

**ISS**  
Gemeinnützig e. V.

**HESSEN**



Gefördert vom



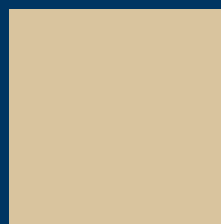
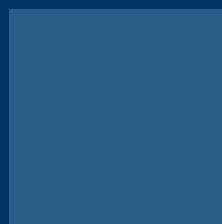
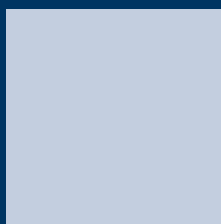
Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

Gerördert im Rahmen des Landesprogramms

**HESSEN  
AKTIV FÜR DEMOKRATIE UND  
GEGEN EXTREMISMUS**

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



**„Beziehung kommt vor Bildung“**

**Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung  
des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern!“  
(Violence Prevention Network e.V.)  
für den Zeitraum Juli 2018 bis Dezember 2019**

Wir danken VPN und den beteiligten Teamer\*innen sehr herzlich für die gute Kooperationsbeziehung und die Unterstützung der Evaluation – ohne sie wäre der vorliegende Bericht nicht möglich gewesen. Darüber hinaus bedanken wir uns bei den beteiligten Schulen und den Schüler\*innen für die Möglichkeit, teilnehmende Beobachtungen umzusetzen sowie für die Bereitschaft zur Interviewführung.

## Impressum

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

Frankfurt am Main, Dezember 2019

## Autor\*in

Marius Hilkert  
Susanne Johansson

## Bildnachweis:

aelitta - iStock by Getty Images

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Ausgangslage und Einführung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Das Projekt „Den Extremismus entzaubern“ in Trägerschaft von Violence Prevention Network e.V.</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Evaluationsdesign und methodisches Vorgehen</b>	<b>4</b>
3.1	Vorbereitende Tätigkeiten: Das Einholen der notwendigen Genehmigungen für Erhebungen in Schulen	6
3.2	Das evaluative Vorgehen	7
3.2.1	Erstellung eines Wirkmodells	7
3.2.2	Sample und Samplebildung	7
3.2.3	Die Erhebungen	8
3.3	Die Auswertung	9
<b>4</b>	<b>Wirkungsmodellierung des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern!“: Genese und (Weiter)Entwicklung</b>	<b>10</b>
4.1	Logische Modelle („Wirkmodelle“)	10
4.2	Erstellung eines Logischen Modells für „Den Extremismus entzaubern!“	11
4.2.1	Logisches Modell des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern!“ (Jahr 2018)	12
4.2.2	Logisches Modell des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern!“ (2019)	13
<b>5</b>	<b>Ergebnisse: Einschätzung der Kohärenz der Bildungsthemen und des Zielsystems auf Basis des erweiterten Wirkmodells</b>	<b>16</b>
5.1	Bearbeitung von Teildimensionen von religiös begründetem Extremismus	17
5.2	Ausbildung und Verstärkung von Schutzfaktoren	17
5.3	Gesamteinschätzung	18
<b>6</b>	<b>Evaluationsergebnisse: Analyse der Zielerreichung</b>	<b>20</b>
<b>7</b>	<b>Förderliche und hinderliche Einflussfaktoren auf die Zielerreichung</b>	<b>34</b>
7.1	Die Erwartungen des schulischen Personals an Violence Prevention Network sind hoch different	34
7.2	Bedeutsamkeit des Incomes der Schüler*innen und des schulischen Kontexts für die Selbst- und Fremdeinschätzung der Zielerreichung	37

7.3	Bedeutsamkeit der Flexibilität des Vorgehens	39
<b>8</b>	<b>Gesamtbewertung und Empfehlungen</b>	<b>41</b>
8.1	Gesamtbewertung	41
8.2	Empfehlungen	42
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>45</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Untersuchungsdesign für das Jahr 2018	5
Abbildung 2:	Untersuchungsdesign für das Jahr 2019	6
Abbildung 3:	Einbezogene Schulen und Klassen	7
Abbildung 4:	Durchgeführte Erhebungen	8
Abbildung 5:	Logisches Modell zu „Den Extremismus entzaubern!“ (2018)	12
Abbildung 6:	Logisches Modell zu „Den Extremismus entzaubern“ (2019)	14
Abbildung 7:	Themenwünsche des schulischen Personals	35
Abbildung 8:	Erwünschte „Funktion“ der außerschulischen Bildung	36

# 1 Ausgangslage und Einführung

Violence Prevention Network (VPN) ist ein Verbund erfahrener Fachkräfte, die seit dem Jahr 2014 in Hessen im Arbeitsfeld „Prävention von religiös begründetem Extremismus“ tätig sind. Hierbei deckt VPN das gesamte Präventionsspektrum von universeller Präventionsarbeit in Schulen bis hin zu Beratung im Bereich der Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit (Intervention) ab. An das Netzwerk und seine Beratungsstelle Hessen können sich junge Menschen, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Fachkräfte (z.B. aus Jugendhilfe, Schulen, Justizvollzugsanstalten, Moscheegemeinden etc.) wenden.

Das Modellprojekt „Den Extremismus entzaubern“ (EXTRent) ergänzt seit Juli 2015 das präventive Arbeitsfeld von VPN und wird – zunächst bis Ende des Jahres 2019 – durch den Bund (hier: durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“) und das Landesprogramm „Hessen – aktiv für Demokratie gegen Extremismus“ gefördert. Es handelt sich um ein universellpräventives Angebot politischer Bildung und des Demokratielernens im Bereich Schule und Jugendhilfe, das sowohl Schüler\*innen aller Konfessionen ab Jahrgangsstufe 8 als auch Lehrer/-innen und weitere Multiplikator/-innen erreichen soll.

Hauptzielsetzungen des Projekts sind:

- „Sensibilisierung im Themenkomplex des religiös begründeten Extremismus und Aufklärung über Extremismus- und Rekrutierungsgefahren“,
- „Stärkung von Handlungskompetenzen im Umgang mit religiös begründetem Extremismus“,
- „Förderung der Dialogfähigkeit, Reflektion und des kritischen Hinterfragens, um gegenüber Gefährdungsanzeichen einer Radikalisierung handlungsfähig zu sein“,
- „Förderung der Früherkennung von Radikalisierungstendenzen in der Gleichaltrigen-Gruppe mit dem Ziel, junge Menschen anzusprechen“.<sup>1</sup>

In einer ersten Phase ist das Modellprojekt durch das Demokratiezentrum Hessen zunächst wissenschaftlich beraten und seit Oktober 2016 darüber hinaus evaluiert worden. Kernfragen waren hierbei „Auf welche Resonanz Inhalte, Methoden und Workshopleitung bei den Schüler/-innen“ stoßen, „Welche Veränderungsbedarfe sich bezüglich des Angebots abzeichnen“ sowie „Welche Wirkung die Workshops bei den Jugendlichen erzielen“.

