zum anderen wurde die geplante Deradikalisierungsarbeit durch *ausgebildete* Peers noch einmal überdacht und modifiziert. Zwar spielt die Arbeit mit den Peers – vor allem wegen deren erhoffter Wirkung auf Jugendliche – im Projekt immer noch eine zentrale Rolle, eine fachliche Ausbildung zu Deradikalisierungsarbeit wird jedoch nicht umgesetzt. Vielmehr sollen die Jugendlichen durch ihre gefestigte (religiöse) Persönlichkeit in ihrem Umfeld wirken und zumindest in die Lage versetzt werden, ideologische Positionen zu irritieren. Eine pädagogische Ausbildung, Vorbereitung und fachliche Begleitung der Jugendlichen für die Deradikalisierungsarbeit ist nach Ansicht der wB sehr herausfordernd und langwierig: Die Jugendlichen müssten Zugang haben zu Jugendlichen radikalierter Milieus und in der Lage sein, diese in ihrer Faszination für demokratiefeindliche islamistische Akteure und Inhalte zu verunsichern. Daher wird diese Veränderung in der Implementierungsphase als angemessene Adaption eingeschätzt. Die ursprünglich angedachten Anforderungen an die Peers würden mit hoher Wahrscheinlichkeit das aktuelle Kooperationsprojekt und die bisher gewonnenen Jugendlichen überfordern.

Projekt Beirut

Das Projekt wird von einem Träger durchgeführt, der sowohl lokal in der Jugendarbeit als auch handlungsfeldspezifisch in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und mit (demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem) Islamismus etabliert ist. Dass der Träger in der lokalen Jugendarbeit breit aufgestellt ist, wird mehrfach als Ressource dargestellt, die die Projektumsetzung erleichtert bzw. so erst ermöglicht (Netzwerk, Vertrauensbasis, Kenntnis, komplementäre Angebote/Projekte, etc.). Inhalte und Vorgehen im Modellprojekt sind zudem mit der sonstigen Arbeit des Trägers verwoben, insbesondere mit einem Projekt, das Distanzierungsarbeit und Angehörigenberatung im selben Handlungsfeld leistet.

Die Problemkonstruktion wird fallbezogen festgemacht, d. h. an konkreten Personen und deren Aussagen und Handlungen. Problemanzeiger sind einerseits verschiedene „problematische Aussagen“ und Verhaltensweisen seitens der Jugendlichen (z. B. Menschenfeindlichkeit, Abwertung von Jesiden, aber auch bestimmte Vorstellungen von Geschlechterrollen und Lebensgestaltung, vgl. Beirut 2016 I: Z. 379ff.), wenn diese mit einer starken Beschäftigung mit „Glauben“/„Religion“ einhergehen bzw. Gruppenidentitäten (z. B. einer Clique) prägen. Andererseits wird das Problem in Bezügen auf islamistischen Terrorismus oder auf die Ausreise in die syrischen Kampfgebiete festgemacht. Die Problemkonstruktion wird von den Projektmitarbeitenden kritisch reflektiert, wobei grundsätzliche Widersprüche zur akzeptierenden sozialpädagogischen Arbeit gesehen werden, da „Radikalisierungsprävention“ zwangsläufig mit starken Zuschreibungen einhergehe. Andererseits wird „ein Teil von Radikalität“ auch als – unter bestimmten Voraussetzungen – positiv zu bewertendes politisches Interesse und Engagement wahrgenommen (ebd., Z. 1294–1300). Insgesamt fokussiert die Darstellung von Radikalisierung auf sehr konkrete Erfahrungen aus der eigenen Arbeit. Ursachen für das Phänomen werden als komplex, individuell und höchst unterschiedlich verstanden. Dabei spielten „sozialräumliche und sozioökonomische Faktoren eine ebenso große Rolle, wie Fragen des gesellschaftlichen Umgangs mit Transkulturalität, Religiosität, gesellschaftlicher Teilhabe etc.“ (Beirut 2016 V: S. 1). Im Interview besonders hervorgehoben werden die Anwerbung bzw. der Kontakt zu Gefährdern⁶⁶ oder dschihadistischen Missionaren im Sozialraum und im Alltagsmilieu sowie Konflikte außerhalb Deutschlands (insbesondere der syrische Bürgerkrieg und der Kurdenkonflikt). Daneben werden auch Identitätskonflikte von jungen Muslimen, die vor allem seit dem 11. September 2001 in Deutschland in der Wahrnehmung ständiger Diskriminierung aufwachsen,

66 „Gefährder“ ist ein Begriff der deutschen Sicherheitsbehörden, der eine Person kennzeichnet, „bei der bestimmte Tatsachen die Annahme rechtfertigen, dass sie politisch motivierte Straftaten von erheblicher Bedeutung, insbesondere solche im Sinne des § 100a der Strafprozessordnung (StPO), begehen wird“ (Deutscher Bundestag 2006, S. 6). Laut Medienberichten stufte das Bundeskriminalamt Mitte 2016 rund 500 Personen aus Deutschland als islamistische Gefährder ein (vgl. Tagesspiegel 2016). Im Interview wird der Begriff teilweise weiter gefasst, mit Referenz an die rund 360 vom Bremer Verfassungsschutz beobachteten Islamisten (vgl. Beirut 2016 I: Z. 521–524, (vgl. taz.de 2015).

genannt.

Zielgruppe des Projekts sind in erster Linie „Jugendliche, die schon im Umfeld“ (von Gefährdern etc.) sind, d. h., in deren Cliques, unter ihren Freunden und Bekannten befinden sich Gefährder. Zur Zielgruppe zählen daneben auch Jugendliche, die durch „Aussagen mit islamistisch/salafistisch geprägten Argumentationsmustern“ (Beirut 2016 V: S. 3) im Sinne der o. g. Problemkonstruktion auffallen. Ziel ist es bei diesen, Reflexionsprozesse anzustoßen.

Der Zugang zur Zielgruppe wird in ausgewählten Sozialräumen i. d. R. über die Institution Schule oder über Jugendarbeit im Freizeitbereich angebahnt (Beirut 2016 V: S. 3). In den Schulklassen und anderen Gruppen, mit denen gearbeitet wird, sind punktuell islamistische Jugendliche zugegen. Die Hauptzielgruppe des Projekts stellen aber nicht diese dar, sondern ihre (durch diese Jugendlichen gefährdete) Peers.

Das Modellprojekt hat hier eine systematische Ergänzungsfunktion zu dem oben genannten Projekt des Trägers im Bereich der Distanzierungsarbeit und Angehörigenberatung im selben Themenfeld:

„Ja. Das [Parallelprojekt, Anm. der wB] arbeitet mit den Jugendlichen, die in der Szene schon aktiv sind. Und (...) berät auch dann die Eltern oder die anderen Sozialraumakteure, die auch betroffen sind. Und [das Modellprojekt, Anm. der wB] arbeitet auch mit den Jugendlichen, aber die halt nicht wirklich in der Szene drin sind, ab und zu mal ja, wenn die in den Schulklassen sind, ja, die Jugendlichen sind auch da, aber dann arbeiten wir mit der Schulklasse zusammen“ (Beirut 2016 I: Z. 608ff.).

Die Aufgabenbereiche der beiden Projekte grenzen sich voneinander ab, indem das Parallelprojekt da zuständig wird, wo eine unmittelbare Sicherheitsrelevanz (z. B. Ausreiseversuch nach Syrien) bestehe. Darin zeigt sich eine professionelle, aufeinander bezogene Gesamtstrategie des Trägers, die eine wirkungsvolle, umfassende Präventionsarbeit vor Ort verspricht.⁶⁷

Eine weitere Zielgruppe sind Fachkräfte, und zwar vor allem Lehrer/innen und, vor dem Hintergrund aktueller Bedarfe, auch Mitarbeitende in Flüchtlingsunterkünften. Diese sollen zudem den Zugangsweg zu Jugendlichen herstellen, um Fälle mit akutem Bedarf („wo das Thema brennt“, ebd., Z. 1174) auszumachen.

Die Phase des Projektaufbaus wurde erschwert durch – nach Darstellung der Projektmitarbeitenden – Verzögerungen im formalen Prozess der Förderbewilligung einerseits und mehrere Personalwechsel andererseits (ebd., Z. 70–131, 268ff.). Zu Beginn der Implementierungsphase konnten jedoch schnell die Zielgruppen entsprechend gefährdeter Jugendlicher erreicht werden (ebd., Z. 353ff.). Begünstigend wirkten hier der Rückgriff auf die umfangreiche lokale Vernetzung des Trägers und ein deutlich artikulierter Bedarf seitens der Fachkräfte.

⁶⁷ Zugleich zeigt sich im Interview jedoch, dass die Trennung und Fokussierung der jeweiligen Arbeitsbereiche der beiden Projekte in der praktischen Arbeit eine Herausforderung für die Projektmitarbeitenden darstellt.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist insbesondere die gezielte Arbeit im *direkten Umfeld* von demokratiefeindlich islamistisch orientierten und handelnden Jugendlichen (insbesondere *Gefährdern*) innovativ. Sie setzt am Zugang zu demokratiefeindlichen und gewaltorientierten islamistischen Gruppierungen über Peers an. Dies entspricht dem aktuellen Stand von wissenschaftlicher Forschung und sicherheitsbehördlicher Analyse, die beide herausstellen, dass gerade der Einstieg in islamistische Gruppierungen vielfach über persönliche Kontakte zu szeneeigenen Freunden, Bekannten und (gleichaltrigen) Familienmitgliedern erfolgt (Wiktorowicz 2005, S. 102ff., Hessisches Ministerium des Innern und für Sport 2014). Aber auch das systematische Hand-in-Hand-Gehen der beiden am Träger angesiedelten Projekte verdeutlichen das Potenzial und die Professionalität des Trägers in der Präventionsarbeit: Die Arbeitsteilung ermöglicht es, wechselseitig und abgestimmt mit demokratiefeindlich islamistisch orientierten oder handelnden Jugendlichen einerseits und den Jugendlichen in ihrem direkten Umfeld andererseits zu arbeiten. Dies verspricht eine lokale und den jeweiligen Fällen angepasste umfassende pädagogische Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen islamistischen Orientierungen und Handlungen.

5.2.2.3 Projektcluster III: Projekte der indizierten Prävention

Die Projekte im dritten Cluster richten sich gezielt an Personen, bei denen bereits konkrete Affinitäten zu demokratie- und rechtsstaatsfeindlichen islamistischen Ideologien bzw. Gruppen auszumachen sind.

Das ursprünglich ins Sample ausgewählte Projekt in diesem Cluster hat sich in der Implementierungsphase in der Projektanlage verändert. Aus einem zugangerschließenden Projekt im Bereich der indizierten Prävention – wie es im Antrag angelegt war – wurde ein selektiv-präventives Projekt, das die indizierte Prävention und Distanzierungsarbeit des Trägers in problemverdichteten Stadtteilen und konkret im schulischen Umfeld von islamistischen Gefährdern ergänzen soll (vgl. S. 163ff.).

5.2.2.4 Projektcluster IV: Projekte im Bereich der Ausstiegsarbeit und Angehörigenberatung

Ein Modellprojekt arbeitet im Bereich der Ausstiegsarbeit und zielt darauf ab, vor allem Angehörige von islamistischen Jugendlichen psychologisch zu begleiten und als Partner in der Ausstiegsarbeit zu stabilisieren. Auch sollen direkt an demokratiefeindliche bzw. gewaltorientierte Islamistinnen und Islamisten gerichtete pädagogische Ausstiegsangebote durch psychologische Einzelfallbegleitung unterstützt werden.⁶⁸

68 Zusätzlich zu diesem Projekt legen zwei Projekte aus dem Cluster mit kombinierten Präventionsstrategien einen ihrer Hauptarbeitsschwerpunkte auf Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit.

Projekt Bischkeek

Das Projekt ist bei einem etablierten Träger der indizierten Präventions- und Distanzierungsarbeit angesiedelt und erweitert dessen langjährige Expertise im Aktivitätsfeld radikaler Personen und Gruppen explizit um eine psychologisch-psychotherapeutische Perspektive. Die Projektidee basiert auf einem steigenden Bedarf an psychologisch-psychotherapeutischen Präventions- und Deradikalisierungsangeboten. Das Projekt ist primär als trägerinternes Unterstützungsprojekt angelegt, berät jedoch auch trägerfremde Fachkräfte der indizierten Prävention und eruiert den fallrelevanten psychologischen Hilfe- und Therapiebedarf von ausstiegswilligen Personen oder von Angehörigen radikaler Personen. Das Projekt hat ein erprobendes Selbstverständnis, das seine Arbeit systematisch reflektieren und weiterentwickeln möchte.⁶⁹

Ausgangspunkt des Projekts ist die Annahme, dass eine rein sozialpädagogische Begleitung von stark gefährdeten, sympathisierenden oder ausstiegswilligen Personen (in islamistischen und rechtsextremen Milieus) oft nicht ausreichend ist. Insbesondere, wenn psychologische Komponenten den Präventions- und Deradikalisierungsprozess erschweren, sei eine psychologisch-psychotherapeutische oder psychiatrische Begleitung notwendig. Es bestehe ein fachlicher Bedarf

- a) in der Beratung von Fachkräften, die mit der Zielgruppe konfrontiert sind, aber auch
- b) in der direkten psychologisch-psychotherapeutischen Distanzierungs- und Ausstiegsarbeit.