In einer zweiten Phase wurde das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS e.V.) beauftragt, eine vertiefende qualitative und wirkungsorientiert angelegte Evaluation des Projekts umzusetzen.

Die Ergebnisse dieser Evaluation, die im Zeitraum Juli 2018 bis Dezember 2019 umgesetzt wurde, sind im vorliegenden Abschlussbericht gebündelt.

---

1 Beratungsstelle Hessen 2016: 8.

## 2 Das Projekt „Den Extremismus entzaubern“ in Trägerschaft von Violence Prevention Network e.V.

Violence Prevention Network (VPN) ist in Hessen seit dem Jahr 2014 in Hessen im Arbeitsfeld „Prävention von religiös begründetem Extremismus“ tätig. Hierbei deckt VPN das gesamte Präventionsspektrum von universeller Präventionsarbeit in Schulen bis hin zu Intervention (Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit) ab. Im Detail gehören folgende Aufgabenbereiche zum Portfolio von VPN (vgl. VPN e.V. o.J., S. 10):

- Radikalisierungsprävention,
- Arbeit mit Radikalisierungsgefährdeten,
- Beratung für Eltern im Kontext Islamismus
- Internationale Arbeit,
- Die Akademie – Beratung, Qualifizierung, Fortbildung, wiss. Begleitung & Publikation
- Arbeit mit Radikalisierten (Ausreisewillige und Rückkehrer),
- Arbeit im Strafvollzug mit extremistisch motivierten Menschen.

Vor dem Hintergrund der Spezialisierung auf die Arbeit im Radikalisierungskontext und die damit einhergehende, langjährige Erfahrung im Umgang mit radikalisierten jungen Menschen richtet sich die Arbeit des Vereins auf die Ansprache von Szeneangehörigen, die Motivierung zur Veränderung und das Anstoßen von Distanzierungsprozessen zu menschenverachtenden Ideologien. Ergänzend dazu bietet VPN Fortbildungen und Qualifizierungen für Multiplikator\*innen bzw. Berufsgruppen an, die mit diesen Zielgruppen arbeiten (vgl. ebd., S. 14). Das Modellprojekt „Den Extremismus entzaubern!“ (EXTRent) ergänzt seit Juli 2015 das präventive Arbeitsfeld von VPN und wird – zunächst bis Ende des Jahres 2019 – durch den Bund (hier: durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“) und das Land Hessen (hier: durch das Landesprogramm „Hessen – aktiv für Demokratie gegen Extremismus“) gefördert.

### Das Projekt

Bei „Den Extremismus entzaubern“ handelt sich um ein universellpräventives Angebot politischer Bildung und des Demokratielernens im Bereich Schule und Jugendhilfe, das sowohl Schüler\*innen aller Konfessionen ab Jahrgangsstufe 8 als auch Lehrer\*innen und weitere Multiplikator\*innen erreichen soll.

Spezifische Teilzielsetzungen des Projekts im Jahr 2019 waren:

- Erweiterung von Wissen über Interreligiosität, Identität und religiös begründeten Extremismus.
- Sensibilisierung für Rekrutierungsstrategien von Extremist\*innen und Stigmatisierung von Gruppen.

- Befähigung zur Positionierung in einer pluralistischen Gesellschaft (Grenzen von Toleranz, Anerkennung gemeinsamer Wertebasis etc.).
- Stärkung von Medienkompetenz und Toleranzbewusstsein.
- Entwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit Rekrutierungsversuchen und religiös begründetem Extremismus.<sup>2</sup>

„Den Extremismus entzaubern“ ist als Modellprojekt angelegt, mit dem der Auftrag verbunden ist, innovative Zugänge und Methoden im Bereich der Prävention religiös begründeten Extremismus zu entwickeln.

---

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel 4 des vorliegenden Berichts zur Weiterentwicklung des Wirkmodells und der Zielsetzungen.

### 3 Evaluationsdesign und methodisches Vorgehen

In Absprache mit dem Auftraggeber, dem Landes-Demokratiezentrum Hessen, wurde in der Begleitung des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern!“ eine qualitative, wirkungsorientierte Pre-Post-Studie im Zeitraum Juli 2018 bis Dezember 2019 eingeplant, die die bereits durchgeführten quantitativen Erhebungen durch das Landes-Demokratiezentrum Hessen ergänzen soll.<sup>3</sup>

Das ursprünglich geplante Evaluationsdesign wurde Anfang 2019 in Absprache mit dem Auftraggeber adaptiert. Dies geschah auf Basis der Charakteristika des im Jahr 2018 gemeinsam mit dem Projektteam entwickelten Logischen Modells, vor dem Hintergrund der Notwendigkeit des ressourcenaufwändigen Einholens von Genehmigungen für Befragungen in Schulen und insbesondere mit dem Ziel, eine gegenstandsangemessene Evaluation umzusetzen (vgl. hierzu ISS e.V. 2018).

Hierbei wurden die folgenden Schritte eingeplant:

- Wirkungsmodellierung (Entwicklung Logischer Modelle)<sup>4</sup> zur Schaffung einer Evaluationsgrundlage und zur gegenstandsadäquaten Feinsteuerung der zielerreichungsüberprüfenden Erhebungen,
- Durchführung von bis zu sechs Fallstudien (ein Fall = eine Workshop-Durchführung in einer Klasse). Diese inkludieren jeweils die
  - Durchführung einer teilnehmenden Beobachtung des gesamten Workshopverlaufs pro Fall,
  - Durchführung je eines Pre- und Post-Interviews mit der Lehrkraft, die das Projekt „Den Extremismus entzaubern“ angefragt hat,
  - Durchführung je eines Pre- und Post-Interviews mit der/dem Schulsozialarbeiter\*in, die die Durchführung des Projekts „Den Extremismus entzaubern“ ggf. begleitet,
  - Durchführung eines Pre- und Post-Interviews mit dem durchführenden VPN-Team,
  - Durchführung von Interviews mit 3-4 Schüler\*innen (pro Klasse), die sich hierzu freiwillig bereit erklären.
- Zielerreichungsorientierte Analyse der Fälle,
- Erarbeitung eines Zwischen- und eines Abschlussberichts.

Das adaptierte Gesamtdesign wird im Folgenden detailliert und systematisch in Form von Leistungsbausteinen dargestellt.

---

<sup>3</sup> Kahl, Ramona/Becker, Reiner (2018).

<sup>4</sup> Die Begriffe „Wirkmodell“ und „Logisches Modell“ werden im Folgenden synonym verwendet, da Logische Modelle eine spezifische Form von Wirkmodellen darstellen.



Abbildung 1: Untersuchungsdesign für das Jahr 2018

Leistungsbausteine	Ziele	Umsetzung
<b>1. Abstimmung und Zielexplication mit VPN und dem Auftraggeber</b>	Sicherstellung einer Basis für die Erstellung Logischer Modelle und die Projektumsetzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besprechung und ggf. Feinjustierung des <b>Zeit- und Arbeitsplans</b> des Projektes</li> <li>• <b>Arbeitstreffen</b> zur Abstimmung der drei häufigsten Anlasstypen und Präzisierung der entsprechenden <b>Zielexplication</b></li> <li>• <b>Regelmäßiger</b> Informationsaustausch in allen Phasen der Projektumsetzung per Telefon und E-Mail</li> </ul>
<b>2. Erstellung Logischer Modelle</b>	Sicherstellung einer fachlich plausiblen Wirkungsmodellierung als Grundlage für die Prüfung der Zielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von maximal drei <b>vorläufigen Logischen Modellen</b></li> </ul>
<b>3. Vorbereitung der Befragung</b>	Erstellung der Erhebungsinstrumente für die Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstellung <b>jeweils eines Leitfadens</b> für die Pre- und Post-Befragung der Lehrer/-innen</li> <li>• Erstellung <b>eines Bewertungsrasters</b> für Teilbereiche der Zielerreichung, der in die Befragungen integriert wird</li> <li>• Erstellung <b>eines Leitfadens</b> für die Befragung der Schüler/innen</li> <li>• Erstellung der <b>Einwilligungserklärungen und Datenschutzinformationen</b> für die Befragten</li> </ul>
<b>4. Vorbereitung der Befragung</b>	Einholen von Genehmigungen für Erhebungen in Schulen (HKM, Schulkonferenzen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstellung und datenschutzrechtliche Überprüfung aller Unterlagen</li> </ul>
<b>5. Erstellung eines Zwischenberichts</b>	Sicherstellung der Projektdokumentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfassen eines <b>Zwischenberichts</b>, der die bisherigen Arbeitsschritte und -ergebnisse zusammenfasst</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung

**Abbildung 2: Untersuchungsdesign für das Jahr 2019**

<b>1. Vorbereitung der Befragung</b>	Einholen von Genehmigungen für Erhebungen in Schulen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absprachen mit dem Hessischen Kultusministerium, Kontaktaufnahme mit Schulleitungen</li> </ul>
<b>2. Durchführung der Befragung</b>	Sicherstellung der Datengrundlage für die Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung von maximal sechs Fallstudien</li> <li>• <b>Terminmanagement</b></li> </ul>
<b>2. Datenaufbereitung und -analyse</b>	Erfassung und detaillierte Analyse der erhobenen Daten entlang der Projektfragestellungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Transkription</b> der Interviews</li> <li>• <b>Anfertigung von Beobachtungsprotokollen</b></li> <li>• Erarbeitung eines <b>Auswertungsdesigns</b></li> <li>• <b>Auswertung der Interviews</b></li> <li>• <b>Auswertung der Beobachtungsprotokolle</b></li> <li>• <b>Auswertung des Datenmaterials als „Fall“</b></li> <li>• Erstellung einer <b>Queranalyse unter der Fragestellung „Zielerreichung“</b></li> </ul>
<b>3. Ergebnissicherung und -transfer</b>	Darstellung der Ergebnisse in bedarfsgerechter Form sowie Transfer der Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung der Befunde in einem <b>Methoden- und Ergebnisbericht</b></li> <li>• Vorstellung der Ergebnisse in Form einer <b>Präsentation</b></li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung

### **3.1 Vorbereitende Tätigkeiten: Das Einholen der notwendigen Genehmigungen für Erhebungen in Schulen**

Erhebungen in Schulen bedürfen in Hessen grundsätzlich der Genehmigung durch das Hessische Kultusministerium (HKM) sowie durch die jeweilige Schulkonferenz. Nachdem die hierfür notwendigen Dokumente (Informationsbriefe, Einwilligungserklärungen, Projektbeschreibungen, Datenschutzerklärungen) erarbeitet, datenschutzrechtlich geprüft und eingereicht worden waren, erreichte die Genehmigung des HKM das ISS e.V. im Mai 2019 mit der Genehmigungsnummer GWU 848.

Da die Schulen sich erst auf Grundlage der Genehmigung durch das HKM um die jeweiligen schulischen Genehmigungsprozesse kümmern konnten, schloß sich die entsprechende Phase an. Für die Evaluation hatten die zeit- und ressourcenaufwändigen Genehmigungsprozesse sowie die langen Vorlaufphasen zur Folge, dass nur Workshops evaluiert werden konnten, die durch VPN längerfristig mit den kooperierenden Schulen eingeplant werden konnten.

## 3.2 Das evaluative Vorgehen

Das evaluative Vorgehen war durch mehrere Schritte geprägt, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

### 3.2.1 Erstellung eines Wirkmodells

Zunächst wurde in einem kooperativen Prozess und gemeinsam mit dem Projektteam ein Wirkmodell entwickelt, das nach einem Personalwechsel im Jahr 2019 nochmals aktualisiert wurde (vgl. hierzu Kapitel 4). Das Wirkmodell dient als Grundlage der Evaluation und insbesondere der Überprüfung der Zielerreichung.

### 3.2.2 Sample und Samplebildung

Wie beschrieben, konnten in die Evaluation nur Schulen einbezogen werden, mit denen eine längerfristige Planung der Workshops vereinbar war und deren Schulkonferenzen entweder vor oder im Erhebungszeitraum terminiert waren bzw. außerordentlich einberufen werden konnten.

Letztlich war die Evaluation dreier Workshop-Reihen und eines Einzel-Workshops an insgesamt drei Schulen umsetzbar. Trotz der quantitativen Einschränkung wurden hierbei Schulen in unterschiedlichen Regionen, in Städten differenter Größe und insbesondere mit sehr heterogenen Profilen und einer heterogenen Schülerschaft für das Sample gewonnen. Hinsichtlich der Schulform bzw. des Klassentyps reicht das Spektrum von InteA-Klassen<sup>5</sup> über BZB-Klassen<sup>6</sup> bis hin zu einer gymnasialen Gruppe (klassenübergreifende Durchführung).