Zum einen bietet das Projekt Unterstützungen für trügereigene Arbeitsstrukturen an. Ziel ist hier, die nicht-psychologischen Fachkräfte für psychische Störungen und Dynamiken der Klienten zu sensibilisieren, die hinter deren Radikalisierungsprozessen liegen können oder ihnen inhärent sein können. Die Fachkräfte sollen diese besser wahrnehmen und einen professionelleren Umgang damit finden bzw. in entsprechenden Fällen das Projektteam oder andere Spezialisten in die weitere Bearbeitung miteinbeziehen. Methodisch geschieht dies über konsiliare Beratungen.⁷⁰ Für eine zweite Gruppe von Fachkräften, insbesondere Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sowie Fachkräfte aus dem psychosozialen Bereich, die mit radikalisierten Menschen arbeiten, unterbreitet das Projekt ebenfalls ein Beratungsangebot. Ziel ist hier, psychologisch geschulte Fachprakti-

69 In diesem Sinne nimmt auch eine wissenschaftliche Aufbereitung der Fallkonstellationen einen hohen Stellenwert im Projekt ein. Das Vorgehen wird als fallinduktiv beschrieben, d. h., auf Basis von Einzelfallanalysen sollen übergreifende Erkenntnisse und Typisierungen der individuellen Problemlagen herausgearbeitet werden. Dies diene dann dazu, fachliche Anforderungen für die (konsiliarische) Arbeit zu spezifizieren.

70 Der konsiliarische Ansatz stammt aus der Psychiatrie bzw. Psychosomatik. Im Problemhaushalt werden Interaktionen zwischen psychischen und somatischen bzw. im Projektkontext zwischen psychischen und ideologischen Aspekten angenommen. Wenn (kausale) Wechselwirkungen zwischen Radikalität und Persönlichkeitsstörung bzw. Trauma in der Diagnostik erkennbar sind, werden auch konsiliarische Therapien angestrebt, die verschiedene Fachkräfte einbeziehen.

ker/innen in Distanzierungs- und Ausstiegsprozessen zu unterstützen und Unsicherheiten in der Einordnung der Radikalitätszusammenhänge der Klienten und in der Umsetzung der Psychotherapie abzubauen. Langfristig sollen weitere psychotherapeutische Praxen, Ambulanzen und Kliniken für die Zusammenarbeit gewonnen werden und die psychologische Arbeit für diese gefährdete oder extremistisch orientierte Zielgruppe soll in die Regelversorgung integriert werden.

Zum anderen werden stark gefährdeten, sympathisierenden oder ausstiegswilligen Personen oder deren Angehörigen psychologisch-psychotherapeutische Angebote unterbreitet. Die Sitzungen zielen darauf ab, zunächst die Fallkonstellation zu verstehen und individuelle psychische Prozesse und Beziehungsdynamiken in den Blick zu nehmen, die Radikalisierungsprozesse begünstigen. Anschließend werden entweder überbrückende oder akzeptanzschaffende kriminaltherapeutische Angebote/Coachings unterbreitet und bei entsprechender Indikation und lokaler Therapiemöglichkeit wird an psychologische bzw. psychiatrische Regelstrukturen verwiesen.

Das Projekt richtet sich gegen diverse Erscheinungsformen von politischer Radikalität, da die/der politische Gewalttäter/in (in islamistischen und rechtsextremen Milieus) mit ihrer/seiner inneren Welt und Konfliktdynamik im Fokus der Arbeit stehe. Aktuell arbeitet das Projekt überwiegend im Bereich islamistische Radikalisierung, unterstützt aber auch entsprechende Präventions- und Deradikalisierungsarbeit im Bereich Rechtsextremismus. Da die Fälle bedarfsorientiert sowohl durch andere Teams des Trägers als auch extern zugewiesen werden, kann sich der bisherige Arbeitsschwerpunkt leicht verschieben.

Während im ersten Jahr v. a. trägerinterne Strukturen psychologisch-psychotherapeutisch unterstützt wurden, fokussiert das Projekt aktuell auf Vernetzungsaktivitäten und damit auf die Öffnung für geeignete psychologisch/psychiatrische psychotherapeutische Praxen, Ambulanzen und Kliniken.

Nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung ist die Anlage des Projekts plausibel, da die Projektumsetzung konsistent und erfahrungsbasiert von einem zusätzlichen fachlichen Bedarf abgeleitet wird. Auch erweitert der kriminaltherapeutische Ansatz die bisherige Bearbeitungspraxis mit dieser politisch problematischen Zielgruppe. Die eingenommene phänomenübergreifende Perspektive kann sich zunächst durch die Fokussierung auf den politischen Gewalt- und Straftäter erklären und generiert ggf. im Projektverlauf Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Therapiepraxis mit islamistischen und rechtsextremen Gewalttätern. In dem geführten Projektinterview dokumentiert sich zudem eine hohe psychotherapeutische Fachlichkeit, die sich in der Praxis mit der trägerinternen Expertise zu den politischen Phänomenen ergänzt. Somit sind die Voraussetzungen für eine gute psychologisch-psychotherapeutische Umsetzung der Distanzierungs- und Ausstiegsarbeit gegeben und es bleibt abzuwarten, was der konkrete Mehrwert dieses kriminaltherapeutischen Vorgehens in der Radikalisierungsprävention darstellt.

Die Besonderheit des Projekts ist, dass es im Grenzbereich zwischen Jugendhilfe/Justiz und Jugendtherapie agiert. Zugleich ist es derzeit von den Grundperspektiven und fachlichen Bindungen der Mitarbeitenden her primär tiefenpsychologisch ausgerichtet. Gerade deswegen stellt sich auch die Frage, inwiefern – gemäß der Programmintension – das System der Kinder und Jugendhilfe als solches angeregt wird. Der operative Kern des Modellprojekts ist die Unterstützung der trägereigenen Strukturen, die in einem hohen Maße zugleich Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe gemäß SGB VIII darstellen. Um aber die Erprobungen des Modellprojekts langfristig für das trägerexterne System der Kinder- und Jugendhilfe systematischer nutzbar zu machen, wird begrüßt, wenn die Vernetzungs- und Qualifizierungsaktivitäten des Projekts weitere Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe adressieren. Die Mitarbeitenden sehen selbst diese Herausforderung, über die disziplinären Grenzen hinweg zusammenzuarbeiten, gehen aber davon aus, dass die Zugänge mit zunehmender Profilierung und Bekanntheit des Modellprojekts Stück für Stück erschlossen werden können.

5.2.2.5 Projektcluster V: Projekte mit kombinierten Präventionsstrategien

Das fünfte Cluster fasst schließlich Projekte, deren Anlage sich einer eindeutigen Zielgruppenzuordnung und Präventionslogik insofern entzieht, da sie mit spezifischen Angeboten – und zumeist parallel – mehrere sehr unterschiedliche Zielgruppen erreichen wollen, ohne dass sich hier deutliche Schwerpunkte oder Priorisierungen ausmachen lassen.

Projekt Budapest

Dieses Projekt steht in der Projektlandschaft des Themenbereichs als eines der wenigen da, das einen sozialräumlich-gemeinwesenorientierten Ansatz der Radikalisierungsprävention umsetzt. Gleichzeitig werden hier verschiedene präventive Strategien miteinander kombiniert. Das Projekt ist von einem Verein getragen, in dem sich ein Kreis junger Muslime und Musliminnen, „alle mit akademischem Hintergrund“ (Budapest 2016 I: Z. 17), zusammengeschlossen hat. Der Verein hat bis jetzt nahezu ausschließlich ehrenamtlich Projekte – u. a. zur Prävention von Menschenfeindlichkeit und Antisemitismus, zum intergenerationellen Zusammenleben und zur Flüchtlingsarbeit – realisiert. Er vertritt ein gleichsam ökumenisches, an der Gesamtheit der muslimischen (perspektivisch auch: der nicht-muslimischen) Bevölkerungsgruppe orientiertes Selbstverständnis und versteht sich als unabhängig von Vereins-, Verbands- und landsmannschaftlichen Zugehörigkeiten.

Das Projekt wird an drei Standorten durchgeführt und soll während seiner Laufzeit in weitere Kommunen übertragen werden.

Der Zielhorizont des Projekts geht weit über das Feld der Radikalisierungsprävention hinaus. Es versteht sich als umfassendes Angebot einer multizentrischen Krisenintervention, das Radikalisierungsprävention als eines (wenn auch besonders gewichtiges) unter einer Vielzahl zu bearbeitender Problemfelder begreift: Das heißt, das Projekt richtet sich nicht an

einem einzigen Präventionsziel, sondern an einem nicht vorab festgelegten Zielbündel aus.

„Wir haben (...) als Zielvorstellung, dass wir jungen Menschen, die im Prinzip auf eine ‚schiefe Bahn‘ in Führungsstrichen gekommen sind oder vielleicht kurz davor sind oder im Prinzip in so einer krisenhaften Situation sich befinden – das können also diverse Themen sein wie z.B. von Schulproblemen angefangen bis hin zu Kriminalität, Familienproblemen, psychischen Erkrankungen – und natürlich auch religiöse Radikalisierungstendenzen“ (Budapest 2016 I: Z. 337–347).

Diese Zielbestimmung geht einher mit einer umfassenden Zuständigkeitszuschreibung:

„Und deswegen helfen wir jedem, der hier rein kommt von den ganz kleinen Problemen bis zu ausführlichen und intensiveren Betreuungsarbeiten“ (ebd., Z. 346–348).

Diese Anlage des Projekts korrespondiert mit einer Präventionsannahme, die man auf den Begriff der Kontingenzhypothese bringen könnte. Sie hebt anstelle präziser Gefährdungsprofile die universelle Möglichkeit von Radikalisierungseffekten hervor:

„Unsere Erfahrung hat das gezeigt, dass man da keine Regel aufstellen kann, warum sich ein Mensch radikalisiert. Das ist bei jedem Individuum ganz anders“ (ebd., Z. 344–346).

Diese – eher erfahrungsbasierte als durch wissenschaftliche Expertise belegte – Arbeitshypothese erklärt auch den umfassenden Arbeitsauftrag des Projektes. Bezüglich dieses Aspekts ist es in doppeltem Sinn als „universalpräventiv“ einzuschätzen: zum einen durch die Bestimmung der Zielgruppen, indem es ein sehr weit gefasstes Spektrum von allgemeinen Risiken in den Blick nimmt und zum anderen durch die Bestimmung des Präventionsgegenstandes, indem tendenziell das Gesamtspektrum von Krisen und Lebensnöten in den Projektauftrag einbezogen wird.

Neben dieser universalpräventiven steht auch eine selektiv-präventive Zielbestimmung, der genauer gefasste Indikatoren von Radikalisierung zugrunde gelegt sind. Radikalisierungsgefahr bestünde demnach vor allem dort,

„wo dann zum Beispiel pauschal schlecht über die deutsche Gesellschaft gesprochen wird oder eben gesagt wird: ‚Ich werde hier eh nicht akzeptiert‘ oder ‚Die Deutschen hassen mich‘ oder ‚Ich hasse die Deutschen‘. Also, wenn da schon so polarisierende Äußerungen getätigt werden. Und das vielleicht sogar auch noch mit dem Islam irgendwie begründet wird (...)“ (ebd., Z. 1007–1011).

Das Projekt baut organisatorisch auf ein dreigliedriges Präventionsnetzwerk auf: die „*Leitungs- und Koordinierungsebene*“ (ebd., Z. 353–354). Dort arbeitet eine Gruppe von „Coachs“ (aktuell ca. 13 bis 15 Personen), lokale Expertinnen und Experten, die sich durch

- a) besondere fachliche, in der Regel akademische Qualifikationen,
- b) multiethnische „Herkünfte“ (ebd., Z. 362ff.), die die ethnische und sprachliche Diversität der Stadtgesellschaft repräsentieren und
- c) Verwurzelung und „lokales Wissen“ (ebd., Z. 384–385) in den Communitys der schwierigen Stadtviertel auszeichnen.

Eine zweite Ebene ist die der *intermediären Vernetzung* mit jugendlichen Peer-Groups: Dort wirkt ein Netzwerk aus jugendlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren („in der Regel noch Schüler/innen oder junge Erwachsene“ (ebd., Z. 391–392)). Sie durchlaufen eine Schulung, die sie „für verschiedene Themen sensibilisiert“ (fünf Module, davon vier obligatorisch: Zivilcourage, Drogenprävention, Coolness-Training/Deeskalation, Demokratie und Recht und eine Exkursion zu Kliniken und Notfallambulanzen, wo die Folgen von Alkohol am Steuer und anderen Unfallrisiken anschaulich werden sollen, ebd., Z. 399–403). Diese Ebene erfüllt die Funktion eines Frühwarnsystems und einer „Brückenfunktion“ (ebd., Z. 537) für alle denkbaren Gefährdungen und Krisenfälle. Die Sensibilisierung erfolgt also explizit nicht nur in Richtung islamistischer Gewalt. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sollen selbst nicht – oder nur ansatzweise – als Berater/innen auftreten; sie sollen mögliche Klienten ansprechen und sie in das Beratungsangebot des Projekts (also zu den Coachs) vermitteln.