#### Abbildung 3: Einbezogene Schulen und Klassen

Schule A Berufliche Schule in Mittelzentrum mit InteA-Klassen	Schule B Berufliche Schule in Oberzentrum	Schule C Gymnasium in Oberzentrum
<b>• Einbezogene Klassen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• InteA 1 (3 Workshops)</li><li>• InteA 2 (2 Workshops)</li></ul>	<b>• Einbezogene Klasse</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• BZB-Klasse (10. Klasse)</li><li>• (2 Workshops)</li></ul>	<b>• Einbezogene Klasse</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Klassenübergreifende Durchführung im Rahmen eines Aktionstags, Oberstufe</li><li>• (1 Workshop)</li></ul>

Quelle: Eigene Darstellung

Die Schüler\*innen der Klassen waren in der Regel zwischen 16 und 18 Jahren alt. Während seitens VPN in den Schulen A und B jeweils Workshopreihen von zwei bis drei halbtägigen Angeboten durchgeführt wurden, hatte Schule C einen Einzel-Workshop angefragt, der im

5 InteA steht für „Integration durch Anschluss und Abschluss“. Es handelt sich um Intensivklassen für Schüler\*innen, die zunächst grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache für den Übergang in eine Berufsausbildung oder den Wechsel in einen anderen Bildungsgang erwerben müssen.

6 BZB ist das Kürzel für „Bildung zur Berufsvorbereitung“.

Rahmen eines schulischen Aktionstages offeriert wurde und von den Schüler\*innen aus einem Angebotskatalog ausgewählt werden konnte.

### 3.2.3 Die Erhebungen

In den Schulen A und B konnten jeweils alle vorgesehenen Erhebungen realisiert werden. Die Workshop-Durchführung in der Schule C wies demgegenüber die Besonderheit auf, dass sie seitens der Schule sehr kurzfristig anberaumt wurde. Aus organisatorischen Gründen war hier ausschließlich eine teilnehmende Beobachtung sowie ein Interview mit dem durchführenden VPN-Team möglich, Interviews mit dem schulischen Personal und den Schüler\*innen mussten daher entfallen.

**Abbildung 4: Durchgeführte Erhebungen**

Schule A Berufliche Schule in Mittelzentrum mit InteA-Klassen	Schule B Berufliche Schule in Oberzentrum	Schule C Gymnasium in Oberzentrum
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>InteA 1 (3 Workshops)</b></li> <li>• Pre- und Post Interview mit VPN-Team</li> <li>• Teilnehmende Beobachtung aller Workshops</li> <li>• Interview mit zuständiger Lehrkraft</li> <li>• Interview mit zuständiger/zuständigem Schulsozialarbeiter*in</li> <li>• 3 Post-Interviews mit Schüler*innen</li>   <li>• <b>InteA 2 (2 Workshops)</b></li> <li>• Pre- und Post Interview mit VPN-Team</li> <li>• Teilnehmende Beobachtung des ersten Workshops</li> <li>• Interview mit zuständiger Lehrkraft</li> <li>• Interview mit zuständiger Sozialarbeiter*in</li> <li>• 5 Post-Interviews mit Schüler*innen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>BZB-Klasse (10. Klasse) (2 Workshops)</b></li> <li>• Pre- und Post Interview mit VPN-Team</li> <li>• Teilnehmende Beobachtung aller Workshops</li> <li>• Interview mit zuständiger Lehrkraft</li> <li>• Interview mit zuständiger /zuständigem Schulsozialarbeiter*in</li> <li>• 5 Post-Interviews mit Schüler*innen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Klassenübergreifende Durchführung im Rahmen eines Aktionstags, Oberstufe (1 Workshop)</b></li> <li>• Pre- und Post Interview mit VPN-Team</li> <li>• Teilnehmende Beobachtung des Workshops</li> </ul>

Alle **Interviews** fanden auf Wunsch der beteiligten Schulen ausschließlich als face-to-face-Interviews in den Räumlichkeiten der Schulen statt. Sie weisen eine Länge von rd. 5 Minuten (Schüler\*innen mit eingeschränkten Deutschkenntnissen) bis 75 Minuten (VPN-Projektteam) auf.

Die **Beobachtungen** wurden in der Regel durch einen Wissenschaftler/eine Wissenschaftlerin durchgeführt, um den Workshop-Verlauf so wenig wie möglich zu belasten oder zu behindern. Die Beobachterin/der Beobachter integrierten sich dabei in die jeweilige Sitzordnung, nahmen auf Wunsch zeitweise aktiv teil, und fertigten Feldnotizen an. Die Schüler\*innen wurden vorab

durch VPN sowie durch das ISS e.V. informiert, dass die Beobachtung dem Projektteam – und nicht ihnen – gilt.

### **3.3 Die Auswertung**

In der Auswertungsphase wurden die Interviews zunächst transkribiert und daraufhin inhaltsanalytisch ausgewertet. In einem spezifischen Fall sind darüber hinaus Feinanalysen von Interviewpassagen durchgeführt und ist eine wissenschaftliche Mitarbeiterin mit einem Hintergrund in klinischer Psychologie in die Auswertung mit einbezogen worden.

Im Anschluß an die Beobachtungen sind jeweils Beobachtungsprotokolle erstellt worden.

Die Gesamtauswertung erfolgte zunächst fall(d.h. klassen-)bezogen; in einem abschließenden Schritt ist eine Querschnittsanalyse durchgeführt worden, die auf die Zielerreichung in allen vier Klassen fokussiert. Diese bildet das Kernstück des vorliegenden Ergebnisberichts (vgl. Kapitel 6).

## 4 Wirkungsmodellierung des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern!“: Genese und (Weiter)Entwicklung

Eine Erstellung von Logischen Modellen (auch: Wirkmodellen) von Projekten bzw. Programmen wird vorgenommen, um die Wirkannahmen, die mit einem bestimmten pädagogisch-bildnerischen Vorgehen verbunden sind, sichtbar und somit einer Überprüfung zugänglich zu machen.<sup>7</sup>

### 4.1 Logische Modelle („Wirkmodelle“)

Logische Modelle stellen graphische Darstellungen der Wirkannahmen – also der vermuteten Kausalbeziehungen – zwischen zentralen Elementen eines Projekts oder Programms dar.<sup>8</sup> Zentrale Projekt- bzw. Programmelemente sind dabei z.B. die dem Vorgehen zugrundeliegende Problemwahrnehmung und -beschreibung, der Kontext der Umsetzung, die Ressourcen des Trägers (z.B. seine personelle, finanzielle und materielle Ausstattung), das Income (also die Ressourcen und Charakteristika) der Teilnehmenden, die geplanten Aktivitäten, die angesprochene(n) Zielgruppe(n) sowie die Zielsetzungen.<sup>9</sup>

Eine Wirkannahme könnte somit lauten: „Wenn ich vor dem Hintergrund der Problemwahrnehmung X mit meinen Ressourcen die Zielgruppe Y anspreche und die Aktivitäten a und b mit ihr umsetze, erreiche ich bei ihr die Ziele Z 1-Z10 und trage somit etwas zur Lösung des Ausgangsproblems X bei“.