„Wir versuchen den Jugendlichen auch zu sagen: ‚Also, ihr müsst, wenn ihr so was bemerkt, nicht zur Lösung direkt beitragen. Wichtig ist nur, dass ihr das bemerkt, dass ihr, je nachdem, was es ist, vielleicht auch schon eine erste Hilfestellung anbietet im Sinne von: einfach mal für ein Gespräch da sein, ein offenes Ohr haben. Aber im zweiten Schritt sind wir [die Coachs; Anm. der wB] die eigentlichen Ansprechpartner“ (ebd., Z. 532–536).

Eine dritte Ebene stellen *lokale Unterstützungsnetzwerke* dar: Hier wirken Mentorinnen bzw. Mentoren, die bedarfsweise aktiviert werden, d. h., „ältere Personen“, die über „spezielles Wissen“ (ebd., Z. 481, 491) verfügen, wie beispielsweise Sprachkenntnisse, juristisches Fachwissen oder Berufsberatungskompetenz. Sie bieten ein auf den Einzelfall und seine besondere Problemkonstellation zugeschnittenes Unterstützungsangebot.

Das Interventionskonzept in der Arbeit mit radikalierungsgefährdeten Personen umfasst mehrere methodische Elemente:

- biografische Reflexion: Sie soll erreichen, „dass die Person sich selbst und ihr eigenes Konzept hinterfragt“ (ebd., Z. 1111ff.).
- Netzwerkintervention: Man sucht nach Unterstützungspotenzialen in den Netzwerken, in denen sich die Person bewegt, oder versucht, wenn diese als Gefährdungsfaktor identifiziert worden ist (etwa im Fall radikaler Milieus in den Moscheen), sie da herauszulösen (ebd., Z. 1115–1122).
- theologische Aufklärung: Man setzt auf das gelebte Beispiel eines „gemäßigten“ („wahren“) Islam. Ein Ansatz, der keine theologische Spezialqualifikation oder „Amtscharisma“ (Max Weber) voraussetzt, also auch durch engagierte (und gläubige) Laien getragen werden kann:

„Jeder von unseren Mitarbeiterkollegen könnte das machen, also: dass wir auf theologischer Ebene mit dieser Person reden und auch (...) spiegeln, was unser Verständnis von Islam ist“ (Budapest 2016 I: Z. 988–991).

Das Projekt trifft – nach eigenen Angaben – auf erheblichen Bedarf und verweist auf eine hohe Zahl jugendlicher Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren (ca. 150), die man in das Projekt einbinden konnte. Das Projekt sieht sich mit einer wachsenden Zahl von Beratungsfällen konfrontiert, die – der Projektidee gemäß – ein weites Spektrum denkbarer Kriseninterventionen abdecken. Die befragten Projektmitarbeiter/innen berichten konkret von etlichen Fällen selektiver sowie auch indizierter Radikalisierungsprävention – überwiegend Fälle salafistischer Radikalisierung, aber auch ein Fall linksmilitanter Radikalisierung.

Als Hauptbedingung des Projekterfolgs verbuchen die Projektmitarbeiter/innen vor allem den „Vertrauensvorschuss“ (ebd., Z. 1494), den sie durch die jugendlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie durch die lokale und religiöse Verwurzelung der Mitarbeiter/innen in den muslimischen Communitys und ihren ‚ökumenischem‘ Ansatz sich erworben haben:

„... dass wir eben über die Kultur auch Bescheid wissen und auch über die religiösen Inhalte – das ist dann auch noch mal zum Vorteil. Und man klassifiziert (...) den Muslim nicht sofort in irgendwelche Richtungen, also im Sinne von ‚DİTİB-Mensch‘ oder ‚Milli Görüş‘ oder so. Das macht man nicht im persönlichen Kontakt“ (ebd., Z. 1500–1504).

Aus der verbands- und gemeindeübergreifenden Anlage des Projekts resultieren aber auch diverse Zugangsbarrieren zu muslimischen Verbänden und Vereinen, deren Mitgliedschaft – nach Einschätzung der Projektmitarbeiter/innen – zwingend an parochiale Zugehörigkeit gebunden sei:

„Auf der anderen Seite ist es aber auch so, dass wir seitens der muslimischen Community dadurch, dass wir unabhängig bleiben möchten, was bestimmte Nationen anbelangt, auch politische Einstellungen, aber auch (von) religiösen Gruppierungen unabhängig bleiben möchten, (...) da haben wir auch einiges an Unterstützung einzubüßen (...)“ (ebd., Z. 1383–1387).

In der muslimischen Community trifft das Projektteam – durchweg auf junge Leute, die gerade ihr Studium abgeschlossen haben, mit einem starken Anteil an jungen Frauen – auch auf Statusbarrieren aufgrund von Alter und Geschlecht.

„Als der Projektleiter zum ersten Mal dieses Projekt vorgestellt hat, das war schon sehr heftig – eine ganz große Ablehnung auch (...). Da war ganz viel: ‚Was will der denn? Der ist ja noch ein Kind. (...) Was soll denn das jetzt? Das machen wir selber.‘ (...) Und die Vorstände sind zum Teil... Also es sind alle Männer, fast überall. Und die zu überzeugen, ist noch mal schwieriger“ (ebd., Z. 1411–1421).

Bei Jugendorganisationen der Verbände wiederum, so berichten die Mitarbeiter/innen, treffe die Jugendlichkeit des Projektteams dagegen auf positive Resonanz. Als größte Schwierigkeit hebt das Projektteam die Ressourcenknappheit eines überwiegend ehrenamtlichen Arbeitsteams hervor,⁷¹ ein

71 Zur Verdeutlichung: Das Projekt arbeitet mit 15 Coachs, von denen nur zwei als hauptamtliche Mitarbeiter eingestellt sind.

Problem, das man anscheinend durch Multiplizierung der Anstrengungen kompensieren will. Es zeichnet sich aber bereits ab, dass sich dieses Problem auf die Qualität der Fallarbeit auszuwirken beginnt:

„Was mir einfach auffällt, dass wir die Intensität, mit der wir anfangs Fälle bearbeitet haben, (...) dass wir davon etwas loskommen müssen, weil sich die Fälle einfach exponentiell gesteigert haben. Also wir haben sehr, sehr viele Fälle, immer neue Anfragen. Und dann können wir nicht mit der Intensität, wie wir es zu Anfang reingebracht haben, jetzt auch noch anbieten. Also, das büßen wir schon etwas ein, weil wir die Kapazität nicht mehr so haben“

(Budapest 2016 I: Z. 1510–1515).

Aus Sicht der wB ist das Projekt mit universalpräventiver Ausrichtung innovativ, birgt das Potenzial selektiver und indizierter Prävention und erschließt mit seinem sozialräumlich-gemeinwesenorientierten Ansatz neue Präventionswege. Die Projektidee besticht durch Kombination von ehrenamtlichem Engagement und professionellen Angeboten. Der Ansatz verbindet *Peergroup-Education* mit einem Beratungsangebot, das professionelle Kompetenzen und ehrenamtliches Engagement beispielhaft zusammenführt. Die in den lokalen Quartieren verwurzelten Peer-Netzwerke fungieren als Frühwarnsystem und Brücke zwischen jugendlichen Lebenszusammenhängen und Beraterinnen und Beratern. Die Mentorinnen und Mentoren wiederum bilden ein Unterstützungsnetzwerk, auf das man nach Bedarf und fallspezifisch zugreifen kann. So wird auf der einen Seite das Zugangsproblem zu jugendlichen Adressatengruppen gelöst, auf der anderen Seite ein fachlich fundiertes Beratungs- und Unterstützungsangebot gewährleistet.

Die lokale Einbettung und Verzahnung des Beratungsangebots ist aber nur durch Entspezifizierung der Präventionsziele zu erreichen. Das Projekt muss im Prinzip für alle und alles da sein, auch um seine spezifischere Problemlage überhaupt bearbeiten zu können. Der weit gesteckte Zielhorizont des Projekts birgt denn auch die Gefahr der Entgrenzung des Arbeitsauftrags. Das Projekt schreibt sich eine Allzuständigkeit zu, die Ressourcenprobleme aufwirft und arbeitsökonomisch umso schwieriger zu bewältigen sein wird, je erfolgreicher man sein wird.

Die hier absehbaren Schwierigkeiten können durch eine expansive Transferstrategie unter Umständen noch einmal verstärkt werden. Bereits in dieser frühen Phase strebt das Projekt seine Ausweitung in weitere Kommunen an. Das wirft Fragen auf: Ist das tatsächlich zu leisten? Und wird die quantitative Erweiterung nicht zunehmend stärker auf Kosten der Beratungsqualität gehen? Sind die ehrenamtlichen Berater/innen wirklich überall ausreichend für die Aufgaben qualifiziert, die sie zu übernehmen haben? Wäre nicht sinnvoll, stärker als bisher mit den Einrichtungen der professionellen Kinder- und Jugendhilfe zusammenzuarbeiten und auf diese Weise Synergien herzustellen? – Fragen, die im weiteren Begleitungsprozess zu untersuchen sind.

Projekt Bangkok

Das Modellprojekt geht auf die mehrjährige Zusammenarbeit eines erfahrenen Trägers der Radikalisierungsprävention mit einer Gruppe junger Leute zurück, die sich ehrenamtlich in einer großen Moscheegemeinde engagieren. Leitidee des Projekts ist die Entwicklung und Institutionalisierung eines radikalierungspräventiven Beratungsangebots in enger (auch räumlicher) Anbindung an das Gemeindeleben. Die Beratungsarbeit wird von jungen Menschen aus der Gemeinde getragen, die durch den Projektträger qualifiziert wurden und mit der erworbenen Expertise (fachlich wie administrativ) begleitet werden.

Das Projekt baut dabei auf den Erfahrungsvorlauf des Trägers – insbesondere mit einer bundesweiten Telefonberatungshotline und einem lokalen Präventionsprojekt.

Die enge Anbindung an eine Moscheegemeinde war von mehreren Überlegungen getragen. Zunächst von der Frage, wie ein möglichst direkter, vertraulicher und vertrauensvoller Zugang zu betroffenen Familien herzustellen wäre. Denn:

„Für viele türkische und arabische Familien ist es ein sehr großes Hindernis, beim [der Hotline einer Behörde, Anm. der wB] anzurufen oder bei so einer Beratungsstelle, wo es dann heißt: ‚Oh, wir leiten gleich an die Polizei weiter.‘ In deren Augen ist das so wie der böse Vater Staat, der uns unser Kind jetzt wegnehmen will. Das Vertrauen ist nicht da“ (Bangkok 2016 I: Z. 688–692).

Dann war auch die Beobachtung von Bedeutung, dass Moscheegemeinden (ressourcen- und zuständigkeitsbedingt) nicht selbst in ausreichendem Maße in der Lage seien, Jugend-, Präventions- und Deradikalisierungsarbeit zu leisten: „Prävention und Deradikalisierung ist nicht Aufgabe von Moscheen, die haben eine andere Aufgabe“ (ebd., Z. 36–37). Schließlich war auch die Idee der Förderung gemeindlicher Jugendarbeit von Bedeutung:

„Junge Menschen sind ja auch dort in den Moscheen, fühlen sich nicht immer unterstützt. Kann so ein Projekt vielleicht da auch mehr Unterstützung geben (...), indem man auch ein Stück Struktur damit aufbaut“ (ebd., Z. 26–29).

In gewissem Sinn enthält das Projekt also auch eine Empowermentkomponente.

Für die Umsetzung eines derart angelegten Vorhabens bot die Moscheegemeinde nahezu ideale Voraussetzungen. Zum einen liegt die Moschee an der Grenze eines „soziale(n) Problembezirk(s)“ (ebd., Z. 50), in dem – laut Aussage des Projektteams – auch extremistische Salafisten mit Verbindungen zu „ISIS“ (vom Projekt verwendete Abkürzung für die gewaltorientierte islamistische Organisation „Islamischer Staat in Irak und Syrien“) aktiv sind und ein erheblicher Teil der dort ansässigen Jugendlichen von einer kollektiven Faszination durch dieses Phänomen affiziert ist (Bangkok 2016 G). Zum anderen verfügt diese Gemeinde über einen weiten Einzugsbereich und zieht Gläubige verschiedener ethnischer und nationaler Herkunft an. Zum Dritten zeichnet die Gemeinde sich durch eine große Offenheit – nach innen wie nach außen – aus. Und schließlich war eben dort großes „ehrenamtliches Potenzial“ (Bangkok 2016 I: Z. 45) vorhanden, an welches das Vorhaben anschließen konnte.

Primärer Präventionsgegenstand des Projekts ist die Rekrutierung junger Menschen durch den „ISIS“ und damit ihr Abgleiten in den Terrorismus und den bewaffneten Kampf. Das Projekt arbeitet dabei auf Grundlage einer erfahrungsbasierten Problem diagnose, die ein mehrschichtiges und relativ genaues Gefährdungsprofil zeichnet:

- die Ansprache von Jugendlichen durch extremistische Akteure aus dem räumlichen Umfeld der Moschee,
- das gering entwickelte und holzschnittartige Verständnis der eigenen Religion bei jugendlichen Musliminnen und Muslimen,
- biografische Krisenerfahrungen wie Einsamkeit, Misserfolg, Abwesenheit des Vaters,
- Hilflosigkeit und autoritär-repressive Reaktionsweisen im engen und weiten Umfeld bei Eltern, Imamen, Justizvollzugsbeamten.

Die Zielgruppen des Projekts gehen aber über den Kreis der unmittelbar Gefährdeten weit hinaus. Das Projekt bindet einen weiten Adressatenkreis ein und arbeitet mit teilgruppenspezifisch differenzierten Angebotselementen, die universale, selektive und indizierte Präventionsziele verbinden und aufeinander abstimmen.

Als universalpräventiv ist das Angebot eines offenen Gesprächskreises zu verstehen, der eine große Zahl von Jugendlichen (laut Projektteam: 150) regelmäßig zusammenführt, um – im Sinne theologischer Aufklärung – „Grundwissen“ (ebd., Z. 788) zu islambezogenen Fragen zu vermitteln und sich kritisch mit der „ISIS“-Ideologie auseinanderzusetzen. Außerdem tauscht man sich über Fragen der individuellen Lebensführung und Alltagsbewältigung aus.

In diesen Gruppenzusammenhang werden auch Jugendliche eingebunden, die bereits Elemente konkreter Gefährdung aufweisen – junge Leute mit einem grob vereinfachenden Islamverständnis, die auch Elemente islamistisch-dschihadistischer Ideologie aufgreifen:

„Die haben so ein Denken drin: ‚Islam und Demokratie‘, das gehört nicht zusammen. Und: ‚Darf man als Moslem in einem säkularen Staat leben?‘ Das sind alles so Fragestellungen, die die Jugendlichen interessieren. Und sie haben dann keine Gesprächspartner dazu. Und wenn sie an die falschen Seiten kommen, an die Salafisten, dann ist es aus“ (ebd., Z. 805–806).

Die Arbeit mit diesen Jugendlichen bildet den eigentlichen Schwerpunkt des Projekts, das daher eben auch primär dem Bereich der selektiven Prävention zuzurechnen ist.

Wo man auf Jugendliche mit indizierten Gefährdungslagen trifft, arbeitet das Projekt in Form von „Einzelarbeit“ (ebd., Z. 924), weil für diese Zielgruppe, wie die bisherige eigene pädagogische Erfahrung gezeigt hat, die Dynamik der Gruppensituation kontraproduktiv wirke:

„Es bringt nichts, die in einer Gruppe zu bearbeiten, weil in jeder Gruppe gibt es so eine Gruppendynamik, wo jeder (...) ‚den Macker rauslassen will‘ (...), wo es sehr schwierig ist zu sagen: ‚Ja, Du hast recht. Das, was ich bisher alles gedacht habe, war falsch.‘ Das funktioniert in der Gruppe nicht“ (Bangkok 2016 I: Z. 926–930).

Methodisch verbindet diese Angebotskomponente theologische und politische Aufklärung (an einer Gesprächsführung im Sinne von „Verunsicherungspädagogik“) und Biografiearbeit, wo herausgearbeitet werden soll, „woher seine Radikalität eigentlich kommt, dass das eigentlich auch so eine Suche nach einer Vaterfigur ist oder so eine Enttäuschung in der Familie“ (ebd., Z. 1029–1031). Schließlich wird mit dem Klienten an der Entwicklung biografischer Perspektiven und der Stärkung individueller Autonomie – nicht zuletzt gegen die eigene Familie gearbeitet.

Eine systemische Dimension erschließt sich das Projekt dadurch, dass es auch die Familien in den Beratungsprozess einbindet. Die Einzelarbeit mit Jugendlichen im Radikalisierungsprozess wird durch Elternberatung ergänzt, die verdeutlichen soll, „was falsch gemacht wird durch die Eltern“ (ebd., Z. 1679–1680), sodass diese – mit Blick auf ihre Funktion – für den Radikalisierungsprozess ihrer Kinder sensibilisiert und auf angemessene Umgangsweisen vorbereitet werden.

Das Projektteam blickt auf eine erfolgreich verlaufene Implementierungsgeschichte zurück. Man sieht die vorgängigen Erfolgserwartungen eingelöst oder gar übertroffen. Man habe „Jugendliche in großer Zahl“ erreicht, habe sich als „Ansprechpartner“ etablieren, Vertrauen gewinnen und Radikalisierungskarrieren verhindern können: „Wir konnten einige davon abbringen, in einige Moscheen oder in einige Kreise zu gehen“ (ebd., Z. 1785–1788).

Die Arbeit mit den Familien jedoch sieht man als Desiderat, das stärker noch im Projekt aufzugreifen sei: „Wir müssen noch stärker mit den Familien zusammenarbeiten, damit so Langfristigkeit (entsteht)“ (ebd., Z. 1810–1811).

Das Projekt ist fachlich fundiert, greift auf bewährte methodische Grundlagen zurück und besticht durch die Verbindung von ehrenamtlichem Engagement und fachlicher Expertise. Es zehrt von der über Jahre gewachsenen Verbindung zwischen jungen, ehrenamtlichen Kräften einer großen Moscheegemeinde und einem erfahrenen Träger der Radikalisierungsprävention. Diese Verbindung bietet gute Voraussetzungen dafür, dass das Projekt seine Adressaten sehr schnell und mit ausgereiften Angeboten erreicht. Das Projekt ist adäquat zugeschnitten auf die selektiv-präventiven Zielsetzungen, wobei die Einbettung dieser Komponente in universalpräventive theologisch-politische Aufklärungsarbeit gut genutzt wird, um auch Adressaten der indizierten Prävention zu erreichen und (teilweise) auch einzubinden.

Dieser Differenzierung der Adressatengruppen trägt das Projekt mit einer komplementären Differenzierung der Angebotsformate (Gruppen- oder Einzelarbeit; Ergänzung theologische Aufklärung durch Biografiearbeit) Rechnung. Darüber hinaus verspricht das Projekt, nicht nur Modell für ein zielgruppennahes Beratungsangebot zu werden, sondern erprobt auch die Umsetzung in einem spezifischen islamischen Gemeindekontext.

5.2.3 Übergreifende Beobachtungen und Einordnung der exemplarischen Fallbeispiele im Hinblick auf das Themenfeld

Die meisten der in den Fallbeispielen dargestellten Projekte konnten mit der Implementierung von Maßnahmen beginnen.⁷² Als förderlich für einen schnellen Projektstart erwies es sich (erwartbarerweise), dass die Mehrheit der sieben Projekte des qualitativen Samples auf spezifische Vorerfahrungen und schon länger bestehende Arbeitszusammenhänge mit den für den Zugang zur jeweiligen Zielgruppe nötigen Netzwerken, Strukturen und Kooperationspartnern zurückgreifen konnten. In mehreren Projekten konnten fachliche Erfahrungen und bestehende Zugänge zu Zielgruppen auch über die Personalauswahl unterstützt werden.

Die Projekte zielen in ihren Präventionslogiken im Wesentlichen auf islamistische Demokratiefeindlichkeit und islamistische Gewaltorientierung, womit sie den Vorgaben der Leitlinie des Programmbereichs entsprechen (Greuel et al. 2015, S. 129f.). Wenn Projekte diese beiden unterschiedlichen Endpunkte von Radikalisierung gleichzeitig adressieren, kann dies potenziell die Fokussierung ihrer Präventionsstrategien erschweren (auch Greuel et al. 2015, S. 137).

In der Projektlandschaft existiert *kein* konsensualer oder mehrheitlich geteilter Begriff für den Präventionsgegenstand des demokratiefeindlichen oder gewaltorientierten „Islamismus“ (vgl. dazu auch Fachforum im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ 2015, S. 1). Vielmehr drückt sich in den begrifflichen Annäherungen und Abgrenzungen der Projekte auch eine Suchbewegung nach möglichst eindeutigen, zielgruppenadäquaten Bezeichnungen aus. Positionierungen werden erschwert durch eine insgesamt kontrovers geführte Fachdebatte wie auch gesellschaftliche Debatten, in denen auch rechtspopulistische und antimuslimische Haltungen sichtbar werden und (kritische) Diskussionen um islamische Lebenspraxen und islamistischen Terrorismus oft miteinander verschwimmen. Erschwerend hinzu kommt noch, dass die von den Projekten gebrauchte Begrifflichkeit auf einer symbolischen Ebene Signalwirkung für andere Akteure des Feldes hat und insofern häufig darüber entscheidet, ob ein vertrauensvoller Zugang zum religiösen Feld im Allgemeinen, wie auch zu Kooperationspartnern und Zielgruppen im Speziellen hergestellt werden kann.

Als Ursachen für die Annäherung junger Menschen an den demokratiefeindlichen und insbesondere gewaltorientierten Islamismus sehen die Projekte in Bezug auf die Zielgruppen eine Kombination verschiedener, eher allgemeiner und unspezifischer Gefährdungen. Anschließend an die eingangs beschriebene Herausforderung der bestehenden Wissensdefizite zu den Hintergründen aktueller Radikalisierungsprozesse ist festzustellen, dass

72 Ein nachbewilligtes Projekt sah sich zum Erhebungszeitpunkt in der Phase der Sondierung und frühen Implementierung. Ein weiteres Projekt gab an, dass der Verwaltungsprozess vor Erteilung des Zuwendungsbescheides den Projektstart verzögerte und einen hohen Grad an Flexibilität verlangte.

diese Gefährdungsannahmen in groben Zügen dem Stand der Forschung zu Radikalisierungsprozessen entsprechen. In dieser werden auch viele sehr allgemeine Faktoren und Belastungen beschrieben, die jeweils für sich völlig unspezifisch sind, im Zusammenwirken aber unter bestimmten Umständen Radikalisierungsprozesse befördern können (vgl. Herding/Langner/Glaser 2015).

So betreffen von Projekten angenommene Problemursachen, wie beispielsweise der Einfluss von Medienberichten, familiäre Belastungen oder die Suche nach Identität und Zugehörigkeit, alle Jugendlichen in einem gewissen Grad. Eine zentrale weitere Gefährdungsannahme wird häufig in der gezielten, direkten oder online-basierten Ansprache durch demokratiefeindliche bzw. gewaltorientierte islamistische Akteure gesehen. Dies sind – vor dem Hintergrund wissenschaftlich angenommener, unterschiedlicher Radikalisierungsfaktoren – durchaus relevante Einflüsse. Aber vor allem sozialräumliche Gefährdungen, die realistisch im direkten Interaktionsraum von Zielgruppen wirken, plausibilisieren spezifische Gefährdungsverdichtungen.

Für die Rekonstruktion von zielorientierten Projektlogiken setzt die wB die von den Projekten angeführten Gefährdungsannahmen systematisch mit den Projektstrategien ins Verhältnis. So fallen all jene Projekte, die übergreifende, eher gesellschaftliche Gefährdungsmomente ausmachen, aber in den Projektaktivitäten des Zielgruppenzugangs und der pädagogischen Ziele keine systematischen Bezüge zu diesen Gefährdungsmomenten aufweisen, in den Bereich der universellen Prävention. In der Konsequenz finden sich bei vielen Projekten gegenwärtig vor allem Logiken und Methoden universeller und selektiver Prävention. Vereinzelt werden von solchen Projekten zwar auch Personen mit ersten Problemausprägungen erreicht, also Personen, die begonnen haben, mit ersten Bindungen an demokratiefeindliche oder gewaltorientierte islamistische Gruppierungen oder Ideologien aufzubauen. Allerdings werden keine eigenständigen präventiven Strategien der Auseinandersetzung mit dieser Personengruppe umgesetzt.

Hinsichtlich der Innovativität zeigt die übergreifende Betrachtung des Praxisfeldes auf unterschiedlichen Ebenen Potenziale:

Erstens werden die im Vorgängerprogramm IDS noch unterrepräsentierten Zielgruppen – wie Eltern und Imame – nunmehr durch einzelne Projekte angesprochen. In diesen Fällen sind die Zugangs- und pädagogischen Umgangserfahrungen für die Fachpraxis von besonderer Bedeutung. Da diese Personengruppen als sozialisationsrelevante Akteure Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben begleiten und prägen, können sie auch in der Präventionsarbeit wichtige Partner sein.