Logische Modelle sind demnach eine vereinfachte Abbildung von zumeist komplexen Projekten oder Programmen, die den Blick auf jene Elemente und vermuteten Kausalbeziehungen lenken, die als wesentlich angesehen werden.<sup>10</sup>

In Verbindung mit einer Explikation und Operationalisierung der mit dem jeweiligen Projekt-/Programmvorhaben verbundenen Zielsetzungen (hier insbesondere der teilnehmerbezogenen Wirkungs- bzw. Outcomeziele<sup>11</sup>) erlaubt das Logische Modell zum einen eine gegenstandsadäquate Planung und Konzipierung von Erhebungen zur Zielerreichungsüberprüfung. Zum anderen ermöglicht es eine Plausibilisierung einer (potentiell) festgestellten Zielerreichung als „Wirkung des Projekts/Programms“ (Kausalattribution). Dies gilt insbesondere dann, wenn die Entwicklung des Logischen Modells auf theoretischen oder empirischen Erkenntnissen zur Zielgruppe, zum methodischen Vorgehen bzw. zu den abgebildeten Wirkungszusammenhängen insgesamt basiert.

---

7 Beywl/Niestroj 2009.

8 Ebd.

9 Klingelhöfer 2007: 34.

10 Haubrich 2010: 17.

11 Outcome- oder Wirkungsziele sind Ziele, die beschreiben, was sich bei den teilnehmenden Personen im Bereich des Wissens, der Einstellungen, der Affekte, des Handelns oder der Lebenslage stabilisieren oder verändern soll (Beywl/Niestroj 2009).

## 4.2 Erstellung eines Logischen Modells für „Den Extremismus entzaubern!“

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Den Extremismus entzaubern“ wurden im Berichtszeitraum insgesamt fünf Workshops mit Projektmitarbeitenden mit dem Ziel einer Wirkungsmodellierung durchgeführt. Die Wirkungsmodellierung inkludierte eine detaillierte Zielexplication.

Die Entwicklung des Logischen Modells erfolgte in einer vertrauensvollen, kooperativen Atmosphäre. Das erste entstandene Wirkmodell wurde am 11. Dezember 2018 kommunikativ validiert und das Arbeitsergebnis im Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung ausführlich vorgestellt und diskutiert (ISS e.V. 2018).

Der Prozess der Wirkungsmodellierung war von zwei Charakteristika geprägt, die den Evaluationsprozess maßgeblich beeinflusst haben:

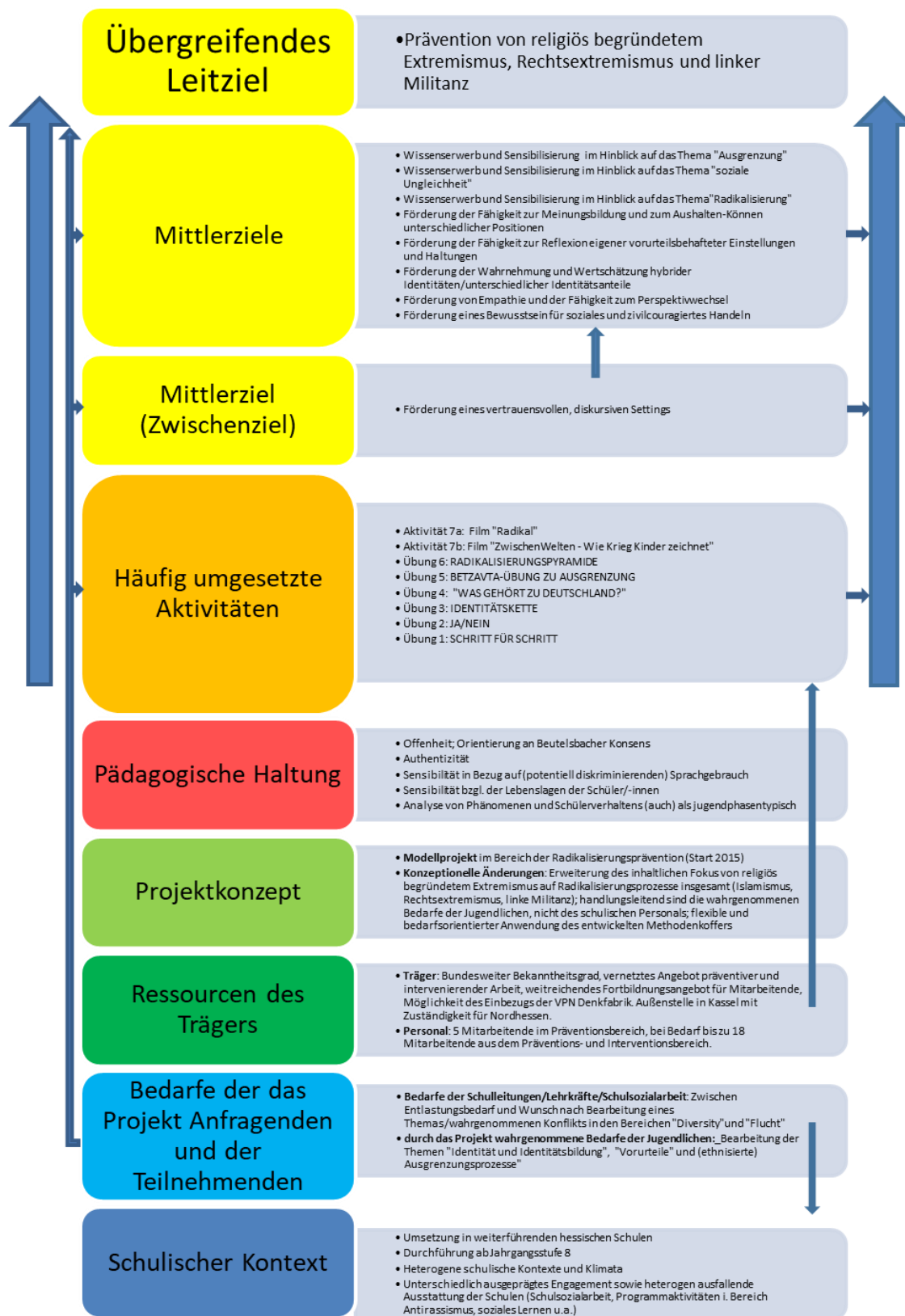
So wurde zum einen frühzeitig bekannt, dass in dem Projekt eine größere personelle Umbruchsituation entstehen und das Team, das in den vergangenen Jahren die Umsetzung des Modellvorhabens geprägt hat, VPN verlassen würde. In dieser Situation wurde entschieden, dennoch mit der Wirkungsmodellierung zu beginnen - und bei Bedarf mit dem neu beginnenden Projektteam eine Revision des Logischen Modells vorzunehmen. Im Jahr 2019 wurde das im Jahr 2018 entwickelte Logische Modell in seinen Grundzügen bestätigt; es zeigte sich jedoch die Erfordernis, das erstellte Logische Modell zu erweitern. Diese Erweiterung wurde im Sommer 2019 vorgenommen.