Zweitens erweitert die verstärkte Einbindung von islamischen Trägern in die Präventionsarbeit die Vielfalt an Zugängen und möglichen Ansätzen, beispielsweise durch die Einbindung von Dimensionen theologischer Bildung. Dies birgt die Chance, kritische Auseinandersetzungen mit holzschnittartig vereinfachten oder extremistisch-ideologisch beeinflussten Islamverständnissen so zu gestalten, dass sie eine höhere Akzeptanz bei stark religiös gebundenen Zielgruppen erreichen. Diese Dimension ist für die

Präventionsarbeit in diesem Handlungsfeld zweifellos unverzichtbar.⁷³ Grundsätzlich sind die Projektträger jedoch dazu angehalten, eine durch das Förderprogramm vorgegebene Grenze zu beachten, die genuin religiöse, bekenntnisorientierte Bildungs- und Gemeindearbeit jenseits der Radikalisierungsprävention ausschließt. Inwieweit gerade religiös gebundene Träger es schaffen, ihre Angebote durch demokratiepädagogische Prinzipien und Inhalte anzureichern, ist gegenwärtig noch nicht abzusehen. Es sind jedoch aktuell verschiedene Schwerpunktsetzungen beobachtbar, die sich von den Traditionen und Selbstverständnissen der Träger her erklären:

- Ein Teil kommt aus dem Arbeitsfeld der politischen Bildung, thematisiert religiöse Fragen unter demokratietheoretischen Gesichtspunkten und stellt die Freiheitsrechte der Religions-, Glaubens- und Gewissensfreiheit in den Mittelpunkt. Hier haben wir es mit klassischer politischer Bildung zu tun, die sich auf das Feld des Religiösen erweitert und dabei auf etablierte fachliche Standards zurückgreifen kann. Dennoch stellt sich die Frage, ob ein solcher Zugang stark religiös gebundene Zielgruppen wirklich erreichen kann.
- Ein anderer Teil hingegen argumentiert von den religiösen Quellen und Autoritäten des Islams her und versucht, demokratiekompatible Auslegungsvarianten zu vermitteln. Hier stellt sich die Frage nach adäquaten Fachlichkeitsstandards für diese Arbeit. Vom Programmziel der Demokratieförderung her ist es aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung geboten, hier die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses, d. h. insbesondere das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot, heranzuziehen. So sollte mit Blick auf die religiöse Dimension grundsätzlich die Legitimität verschiedener Auslegungstraditionen unterstellt werden.

Drittens: Innovationspotenziale bergen auch die peerbasierten Ansätze der Präventionsarbeit. Unter diesen zeichnen sich zwei Linien ab, die sich von den, den *Peers* zugeschriebenen Aufgaben und Rollenbestimmungen unterscheiden. Ein Teil der Projekte weist den Jugendlichen die Rolle von Lotsen zu, deren Aufgabe sich darauf konzentriert, Zugangswege zu gefährdeten Altersgenossen zu erschließen und diese an professionelle Präventionsangebote zu verweisen. Ein anderer – und größerer – Teil weist den jugendlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren darüber hinaus auch präventive Aufgaben in der Arbeit mit Gefährdeten zu, etwa um den Resonanzraum für ideologiegeleitete Narrative zu reduzieren. Dieser Ansatz stützt sich auf sozialisationstheoretische Befunde zur Bedeutung von *Peers* für die Entwicklung von politischen Einstellungen und Handlungen in der Jugendphase. Inwieweit er gelingen kann und die Jugendlichen, die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen können, ist noch nicht abzusehen. Allerdings kann auch Überforderung bei den *Peers* nicht ausgeschlossen werden.

Hohes Innovationspotenzial bergen insbesondere auch sozialräumliche Präventionsansätze, die im Programm (mit einem einzigen Projekt) aber deutlich unterrepräsentiert sind. Auf der Basis eines ausgeprägten sozialräumlichen Vor-Ort-Wissens können lokale Konflikte und Problemlagen

⁷³ Durch die Förderbedingungen ausgeschlossen sind jedoch „Maßnahmen, die nach Inhalt, Methodik und Struktur überwiegend (...) der religiösen oder weltanschaulichen Erziehung (...) dienen“ (BMFSFJ 2014, S. 6).

rund um demokratiefeindlichen Islamismus aufgegriffen werden. Auch können sozialräumliche Akteure für lokale demokratiefeindliche islamistische Strukturen (und ggf. für islamfeindliche Ausgrenzungen) sensibilisiert werden. Insbesondere modulare Gesamtstrategien, die bedarfsgerechte Angebote an verschiedene sozialräumliche Akteursgruppen unterbreiten und Vernetzungen moderieren, haben das Potenzial, eine breite lokale, bedarfsgerechte Professionalisierung zu bewirken. Mehrere Modellprojekte zeigen das Potenzial, im Projektverlauf – durch eine stärkere Fokussierung auf ihre spezifischen sozialräumlichen Kontexte – ihre Präventionsstrategien klarer auszurichten und hier zu einer Weiterentwicklung der Fachpraxis beizutragen.

In der Zusammenschau der verschiedenen Erhebungen und Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung zeichnen sich verschiedene Reibungen unter den Akteuren des Handlungsfeldes ab. Vor dem Hintergrund der starken Ausweitung des Handlungsfeldes und des Eintretens verschiedener neuer Arbeitsbereiche und Akteure mit sehr unterschiedlichen Erfahrungshintergründen erscheint es wenig erstaunlich, dass die Beziehungen unter den sehr heterogenen Programmakteuren dieses Themenbereichs auch Konfliktpotenzial bergen. Dabei zeichnen sich verschiedene Konfliktlinien ab, die für dieses Themenfeld prägend sind und sich teilweise von üblichen Konkurrenzen und Kontroversen zwischen Trägern abheben:

- zwischen Trägern mit unterschiedlichen Ansätzen und Erfahrungshintergründen, wobei einzelne den anderen die Legitimität der Problembeurteilung absprechen,
- zwischen Trägern und durchführenden, islamischen Kooperationspartnern,
- zwischen islamischen Organisationen als Kooperationspartner und
- zwischen Trägern und externen politischen Einflussinstanzen.

Insbesondere im zweiten Fall, in dem die Reibungs- und Verhandlungspunkte die Umsetzung der pädagogischen Angebote direkt betreffen, sind konzeptionelle Klärungsprozesse unvermeidlich. Nur auf Basis beiderseitigen Vertrauens können – teils langwierige – Aushandlungen von gemeinsamen Selbstverständnissen in Bezug auf Ziele, Phänomenbegriffe, Radikalisierungsverständnisse, Methoden und Organisationsprinzipien realisiert werden.

In anderen Fällen setzen sich externe Konflikte im Programmkontext fort, etwa Konkurrenzen unter islamischen Organisationen; aber auch internationale Verbindungen und Abhängigkeiten mancher Organisationen bestimmen, bisweilen dann aber sehr stark, die Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit von Modellprojekten im Themenfeld.

Zugleich sind – vereinzelt – Konkurrenzen oder gar Monopolansprüche zu beobachten, die so weit gehen, anderen als dem eigenen Ansatz die Legitimität zu bestreiten. Hierzu ist den Trägern zu vermitteln, dass Königswege auf diesem genauso wenig, wie auf allen anderen Präventionsfeldern zu erwarten sind, und dass die Stärke des Programms und des Themenbereichs gerade in seiner Pluralität von Ansätzen und Erprobungswegen liegt. Es

wird eine essenzielle Aufgabe aller Programmakteure sein, diese Pluralität zu stärken und Diversität auch im Sinne konzeptioneller Vielfalt zu fördern.

5.3 Modellprojekte im Themenfeld „Linke Militanz“

5.3.1 Übergreifende Beschreibung des Themenfeldes

Die Projekte dieses Themenfeldes stehen vor schwierigen fachlichen Herausforderungen, und zwar:

- 1) erheblichen Wissensdefiziten in einem Problemfeld, das auch wissenschaftlich nur unzureichend bearbeitet ist,
- 2) einer heterogenen Zielgruppe in einem Spannungsfeld zwischen jugendkulturellen Szenen und ideologisch verfestigter Militanz,
- 3) der Identifizierung und Erreichbarkeit der Zielgruppe der Linksmilitanten,
- 4) erheblichen Akzeptanzproblemen in der Trägerlandschaft (die sich auch darin spiegelt, dass nur drei Projekte gefördert werden konnten) (vgl. Greuel et al. 2015).

Das für die Begleitung ausgewählte Projekt ist das einzige der drei Modellprojekte des Themenbereichs, dessen Träger nicht bereits im Vorgängerprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ vertreten war. Es ist in der Projektlandschaft unter zwei Gesichtspunkten singulär:

Erstens fokussiert es nicht direkt auf die eigentliche Zielgruppe, sondern auf das Feld der Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren in pädagogischen Arbeitsfeldern. Es sucht also einen indirekten Weg zur Erreichung der Zielgruppe, indem es die Kompetenzen der Berufsgruppen stärken will, die in pädagogischen Funktionen mit möglichen Problemfällen arbeiten.

Zweitens: Es wählt einen „radikal phänomenübergreifenden“ (Lodz 2016 I: Z. 325f.) Präventionsansatz, der auf alle Radikalisierungsphänomene gerichtet ist.

Aufgrund dieser innovativen Aspekte wurde dieses Projekt in das Sample der langfristig begleiteten Projekte einbezogen.

5.3.2 Systematisierung und exemplarisches Fallbeispiel im Themenfeld

Projekt Lodz

Das Projekt wendet sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in pädagogischen Einrichtungen wie Schule, Jugendsozialarbeit und Sportvereinen. Sein Zielhorizont ist mit dem Begriff der Demokratiebildung umrissen. Durch Reflexion der normativen Fundamente der demokratischen Ordnung sollen Professionelle und Ehrenamtliche in pädagogischen Funktionen dazu befähigt werden, die demokratischen Grundwerte als authentische Persönlichkeiten, ohne normative Inkonsistenzen, zu vertreten und zu vermitteln. Befähigung zur Verkörperung einer demokratischen Haltung – das ist das übergreifende Ziel des Projekts.

Dieser Ansatz gründet in einer erfahrungsgesättigten Problemdiagnose. In Konfrontation mit extremistischen Phänomenen – welcher Spielart auch immer – sei die Haltung pädagogischer Fachkräfte häufig durch Wahrnehmungsblockaden, Problemverdrängung, Indifferenz, normative Unsicherheiten und Inkonsistenzen geprägt. Das Problem

„(...) fängt eigentlich bei den Pädagoginnen und Pädagogen – bei den Ehrenamtlichen noch stärker – an: Wie stehen wir eigentlich für solche Werte ein Und sind wir eigentlich fähig, etwas zu einem Gegenüber widerzuspiegeln, wenn wir selbst so unsicher sind, wofür wir eigentlich stehen? (...) Die Problematik, sich zu Werten und Normen zu bekennen, erleben wir eigentlich überall“ (Lodz 2016 I: Z. 100–105).

Solche Unsicherheiten, Ambivalenzen und Unentschiedenheiten seien – nicht nur, aber doch mit besonderem Gewicht – in Konfrontation mit linker Militanz zu beobachten. Würde doch „linke Militanz häufig mit Antifaschismus gleichgesetzt“ (ebd., Z. 356), sodass deren politisch-ethische Fragwürdigkeit durch das Bild des Antifa-Kämpfers verdeckt würde:

„Die sagen: Die setzen sich wenigstens gegen die Rechten ein, die stellen sich denen wenigstens in den Weg“ (ebd., Z. 295f.).

Aus dieser Problemdiagnose leitet sich auch ein Bedarfsanspruch des Projekts ab, der weniger von den Adressaten subjektiv empfunden und angefragt, als von den Projektakteuren in den Lernprozess eingebracht wird. Die direkte Zielgruppe nämlich nimmt linke Militanz „nicht so als großes Problem wahr“: „Sobald man es aber anspricht, scheint es auf dem Schirm zu sein“ (ebd., Z. 349f.).

Prävention ist, diesem Ansatz folgend, als Stärkung von „Resilienz“ zu verstehen. Das legt die Annahme einer quasi natürlichen Radikalisierungsdisposition nahe, eine Annahme, mit der das Projektteam sich auf entwicklungspsychologische, neurobiologische und gruppenpsychologische Forschung stützt:

„Wir haben festgestellt, dass Radikalität eigentlich zum Jugendalter dazugehört, aber nur ein Bruchteil letztlich militant wird (...) und auch kein großer Teil in verfassungsfeindlichen Ideologien verfangen wird. Dann muss es ja irgendwas

geben, was den größten Teil davon abhält, sich entsprechend weiter zu radikalisieren. Nach allem, was wir wissen, sind das Menschen. Wesentlicher Resilienzfaktor sind erwachsene Menschen außerhalb der Familie, die in dieser Adoleszenzphase Einfluss auf sie nehmen“ (Lodz 2016 I: Z. 776–782).