Zum anderen wurde die Erweiterung des Logischen Modells zusammen mit dem Projektteam vorgenommen, dessen Workshop-Umsetzungen in der Folge beobachtet wurden. Hierdurch eignet es sich in spezifischer Weise für die Einordnung des Vorgehens und der Zielerreichung durch dieses spezifische Zweierteam, es bildet aber nicht notwendigerweise das Vorgehen weiterer Projektteams ab.

Da die Logischen Modelle als Grundlage der Evaluation fungieren, werden im Folgenden sowohl das Logische Modell, das Ende des Jahres 2018 entwickelt wurde, als auch die spezifische Erweiterung aus dem Jahr 2019 kurz vorgestellt

## 4.2.1 Logisches Modell des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern!“ (Jahr 2018)

Abbildung 5: Logisches Modell zu „Den Extremismus entzaubern!“ (2018)



Quelle: Eigene Darstellung



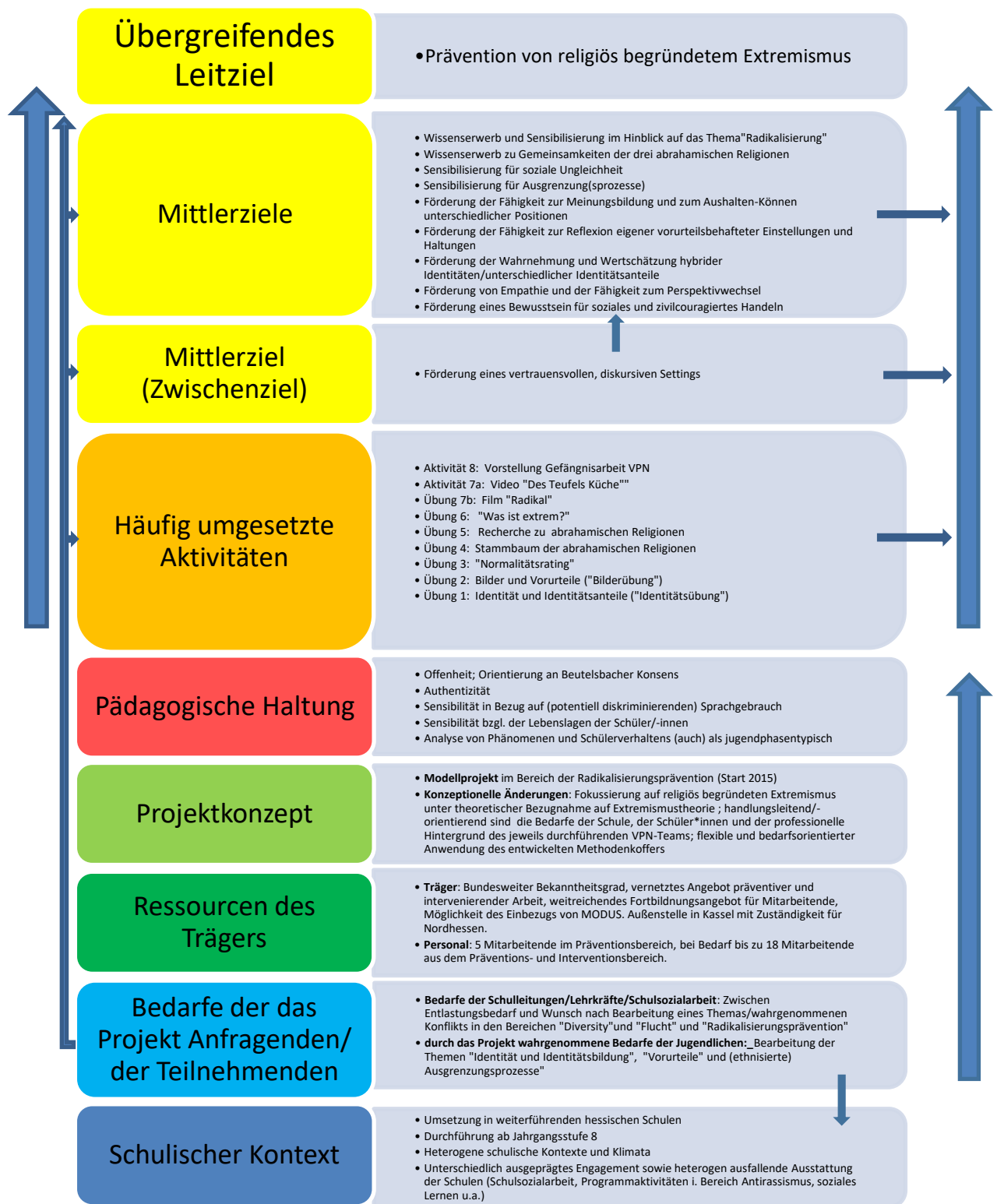
In dem Logischen Modell, das im Jahr 2018 entwickelt wurde, zeigt das übergreifende Leitziel „Prävention von religiös begründetem Extremismus, Rechtsextremismus und Linksextremismus“ auf, dass ein phänomenübergreifendes Vorgehen angestrebt war. Das phänomenübergreifende Vorgehen wurde insbesondere durch eine höhere Lebenswelt- und Bedarfsorientierung (unterschiedliche Ausgangslagen und Interessen sowie Bedarfe in den jeweiligen Schulklassen) begründet. In den Aktivitäten spiegelte sich dieses Ziel teilweise wieder: So sind kohärente Bezüge zu den Präventionsbereichen „religiös begründeter Extremismus“ und „Rechtsextremismus“ feststellbar, während diese für den Bereich „Linksextremismus“ weniger offensichtlich sind.