Eben deshalb brauche es die authentische, normkonsistent handelnde Pädagogenpersönlichkeit, die quasi Reibungsflächen anbietet, indem sie für demokratische Werte überzeugend eintritt, kognitive Dissonanzen erzeugt und Pluralität herstellt, um auf diese Weise homogene Gruppenstrukturen zu verändern – „Jemand, der widerspricht. Wo man durch Pluralisierung von Debatten oder Pluralisierung von Gruppen etwas verändern kann“ (ebd., Z. 641f.).

Von diesen Überlegungen her wurde das Projekt als ein „radikal phänomenübergreifender“ Ansatz entwickelt, der sich eben nicht für ein spezifisches, sondern für alle möglichen Radikalisierungsphänomene zuständig fühlt. Dabei unterscheidet das Projektteam „Radikalisierung“ von „Militanz“ bzw. „Extremismus“. Radikalisierung bedeute, „dass man sich radikal für gesellschaftliche Veränderungen in einem Alter einsetzt, in dem Radikalität dazugehört“ (ebd., Z. 126–128). „Extremismus“ hingegen negiere die Wertebasis und Verfahrensprinzipien der demokratischen Ordnung. Im Fall linker Militanz heißt das:

„dass eine Theorie sagt: ‚Uns interessiert die Mehrheit der Gesellschaft nicht, uns interessieren die Grundrechte der Gesellschaft und der einzelnen Bürger nicht, weil wir die Guten sind, wir sind die Richtigen, wir dürfen alles‘ – das ist Extremismus“ (ebd., Z. 526–529).

Dieser Extremismusbegriff ist weiter gefasst als der der Militanz, der auf Gewalthandeln fokussiert ist. Er stellt antidemokratische Wertmuster in den Vordergrund, weshalb pädagogische Interventionen daher auch als Wertebildung verstanden werden müssen.

Das Projekt verortet sein Arbeitsfeld in diesem Sinne einerseits in den klassischen pädagogischen Institutionen von Schule und Jugendarbeit. Aber auch Sportvereine und die ehrenamtlich Arbeitenden – also eine eher milieunahe Multiplikatorengruppe – sollen als Sozialisationsinstanzen angesprochen und in das Projektangebot einbezogen werden. Man reagiert auf entsprechende Anfragen, bietet aber selbst auch in den genannten Einrichtungen Workshops und Projektstage (im Sportbereich eine Trainerfortbildung) an, die thematische Vorschläge der Adressaten aufgreifen. Meist sind das Anfragen zu den Themen Islamismus, Radikalisierung und Rechtsextremismus. Zu linker Militanz hingegen scheint direkter Bedarf von den Adressaten selbst kaum angemeldet zu werden. Die Problematik aber sei als gleichsam mitlaufendes Thema in die Arbeit einbezogen (indem die oben benannten Wahrnehmungsblockaden und Inkonsistenzen in Konfrontation mit linker Militanz zur Sprache kämen).

Das Projekt wird von einem erfahrenen Träger umgesetzt, der durch sein mobiles Beratungsangebot bekannt ist und auf eingespielte Kooperation mit den relevanten Partnern (Schulen und Lehrerfortbildung, Volkshochschu-

len, Träger der Jugendhilfe, Sportverbände und Sicherheitsbehörden) aufbauen kann. Die Umsetzungsvoraussetzungen sind insofern günstig. Dennoch trifft das Projekt auf Hindernisse.

So löst der phänomenübergreifende Ansatz des Projekts bei seinen Adressaten zunächst eine gewisse Irritation aus, was sich in einer – dem Projektteam noch nicht erklärlichen – Diskrepanz zwischen objektivem und subjektivem Bedarf niederschlägt.

„Abstrus ist, dass der Bedarf, den wir attestieren oder der den Kollegen gespiegelt wird, fast größer ist als ursprünglich angenommen. Und die Bereitschaft, daraus dann Anfragen zu machen, ist geringer. Da ist noch ein Widerspruch, mit dem komme ich nicht so ganz klar. (...) Insofern ist der Ansatz dieses Quergehens zu den Versäulungen in der Tat etwas, was noch einzuführen ist“ (ebd., Z. 1229–1235).

Auf dieses Problem ist nach Einschätzung des Projektteams teilweise auch die zeitliche Verzögerung der ursprünglichen Projektplanungen zurückzuführen, die sich zum anderen Teil auch daraus erklärt, dass sich die Erarbeitung einer inhaltlich stabilen Grundlage als aufwendiger erwies als erwartet.

Auch bei den Projektadressaten seien Hindernisse zu verzeichnen, die aus deren Arbeitsbedingungen erwachsen: Lehrkräfte fühlten sich „einfach überfordert vom Schulalltag“ (ebd., Z. 994) oder fühlten sich, fachbedingt, für Demokratiebildung schlicht nicht zuständig. Bei den Ehrenamtlichen in den Sportvereinen wiederum trifft das Projekt auf die Schwierigkeit, dass diese aus organisatorischen Gründen nur schwer einzubinden seien oder dass das Angebot „einfach zu kompliziert“ sei.

Konzeptionell umsteuern musste das Projekt insofern, als man – durch eigene Erfahrungen in der Praxis sowie in Beratungen mit Kooperationspartnern der Polizei – erkannte, dass ein sozialräumlicher Ansatz sich nicht bewähren könne:

„Die ursprüngliche Idee, es regional zu binden, die Idee, Wohnorte und Tator-te hängen irgendwie dichter zusammen, das hat sich nicht bewahrheitet“ (Lodz 2016 I: Z. 1253–1255).

Zum Erhebungszeitpunkt war insgesamt festzustellen: Das Projekt kämpft noch um die Erreichung seiner Zielgruppen. Sein „phänomenübergreifender“ Ansatz stößt immer wieder auf Vorbehalte und musste auch bei engen Kooperationspartnern, wie den Sicherheitsbehörden zunächst „eine relativ große Skepsis“ (Lodz 2016 I: Z. 1179f.) überwinden. Es wird wohl noch einige Zeit benötigen, um sich in das Feld hineinzuarbeiten.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung handelt es sich bei diesem Projekt um einen interessanten und in seiner konzeptionellen Anlage innovativen Ansatz der Radikalisierungsprävention, der von einem erfahrenen und qualifizierten Träger umgesetzt wird. Der Ansatz liegt quer zum Präventionsmainstream mit seinen versäulten Problem- und Adressatenzugängen. Insbesondere für den Themenbereich „linke Militanz“, wo phänomen- und zielgruppenspezifische Zugänge auf erhebliche Hindernisse gestoßen waren (vgl. Leistner/Schau/Johansson 2014), könnte dieser Ansatz insofern fruchtbar sein, als er Problem- und Zielgruppenzugänge auf indirektem

Weg – durch Schulung pädagogischer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren – schaffen könnte. Hier ist ein phänomenübergreifender Ansatz allein schon deshalb plausibel, weil er auf die Diversität von Problemstrukturen reagiert, die (insbesondere) für pädagogische Einrichtungen in großstädtischen Räumen kennzeichnend sind.

Der strategische Ansatz von Wertereflexion und Demokratiebildung bei pädagogischen Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren ist grundsätzlich plausibel; entsprechende Bedarfe konnte das Projektteam durchaus auch plausibel machen. Die Bedeutung normativ konsistenter Haltungen bei pädagogischen Fachkräften ist in der Fachdiskussion unbestritten. Fraglich aber ist, ob das Projektteam die Einflusschancen der Pädagoginnen bzw. Pädagogen nicht doch etwas überschätzt.

Positiv hervorzuheben ist gerade deshalb, dass das Projekt nicht nur die ‚klassischen‘ Adressatengruppen der pädagogischen Professionen, sondern auch Ehrenamtliche in Sportvereinen – milieunahe Multiplikatorengruppen also – erreichen will. Der Ansatz könnte, sofern er sich erfolgreich etabliert, eine sinnvolle Ergänzung zu den spezialisierteren und auf direkten Zielgruppenzugang gerichteten Präventionsangeboten bilden.

6 Fazit

Der Bericht dokumentiert den Umsetzungsstand des Förderbereichs am Ende der Implementierungsphase der ab 2015 geförderten Modellprojekte. Bei den nachbewilligten Projekten halten die Implementierungsaktivitäten teilweise noch an. Nahezu alle Projekte haben inzwischen ihre Arbeitsstrukturen aufgebaut, die Umsetzungsbedingungen im Feld erkundet, Kontakte zu Adressaten und Kooperationspartnern angebahnt und dabei Erfahrungen mit Realisierungsproblemen und -chancen gesammelt. In manchen Fällen wurden auch erste konzeptionelle Klärungs- und Umsteuerungsprozesse forciert.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass sich der Umsetzungsstand der Projekte deutlich unterscheidet, was angesichts der enorm breiten und ausdifferenzierten Projektlandschaft nicht erstaunlich ist. Nicht zuletzt spiegelt sich hier auch die Unterschiedlichkeit in den Voraussetzungen und Kontextbedingungen der Themenfelder. Erfolgserwartungen oder gar abschließende Urteile zur Umsetzung des Programms, zu Entwicklungen in den Themenfeldern oder der einzelnen Projekte sind zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht möglich. Wir präsentieren hier einige zusammenfassende Beobachtungen, die aus einer themenfeldübergreifenden Perspektive formuliert sind und bisherigen Darstellungen in den einzelnen Themenfeldern ergänzen.

Bedarfe und Erreichung der Adressatinnen und Adressaten

Eine erste und für die weitere Entwicklung der Projekte essenzielle Aufgabe besteht darin, Zugänge zu den Adressaten und Zielgruppen des Projekts herzustellen. Inwieweit ist dies den Projekten gelungen? Welche exemplarischen Probleme zeigen sich hier? Und wie hängen diese Probleme mit den Besonderheiten der einzelnen Themenfelder zusammen?

Es waren erhebliche themenfeldspezifische Bedarfs- und Aufmerksamkeitsdiskrepanzen zu beobachten, die sich auf die Zielgruppenzugänge auswirkten. Unmittelbarer und weit über die Kapazitäten der Projekte hinausreichender Bedarf wird an die Projekte der Islamismusprävention herangetragen. Die Projekte berichten durchweg von einer immensen Nachfrage bei den Adressatinnen bzw. Adressaten und angebotsvermittelnden Personen wie Lehrerinnen bzw. Lehrern. Insbesondere Eltern, die sich um die Entwicklung ihrer Kinder sorgen, nehmen Beratungs- und Sensibilisierungsangebote gut an. Aber auch islamische Gemeinden setzen sich (teils skeptisch) aufgrund des inneren und des äußeren, durch Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft bedingten, Drucks mit dieser Problematik auseinander. Dabei nehmen sie tendenziell eine Ausweitung des Problemgegenstands um Islam-/Muslimfeindlichkeit vor, die einerseits durch einen lebensweltlich geleiteten Blick auf muslimisch sozialisierte Jugendliche nahe liegt und andererseits an ohnehin vorhandene gemeindeinterne Angebote anknüpft.

Die Projekte anderer Themenbereiche sehen sich dagegen z. T. vor erhebliche Zugangsprobleme zu den Zielgruppen gestellt. Dies betrifft v. a.

Projekte, die Problematiken wie Antiziganismus und Homophobie aufgreifen und damit bislang eher unsichtbare, kaum ins gesellschaftliche Bewusstsein gerückte, Diskriminierungsformen thematisieren, sodass bei den Zielgruppen und zugangsherstellenden Akteuren zunächst erst einmal vorgängig Sondierungs- und Sensibilisierungsarbeit zu leisten ist. Umgekehrt gibt es aber auch einige Hinweise darauf, dass analoge Zugangsprobleme vorliegen können, gerade weil die zu bearbeitenden Problematiken schon lange etabliert sind, über Jahre hinweg Projekte ähnlichen Problemzuschnitts angeboten wurden und ein gewisser Ermüdungseffekt eingetreten oder dieses Problem in seiner Dringlichkeit von anderen verdrängt worden ist (Themenfelder „rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ und „Aktuelle Formen von Antisemitismus“). Insbesondere bei schulbezogenen Angeboten ist zudem generell in Rechnung zu stellen, dass Schulen seit geraumer Zeit mit Projektanfragen und -angeboten verschiedenster Art „überschüttet“ werden.

Am Themenfeld „Aktuelle Formen von Antisemitismus“ zeigt sich eine andere Tücke gesellschaftlich verankerter Relevanzstrukturen: eine Aufmerksamkeitsverschiebung auf den israelbezogenen Antisemitismus in muslimischen Communitys. Auch scheint die Wahrnehmungssensibilität für Islamfeindlichkeit von der für islamistisch-militante Gefährdungen überlagert zu werden. Ein Projekt berichtet von vehementem Gegenwind gegen einen genuin Islamfeindlichkeit bearbeitenden Ansatz. So sehen sich einzelne Projekte genötigt, über den Umweg der Radikalisierungsgefahren Akzeptanz und Zugänge zu finden. Hier wird Islamfeindlichkeit zunächst als eine Ursache von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus eingeführt, um dann anschließend an antimuslimischen Vorurteilen und Ausgrenzungshandeln zu arbeiten.

Vor erheblichen Akzeptanzproblemen steht – wie schon im Vorgängerprogramm – der Themenbereich „Linke Militanz“. Hier schlägt eines der drei geförderten Projekte eine neue Richtung ein, indem es nicht den direkten, sondern sowohl einen indirekten Weg über relevante Multiplikatorengruppen geht, als auch das Präventionsfeld auf die Gesamtheit aller möglichen Radikalisierungsphänomene ausweitet. Aber auch ein solch integraler Ansatz stößt auf Akzeptanzprobleme, weil die Adressatinnen und Adressaten eben doch spezielle und insbesondere auf den Themenbereich mit höchster Relevanz zugeschnittene Angebote erwarten.

In anderen Bereichen des Programms zeigen sich deutliche Dringlichkeitskonkurrenzen. Diese sind auch auf den derzeit dominanten gesamtgesellschaftlichen Diskurs um die Themen Flucht und Asyl zurückzuführen, der v. a. die Bearbeitung von anschlussfähigen Phänomenen nahelegt.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, die Projekte keinem überhöhten Erwartungsdruck auszusetzen. Man muss davon ausgehen, dass v. a. Projekte, die mit den blinden Flecken gesellschaftlicher Wahrnehmungsmuster konfrontiert sind, einfach mehr Zeit, als andere brauchen, um im Feld Zugänge zu finden.

Andererseits zeigen auch hohe Aufmerksamkeitskonjunkturen, wie sie für das Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ kenn-

zeichnend sind, problematische Nebeneffekte. Es ist kein Zufall, dass genau dieses Themenfeld von erheblichen Konflikten geprägt ist. Teilweise sind hier Träger ohne Vorerfahrungen mit Modellprojekten beteiligt, die in kurzen Vorlaufphasen oft nur wenig Zeit für konzeptionelle Klärungen hatten und die fachlichen Anforderungen seitens des Programms erst verinnerlichen müssen. Kaum längerfristig gewachsene und erprobte Kooperationen, Differenzen im Selbstverständnis kooperierender Träger und dazu der erhebliche Erwartungsdruck von außen, erschweren die Etablierung von Arbeitsbeziehungen zusätzlich. Verschärfend wirken sich politische Konflikte auf dieses junge Themenfeld aus und tragen zu einer Zuspitzung der Spannungen bei.

Spannungsfeld Fachlichkeit – milienbedingte Normierungen

Das Programm hat in diversen Teilen Akteure ins Spiel gebracht, deren Funktion und Selbstverständnis in ihrer Situation als „Diskriminierungs-betroffene“ gründet. Diese bringen milieuspezifische Normierungen und Codes in das Feld, die im Kontrast zu anderen – milieufernen – Trägergruppen stehen und die die Authentizität von Diskriminierungs-betroffenheit für sich in Anspruch nehmen. Das kann gelegentlich zu dem Versuch führen, Formate anderer Zuschnitts oder Träger aus anderen Traditionen und Selbstverständnissen zu kritisieren und deren Legitimität zu bestreiten.

Das ist etwa in den Themenfeldern „Antiziganismus“ und „Homophobie und Transphobie“ zu beobachten, aber auch im Feld der Islamismusprävention, wo muslimischer Glaubensbezug in manchen Fällen als Vorbedingung erfolgreicher Prävention betrachtet wird. In anderer Weise gilt das auch für das Feld „Aktuelle Formen von Antisemitismus“, wo Einzelprojekte dazu neigen, Antisemitismusprävention an einseitige Israelsolidarität zu knüpfen.

Grundsätzlich ist die Einbeziehung von „Betroffenen“ natürlich sinnvoll, weil diese Erfahrungen und Perspektiven in das Projekt und Programm einbringen, die im gesellschaftlichen Diskurs kaum repräsentiert sind und die z. B. bei den Themen „Homophobie und Transphobie“ und „Antiziganismus“ mangels mehrheitsgesellschaftlicher Problemwahrnehmung die einzigen Akteure waren, die sich für die Phänomenbearbeitung eingesetzt haben. Insbesondere für Empowermentformate sind solche Akteure schlicht unverzichtbar. Das Programm lebt davon, dass das, was es fördern will, auch in der Trägerlandschaft präsent und sichtbar ist: Pluralität und Diversität. So notwendig wie die Repräsentanz von Betroffenen-Perspektiven ist, ist aber auch die (pädagogische) Expertise von erfahrenen Trägern der Präventionsarbeit. Dass sich neue und erfahrene Träger zu Kooperationsverbänden zusammenschließen oder in den Teams repräsentiert sind, schafft gute Ausgangsbedingungen für konzeptionelle Innovationen und Zielgruppenzugänge.

Die Erfahrungen aus der Vorbereitungs- oder auch der Implementierungsphase zeigen aber auch, dass solche Prozesse des Zusammenwachsens nicht immer konfliktfrei verlaufen. Problemwahrnehmungen und Zielbestimmungen, aber auch die habituellen Dispositionen und Milieuprägungen, die die verschiedenen Akteursgruppen mitbringen, stehen nicht selten in Diskrepanz zueinander. Hier befinden sich die Projekte in fachlichen Klä-

rungsprozessen, bei denen externe fachliche Reflexionsangebote unterstützend sein könn(t)en.

Dominanz universalpräventiver Ansätze:

Ein Vergleich der quantitativen und qualitativen Befunde des Monitorings und des Samples der ausgewählten Projekte zeigt insbesondere im Programmbereich E „Radikalisierungsprävention“ eine auffallende Diskrepanz zwischen der Selbstbeschreibung der Projekte und den Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung (in der qualitativen Erhebung, aber ebenso schon in den Konzeptanalysen des Berichts 2015).

Die Projekte verorten sich selbst relativ häufig im Bereich selektiver oder gar indizierter Prävention, was durch die Rekonstruktion der Handlungslogiken durch die wB nicht gedeckt ist. Diese Diskrepanz hat verschiedene Ursachen. Neben den üblichen Effekten sozialer Erwünschtheit wird deutlich, dass unterschiedliche Begriffsverständnisse von Prävention zwischen den Modellprojekten und der wissenschaftlichen Begleitung vorliegen. Die wissenschaftliche Begleitung hat ein eher enges Präventionsverständnis, welches beinhaltet, dass das punktuelle Zusammenarbeiten mit (gefährdeten oder ideologisierten) Personen – wie es beispielsweise in heterogenen Settings in Schulklassen (zufällig) der Fall sein kann – nicht ausreicht, um von selektiver bzw. indizierter (pädagogischer) Prävention zu sprechen. Vielmehr ist von *zentraler Bedeutung*, dass sich Präventionsannahmen systematisch in der Präventionsstrategie, also der pädagogischen Praxis, niederschlagen. Das davon abweichende Selbstverständnis von Projekten deutet auf ein weiteres Problem hin, das auch in qualitativer Perspektive erkennbar ist. Viele Projekte – vor allem (aber nicht nur) im Bereich der Islamismusprävention – arbeiten mit sehr ungenauen Gefährdungsannahmen, die dann eben auch eine Maximierung der Gefährdungszuschreibungen mit sich bringt. Daher verschwimmen die Unterscheidungskriterien zwischen universaler und selektiver Prävention.

In welcher Weise und in welchem Maße sich diese Diffusion der Gefährdungskriterien auf die Projektpraxis auswirkt, wird im Fortgang der wissenschaftlichen Begleitung noch genauer zu untersuchen sein. In jedem Fall lässt sich aus heutiger Sicht bereits anmerken, dass hier z. T. beträchtlicher konzeptioneller Klärungs- und Selbstverständigungsbedarf besteht.

Zielgruppe Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Multiplikatorenprojekte sind durchweg in allen Themenbereichen vertreten. Sie sind grundsätzlich sinnvoll, aber welche Multiplikatorengruppen werden adressiert und erreicht? Bisher sind dies vor allem die klassischen Zielgruppen: Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen oder Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Von einem Modellprojektprogramm ist jedoch mehr zu erwarten: Es sollten auch Zugänge zu schwieriger erreichbaren oder bisher „übersehenen“ Gruppen erprobt werden. Sportvereine, etablierte religiöse Strukturen oder aber spezifische Kulturvereine können für jede Art von Präventionsarbeit von besonderer Relevanz sein. Zu diesen einen Zugang zu finden, sie für einen kompetenten Umgang mit „Homophobie und Transphobie“, „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“,

„Antiziganismus“ und/oder „rechtsextreme Orientierungen und Handlungen“ zu gewinnen, wäre lohnenswert und mehrheitlich innovativ. Ob und in welchem Maße das gelingt, wird ebenfalls im Fortgang der wissenschaftlichen Begleitung zu untersuchen sein.

Flucht und Asyl

Eine – auch in diesem Berichtszeitraum – prägende gesellschaftliche Entwicklung ist die Verschärfung und Polarisierung von Diskursen und Konflikten um Flucht und Asyl. Die hohe Zahl asylsuchender Geflüchteter und der starke Anstieg von Anschlägen, Übergriffen auf Flüchtlingsunterkünfte, Geflüchtete und deren Unterstützer/innen, sowie politische Repräsentantinnen und Repräsentanten hat zum Teil auch die Arbeit der Modellprojekte berührt. Teilweise führte dies zu konzeptionellen Umsteuerungen, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen und jeweils gesondert eingeordnet werden müssen.

Auf der Ebene der zu bearbeitenden Phänomene führten diese Entwicklungen zu einer selbst wahrgenommenen oder von außen herangetragenen Veränderung in der Problemwahrnehmung. Dies zeigt sich beispielsweise im Bereich „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ in der offenen Frage, in welchem Maße durch die steigende Zahl Geflüchteter Antisemitismus „importiert“ wird.

Dies gilt gleichermaßen für das Themenfeld „Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit“. Hier zeigt sich zum einen, dass Konflikte um Flucht und Asyl ein Katalysator islamfeindlicher Stimmungen sind und es zum anderen verstärkt Anfragen aus der Fachpraxis gibt, die ein „Rezeptwissen“ für den Umgang mit Geflüchteten einfordern. Auch die Verunsicherung von Fachkräften durch die gesellschaftliche Diskussion über die Radikalisierungsgefährdung von Flüchtlingen erhöhte den Beratungsbedarf.

In der Arbeit mit Fachkräften hat sich gezeigt, dass Modellprojekte hier wichtige Beiträge leisten und Handlungsunsicherheiten abbauen können, wenn sie diese fachlichen und aktuell drängenden Bedarfe zunächst auf- und ernst nehmen. Wichtig ist es aber in einem zweiten Schritt, die eigenen Fachlichkeitsansprüche (etwa die Vermittlung von Standards rassismuskritischer Bildungsarbeit) mit den Fachlichkeitsinteressen der Adressatinnen und Adressaten (etwa Handlungssicherheit in der Arbeit mit jugendlichen Geflüchteten) zu verknüpfen.

Etwas differenzierter stellen sich die Erfahrungen auf der Ebene der Zielgruppen dar. Hier zeigen die Erkenntnisse der wB, dass einige Projekte ihre Angebote entsprechend erweitert haben. Gleichzeitig werden besondere Schwierigkeiten und nicht beabsichtigte Nebenfolgen in der Arbeit mit Geflüchteten sichtbar. Es handelt sich um eine Zielgruppe, die oft Traumatisierungserfahrungen mitbringt und soziale Ausgrenzung im Alltag ihrer neuen „Heimat“ erlebt, wo – etwa in Begegnungsansätzen zum Vorurteilsabbau oder Formaten historischer Bildung zur NS-Zeit – die Gefahr einer sich verstärkenden sozialen Ausgrenzung oder einer Re-Traumatisierung in der pädagogischen Situation latent ist.

Zugleich waren Projekte im Themenfeld „Antiziganismus“ unmittelbar von der Verschärfung des Asylrechts betroffen. Einerseits reproduzieren sich hier in den Debatten um die Einordnung „sicherer Herkunftsländer“ durchaus Vorurteilsstrukturen, die eigentlich Gegenstand der Präventionsarbeit sind. Andererseits ist die pädagogische Arbeit mit mehrfachdiskriminierten Jugendlichen aus diesen Ländern zunehmend gefährdet durch Abschiebungen und einen prekären Aufenthaltsstatus.

Ausblick

Im diesjährigen Bericht fokussierte die wissenschaftliche Begleitung auf die Implementierungsphase und erste Umsetzungserfahrungen der Modellprojekte. Für das folgende Berichtsjahr rücken die pädagogische Praxis und Lernerfahrungen sowie damit verbundene Umsteuerungen der Modellprojekte in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei spielen Fragen nach Partizipation und pädagogischen Fachstandards eine zentrale Rolle. Die Perspektive der Modellprojektdurchführenden soll zudem durch die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten ergänzt, um so ein vollständigeres Bild des Förderbereichs zu erhalten.