#### **4.2.2 Logisches Modell des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern!“ (2019)**

Die maßgeblichen Weiterentwicklungen des Logischen Modells im Jahr 2019 sind die Folgenden:

Zum einen fokussiert das übergreifende Leitziel – im Gegensatz zu dem vorher praktizierten phänomenübergreifenden Vorgehen - auf die Prävention von religiös begründeten Extremismus. Hierbei wird zugleich die Annahme zugrundegelegt, dass sich die Funktionen extremistischer Ideologien und die Rekrutierungsstrategien extremistischer Akteure ähneln und es im Prinzip auf die jeweilige „Gelegenheitsstrukturen“ ankommt, zu welchen extremistischen Akteuren sich Individuen hinwenden. Es liegt somit eine Orientierung an der Extremismustheorie vor.

Abbildung 6: Logisches Modell zu „Den Extremismus entzaubern“ (2019)



Quelle: Eigene Darstellung

Neben dem Leitziel weisen insbesondere die häufig durchgeführten Aktivitäten Veränderungen auf. Durch die Neuintegration von Aktivitäten zum (inter-)religiösen Lernen und zu „Religion“, die Verwendung von Filmmaterial, das in Teilen ausschließlich auf „religiös begründetem Extremismus“ basiert, sowie einer zentraleren Bedeutsamkeit von Bildungsarbeit zu „Identität“ und „Identitätsentwicklung“ erfolgt eine – gegenüber dem Jahr 2018 – stärkere inhaltliche Fokussierung auf das Phänomen „Islamismus“.

Darüber hinaus wird deutlich, dass das Vorgehen nicht – wie im Wirkmodell von 2018 beschrieben – rein situativ und entlang der Bedarfe der Schüler\*innen erfolgt. Es orientiert sich im Gegensatz dazu an dem „Baukastenprinzip“/einem Workshop-Programm, den geäußerten Bedarfen von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter\*innen, den Ressourcen (Qualifikationen, Berufserfahrungen) des Projektteams, sowie den Bedarfen und Wünschen der Schüler\*innen.

## 5 Ergebnisse: Einschätzung der Kohärenz der Bildungsthemen und des Zielsystems auf Basis des erweiterten Wirkmodells

Wirkmodelle können insbesondere dann zur Plausibilisierung von Zielerreichung als Wirkung genutzt werden, wenn die formulierten „Wenn-dann“-Bezüge bzw. Wirkannahmen bereits theoretisch und/oder empirisch abgesichert sind, d.h. wenn sie auf wissenschaftlich ermittelten Kenntnissen beruhen (Beywl/Niestroj 2009). Von einer entsprechenden Analyse kann aus diesem Grund zugleich eine erste Einschätzung in Bezug auf die inhaltliche und methodische „Geeignetheit“ des geplanten Vorgehens abgeleitet werden.

Im Folgenden soll daher die Kohärenz zwischen den eingeplanten Bildungsthemen sowie -aktivitäten einerseits und dem Zielsystem andererseits einer kurzen, systematischen Analyse unterzogen werden.

Hierbei fällt zunächst auf, dass die Bildungsbausteine einen unterschiedlichen Bezug zum übergreifenden Leitziel „Prävention von religiös begründetem Extremismus“ aufweisen und sich auf differenten Ebenen bewegen.

**Das Konzept enthält Bausteine, die sich inhaltlich spezifisch auf religiös begründeten Extremismus beziehen und solche, die eher Teildimensionen des Phänomens (z.B. Abwertung anderer Gruppen) oder Schutzfaktoren (z.B. eine stabile, sichere Identitätsentwicklung, Empathie) ansprechen.**

Die Bildungsbausteine und -themen kommen in unterschiedlicher Weise zum Einsatz, wobei in der Regel von „allgemeineren“ Themen („Identität“, „Stereotype und Vorurteile“) zu spezifischeren Inhalten („religiös begründeter Extremismus“) übergegangen wird.

Während die themenspezifisch angelegten Aktivitäten zunächst in einem plausiblen, direkten Wirkzusammenhang zu „Prävention von religiös begründetem Extremismus“ stehen mögen, bringen sie zugleich Nachteile mit sich: So ist mittlerweile gut belegt, dass insbesondere in der Islamismusprävention Stigmatisierungswahrnehmungen und Reaktanzen<sup>12</sup> als nicht-intendierte Effekte auftreten können (Romaniuk 2015). Inhaltlich breiter angelegte Bildungsinhalte – etwa zu Stereotypen und Vorurteilen – sind häufig stigmatisierungsärmer (sie sprechen Aspekte an, die eine weite gesellschaftliche Verbreitung aufweisen), gleichzeitig stellt sich unter Wirkungsaspekten die Frage, inwieweit das Ansprechen von Teildimensionen von religiös begründetem Extremismus geeignet ist, dem Gesamtphänomen vorzubeugen. Während eine empirische Beantwortung dieser Frage schwer fallen dürfte, so ist dennoch überprüfbar, inwieweit die bearbeiteten Teildimensionen bzw. die Förderung von Schutzfaktoren in einem plausiblen inhaltlichen Zusammenhang mit dem Präventionsziel stehen.

---

<sup>12</sup> Reaktanzen sind psychische Abwehrreaktionen und Widerstände.

## 5.1 Bearbeitung von Teildimensionen von religiös begründetem Extremismus

Eine zentrale durch das Modellprojekt bearbeitete Teildimension von „religiös begründetem Extremismus“ ist **„Stereotypen und Vorurteile/Abwertung von sozialen Gruppen“**. Stereotypen, In-und-Outgroup-Bildung sowie simple Gut- und-Böse-Einteilungen dienen im religiös begründeten Extremismus u.a. der Komplexitäts- und Verunsicherheitsreduzierung, der Aufrechterhaltung und Bestärkung einfacher Deutungsmuster und von Schuldzuweisungen. Sie haben darüber hinaus eine zentrale Entlastungsfunktion inne (vgl. hierzu Glaser/Frank/Herding 2018: 15). Die Bearbeitung dieses Themenbereichs steht somit in einem plausiblen inhaltlichen Bezug zu einer Prävention von „religiös begründetem Extremismus“ (wie auch von Rechtsextremismus). Im Hinblick auf die konkreten Aktivitäten ist zugleich auffällig, dass diese ein breites Spektrum von Stereotypen und Vorurteilen insbesondere aus den Bereichen „klassischer Rassismus“ und „Sexismus“ ansprechen und wenig phänomenspezifisch „zugespitzt“ sind. Da in Praxis und Wissenschaft die Lernerfahrung diskutiert wird, religiös begründeten Extremismus möglichst in Zusammenhang mit der Bearbeitung von antimuslimischem Rassismus und von (auch stellvertretenden) Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren (vgl. hierzu Wiktorowicz 2005), wäre zu prüfen, inwieweit die Bearbeitung des Themenbereichs tendenziell phänomenspezifischer angelegt werden kann als bisher.