Abkürzungsverzeichnis

AFS	Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit am Deutschen Jugendinstitut e. V.
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
IDS	Bundesprogramm „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“
MP	Modellprojekt
NRO	Nichtregierungsorganisation
OKJ	Offene Kinder- und Jugendarbeit
wB	wissenschaftliche Begleitung

Literaturverzeichnis

- Allport, Gordon (1954): *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013): *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben*. Online unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile (02.09.2016)
- Bielefeldt, Heiner (2013): *Muslimfeindlichkeit. Ausgrenzungsmuster und ihre Überwindung*. Paper zum Vortrag auf der Konferenz: *Muslimfeindlichkeit – Phänomen und Gegenstrategien/Fachtagung der Deutschen Islam Konferenz 4./5.12.2012*. Berlin, S. 23–34
- Bischoff, Ursula et al. (2015): *Nachhaltige Impulse für eine wirksame Interventions- und Präventionsarbeit. Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“*, Abschlussbericht 2015. Halle (Saale)
- BMFSFJ (2014): *Leitlinie Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention*. Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. Online unter: http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/ba_140910_Leitlinie_E_Modellprojekte_zur_Radikalisierungspraevention_fin.pdf (14.10.2015)
- BMFSFJ (2015): *Leitlinie Förderung von Demokratiezentren zur landesweiten Koordinierung und Vernetzung sowie von Mobiler, Opfer- und Ausstiegsberatung*. 25.02.2015. Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. Online unter: http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/150225_Leitlinie_B_Demokratiezentren_akt_fin_barrierefrei.pdf (14.10.2015)
- Bundesministerium des Innern (2015): *Verfassungsschutzbericht 2014*. Berlin
- Bundesministerium des Innern (2016): *Verfassungsschutzbericht 2015*. Berlin.
- Deutsche Islamkonferenz (2011): *Zwischenbericht über die Arbeit der Arbeitsgruppe „Präventionsarbeit mit Jugendlichen“*. Herausgegeben von: Bundesministerium des Innern/Deutsche Islamkonferenz. Berlin
- Deutscher Bundestag (2006): *Bundestags-Drucksache 16/3570. Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 20. November 2006 eingegangenen Antworten der Bundesregierung*. Berlin
- Eikel, Angelika/Wenzel, Sascha (2007): *Das DemokratieAudit. Konzept und Verfahren*. Heft 6. In: de Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik – Demokratische Handlungskompetenz fördern. Demokratische Schulqualität entwickeln*. Weinheim und Basel
- End, Markus (2012): *Gutachten Antiziganismus. Zum Stand der Forschung und der Gegenstrategien*. Herausgegeben von: Strauß, Daniel. Mannheim
- End, Markus (2015): *Antiziganismus, Begrifflichkeiten, Forschungsansatz, aktuelle Erscheinungsformen*. In: *Unsere Jugend*, 67. Jg., S. 242–250
- Ensinger, Tami (2011): *Impulse für eine Pädagogik in der Migrationsgesellschaft – Möglichkeiten einer subjektorientierten Praxis*. In: Niehoff, Mirko/Üstün, Emine (Hrsg.): *Das globalisierte Klassenzimmer – Theorie und Praxis zeitgemäßer Bildungsarbeit. Theorie und Praxis der Schulpädagogik*. Band 6. Immenhausen, S. 32–51
- Fachforum im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2015): *Dokumentation Fachaustausch im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“*. 24. November 2015.
- Ferguson, Roderick A. (2003): *Aberrations in Black. Towards a Queer of Color Critique*. Minneapolis
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva (2015): *Erster Bericht: Modellprojekte (i. E.). Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2015 bis 31.12.2015*. Halle (Saale)
- Hanrath, Jan (2011): *Vielfalt der türkeistämmigen Bevölkerung in Deutschland*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 43, S. 15–21
- Haug, Verena (2010): *Staatstragende Lernorte. Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute*. In: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.): *Verunsichernde Orte – Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main, S. 33–37

- Heitmeyer, Wilhelm (1989): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. 3. Aufl. Weinheim/München
- Herding, Maruta/Langner, Joachim/Glaser, Michaela (2015): Junge Menschen und gewaltorientierter Islamismus – Forschungsbefunde zu Hinwendungs- und Radikalisierungsfaktoren. Online unter: www.bpb.de/politik/extremismus/212082/faktoren-fuer-die-hinwendung-zum-gewaltorientierten-islamismus (01.10.2015)
- Herriger, Norbert (2002): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln
- Hessisches Ministerium des Innern und für Sport (2014): Radikalisierungshintergründe und -verläufe von 23 Syriern – Ausreisenden aus dem Rhein-Main-Gebiet. Online unter: https://innen.hessen.de/sites/default/files/media/hmdis/hke_studie_radikalisierungshintergruende_syrienausreiser.pdf
- Hohnstein, Sally/Greuel, Frank (2015): Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. Halle (Saale)
- Karakoglu, Yasemin (2010): Islam als Störfaktor in der Schule. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden, S. 303–318
- Kohlstruck, Michael/Ullrich, Peter unter Mitarbeit von Paul, Franziska und Quentin, Jakob (2015): Antisemitismus als Problem und Symbol. Phänomene und Interventionen in Berlin. Herausgegeben von: Landeskommision Berlin gegen Gewalt. Band 52, 2. korr. Aufl. Berlin
- Lamp, Fabian (2010): Differenzensible Soziale Arbeit – Differenz als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Fallbetrachtung. In: Kessler, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, S. 201–217
- Leistner, Alexander/Schau, Katja/Johansson, Susanne (2014): Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2011–31.12.2014. Online unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/Gesamtbericht_2011_bis_2014_wiss_Begleitung_IDS.pdf (08.09.2015)
- Lingen-Ali, Ulrike (2012): ‚Islam‘ als Zuordnungs- und Differenzkategorie. Antimuslimische Ressentiments im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit. In: Sozial Extra, 36. Jg., H. 9/10, S. 24–27
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36. Jg., H. 2, S. 10–14
- Messerschmidt, Astrid (2010): Flexible Feindbilder. Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus – Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 91–108
- Müller, Jochen (2009): »Warum ist alles so ungerecht?« – Antisemitismus und Israelhass bei Jugendlichen. Die Rolle des Nahostkonflikts und Optionen der pädagogischen Intervention. In: „Die Juden sind schuld“ – Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus, Herausgegeben von: Amadeu Antonio Stiftung, S. 30–36
- Randjelovic, Isidora (2014): Ein Blick über die Ränder der Begriffsverhandlungen um „Antiziganismus“. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin, S. 19–37
- Riebe, Jan (2014): Was tun bei (israelbezogenem) Antisemitismus? Pädagogische Tipps. In: Kritik oder Antisemitismus? – Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus, Herausgegeben von: Amadeu Antonio Stiftung, S. 32–38
- Scherr, Albert (2013): Merkmale und Ursache des aktuellen Antiziganismus. Roma als Objekte von Diskriminierung und Vorurteilen. In: Sozial Extra, 37. Jg., H. 11/12, S. 41–44
- Schuch, Jane (2014): Antiziganismus als Bildungsbarriere. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin, S. 38–47
- Schulze, Erika (2016): „... und dann heißt es, eure Kinder machen die Inklusion kaputt“. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): Konstellationen des Antiziganismus – Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis. Wiesbaden, S. 283–300
- Senatsverwaltung für Inneres und Sport. Abteilung Verfassungsschutz (2014): Salafismus als politische Ideologie. Info. Berlin

- Sinclair, Christine (2010): The Caliphate as Homeland: Hizb ut-Tahrir in Denmark and Britain. Online unter: <http://static.sdu.dk/mediafiles/0/D/1/%7B0D1B4B59-9755-44EB-887E-90595D8D461D%7DKirstine%20Sinclair%20ph%20d%20afhandling.pdf> (27.10.2015)
- Stender, Wolfram (2016): Die Wandlungen des ‚Antiziganismus‘ nach 1945. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): Konstellationen des Antiziganismus – Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis. Wiesbaden, S. 1–50
- Strauß, Daniel (2011): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht. Marburg
- Sutterlüty, Ferdinand (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt am Main
- Tagesspiegel (2016): Jeder zweite islamistische „Gefährder“ ist im Ausland. Online unter: www.tagesspiegel.de/politik/terror-gefahr-jeder-zweite-islamistische-gefaehrder-ist-im-ausland/13775094.html (15.09.2016)
- taz.de (2015): „Islamistische Gefährder“ in Bremen. Terrorwarnung, alles ruhig. Online unter: www.taz.de/!5018515/ (15.09.2016)
- von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (2012): „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“. Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen u. a.
- Wenzel, Sascha (2008): Wozu ein Anerkennungsaudit? In: »Ey, du Opfer?« Von Ungleichwertigkeit zu Gleichwertigkeit, Herausgegeben von: Amadeu Antonio Stiftung, S. 6–11
- Wiedl, Nina (2014): Geschichte des Salafismus in Deutschland. In: Said, Behnam/Fouad, Hazim (Hrsg.): Salafismus – Die Suche nach dem wahren Islam. Freiburg im Breisgau, S. 411–441
- Wiktorowicz, Quintan (2005): Radical Islam Rising. Muslim Extremism in the West. Lanham
- Zick, Andreas (2008): Gelebte Gleichwertigkeit – Anmerkungen zum Netzwerk »Living Equality«. In: »Ey, du Opfer?« Von Ungleichwertigkeit zu Gleichwertigkeit, Herausgegeben von: Amadeu Antonio Stiftung., S. 13–15

Anhang

Tabelle 9: Stellenwert allgemeine Demokratieförderung vor Projektbeginn (nach Themenfeld) (zu 3.1)

Allgemeine Demokratieförderung war vor Projektbeginn...		Aktuelle Formen des Antisemitismus	Aktuelle Formen von Islam-/Muslimfeindlichkeit	Antiziganismus	Demokratiestärkung im ländlichen Raum	Homophobie und Transphobie	Islamistische Orientierungen und Handlungen	Linke Militanz	Rechts-extreme Orientierungen und Handlungen
...kein Arbeitsfeld	Anzahl	3	0	0	0	0	3	0	0
	Prozent im Themenfeld	16,7	0	0	0	0	10,3	0	0
...ein randständiges Arbeitsfeld und/oder Teilbereich der Arbeit des Trägers	Anzahl	4	4	3	1	3	13	1	4
	Prozent im Themenfeld	22,2	28,6	33,3	12,5	33,3	44,8	33,3	36,4
...ein profilbestimmender Schwerpunkt	Anzahl	11	10	6	7	5	12	2	7
	Prozent im Themenfeld	61,1	71,4	66,7	87,5	55,6	41,4	66,7	63,6
...weiß nicht	Anzahl	0	0	0	0	1	1	0	0
	Prozent im Themenfeld	0	0	0	0	11,1	3,4	0	0
Gesamtsumme	<i>Anzahl</i>	18	14	9	8	9	29	3	11
	<i>Prozent im Themenfeld</i>	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI, N=101

Tabelle 10: Erfahrung mit der Durchführung von Modellprojekten im Rahmen von Bundes-, Landes- oder ähnlichen Programmen (zu 3.1)

	Häufigkeit	Prozent aller Modellprojekte
bis 5 Jahre	24	30,8
6 bis 10 Jahre	31	39,7
11 bis 15 Jahre	13	16,7
mehr als 15 Jahre	10	12,8
<i>Gesamtsumme</i>	78	100,0

Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI (n=78)

Tabelle 11: Erfahrung mit Modellprojekten im Kontext von Demokratieförderung und Extremismusprävention (nach Themenfeld) (zu 3.1)

		Anti-semitismus	Islam-/Muslim-feindlichkeit	Anti-ziganismus	Demokratieentwicklung im ländlichen Raum	Homophobie und Transphobie	Islamistische Orientierungen und Handlungen	Linke Militanz	Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen
Ja	Anzahl	12	5	5	7	4	14	2	7
	Prozent im Themenfeld	66,7	35,7	55,6	87,5	44,4	48,3	66,7	63,6
Nein	Anzahl	6	9	4	1	5	15	1	4
	Prozent im Themenfeld	33,3	64,3	44,4	12,5	55,6	51,7	33,3	36,4
Gesamt	Anzahl	18	14	9	8	9	29	3	11
	Prozent im Themenfeld	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI, (N=101)

Tabelle 12: Anzahl der MP, die mit bestimmten Zielgruppen nach Alter arbeiten (zu 3.2)

Zielgruppen	Anzahl MP	Prozent aller Modellprojekte
Kinder (3 bis 12 Jahre)	5	5,0
Jugendliche (13 bis 18 Jahre)	59	58,4
junge Erwachsene (19 bis 27 Jahre)	59	58,4
pädagogische Fachkräfte	57	56,4
Eltern, Erziehungsberechtigte, Familienmitglieder	23	22,8
andere sozialisationsunterstützende Akteure (Akteure aus dem Sozialraum, z. B. Patinnen/Paten, Nachbarinnen/Nachbarn)	16	15,8

Quelle: Monitoring 2016 der wB am DJI, (N=101, Mehrfachantworten möglich)

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstr.2
81541 München
Telefon +49(0)89 62306-0
Fax +49(0)89 62306-162
www.dji.de