Der Themenbereich „Islam/radikale Auslegungen des Islam“ wird teilweise im phänomenspezifischen Bereich zu religiös begründetem Extremismus, teilweise aber auch in einem unspezifischer angelegten Baustein zu **„Religion/Interreligiosität“** mitbearbeitet. Letzterer steht in einem engen inhaltlichen Zusammenhang mit dem Bildungsbaustein zu „Stereotypen und Vorurteilen“: vorgebeugt werden soll der Abwertung anderer Religionen sowie von Gläubigen anderer (abrahamischer) Religionen. Während Religion als „Bezugssystem und Legitimationsquelle“ für religiös begründeten Extremismus von hoher Relevanz ist (ebd. 15), ist gleichzeitig von Bedeutung, dass der Bezug zwischen „Religion“ und „Hinwendung zu islamistischen Akteuren“ keineswegs ausreichend erforscht ist: So liegen z.B. Befunde vor, dass für die erste Kontaktaufnahme und Hinwendung zu islamistischen Akteuren andere, nicht-religiöse Motive vorlagen (Frank/Glaser 2018, Aslan 2017) und bei einigen Mitgliedern extremistischer Gruppierungen religiöse Motive insgesamt eine untergeordnete Bedeutung haben (Hofinger/Schmidinger, zit. nach Glaser/Frank/Herding 2018: 15). Es ist somit von komplexen, multikausalen Zusammenhängen auszugehen, die weiterer Erforschung bedürfen und zunächst gegen eine Überbetonung von „Religion“ in Angeboten universeller Prävention sprechen.

## 5.2 Ausbildung und Verstärkung von Schutzfaktoren

Im Rahmen der Umsetzung von „Den Extremismus entzaubern“ werden unterschiedliche Ressourcen gefördert, die als Schutzfaktoren im Hinblick auf eine Hinwendung zu islamistischen Akteuren diskutiert werden.

So soll die **Befähigung zur kritischen Meinungsbildung und zur Akzeptanz von Meinungsvielfalt** auf das Leben in einer durch Pluralität gekennzeichneten Gesellschaft vorbereiten, kritisches Denken und das Hinterfragen von „Autoritäten“ und von Absolutheitsansprüchen fördern.

Die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit „**Identität**“ und einer Beförderung der Wahrnehmung und Akzeptanz unterschiedlicher Identitätsanteile im Selbst und in Anderen wird u.a. durch Forschungsergebnisse von Lützinger (2010) nahegelegt, die zu dem Schluss kommt, dass identitäre Fragestellungen mit ausschlaggebend für die Radikalisierungsprozesse der durch sie befragten ehemaligen islamistischen Terroristen und Straftäter waren. Zugleich ist insbesondere für den religiös begründeten Extremismus herausgearbeitet worden, dass die Radikalisierungsverläufe sehr heterogen sind, jedoch emotional belastende oder traumatische Krisenerlebnisse in vielen Fällen bedeutsam für Hinwendungsprozesse waren (Wiktorowicz 2005). Auch diese stellen einen Teilbereich von „Identität“ dar.

Eine stabile **(inter-)religiöse Bildung** wird als Schutzfaktor diskutiert, da diese erlaubt, unterschiedliche Auslegungen „des“ Islam zu erkennen, einander gegenüberzustellen und theologisch einzuordnen (Glaser/Frank/Herding 2018: 14). Zugleich ist anzumerken, dass entsprechende Fähigkeiten nicht umfänglich in kurzen jugendbildnerischen Aktivitäten erarbeitet werden können.

**Empathie** in ihren beiden Dimensionen „kognitive Empathie/Fähigkeit zu Perspektivübernahme“ und „emotionale Empathie“ gilt insbesondere als Schutzfaktor im Kontext potentiellen eigenen Abwertungs- und Gewalthandelns. Zugleich gilt es gerade im Kontext religiös begründeten Extremismus darauf aufmerksam zu machen, dass Gerechtigkeitsstreben, die Solidarisierung mit muslimischen Opfern von Gewalt und Krieg sowie der Wunsch zu helfen eine Bedeutsamkeit in der Hinwendung zu islamistischen Akteuren und Ideologien bekommen können. Empathie, insbesondere emotionale Empathie, wird darüber hinaus im Verlauf von Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen zunehmend auf die eigene In-Group enggeführt (ebd.: 16). Somit ist auch in diesem Bereich eine Aufmerksamkeit für das Auftreten potentieller nicht-intendierter Effekte sinnvoll.

### 5.3 Gesamteinschätzung

Das Wirkmodell kann

- in seiner Kombination von themenspezifischen wie auch inhaltlich breiter angelegten Bildungsbausteinen,
- der geplanten zeitlichen Abfolge von Bildungsbausteinen sowie
- seinen Wirkannahmen

auf der Basis verfügbaren Wissens als grundsätzlich nachvollziehbar und größtenteils kohärent eingeschätzt werden.

Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist es zugleich von Bedeutung, dieses Ergebnis in einige Vorannahmen zum „Wirkungsraum“ von „Den Extremismus entzaubern“ einzubetten: Bildungsmaßnahmen stellen zunächst eine Sozialisationserfahrung unter vielen dar (Familie, Peers, Medien, Schule etc.); diese Sozialisationserfahrungen interagieren.

Insbesondere für den religiös begründeten Extremismus existieren Forschungsergebnisse die besagen, dass Hinwendungs- und Radikalisierungsprozesse insbesondere durch familiäre und tiefgreifende Krisenerfahrungen befördert werden (vgl. zusammenfassend Glaser/Frank/Herding 2018: 18f.). Zugleich handelt es sich bei einigen der angesprochenen Bereiche (z.B. Stereotypen/Vorurteile) um vergleichsweise robuste Orientierungsmuster. Vor diesem Hintergrund liegt dem vorliegenden Evaluationsbericht und den Analysen zur Zielerreichung die Annahme zugrunde, dass der Wirkungsraum (kurzzeitpädagogischer) Bildungsmaßnahmen eher im Bereich des Setzens von Impulsen zur Sensibilisierung verortet werden kann.

## 6 Evaluationsergebnisse: Analyse der Zielerreichung

Die folgende Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den Zielbereichen 1 bis 10 (vgl. Kap. 4), wie sie mit dem Projektträger erarbeitet und im Logischen Modell (vgl. ebd.) zusammengefasst dargestellt wurden. Aus der Tabelle auf der folgenden Seite geht eine Übersicht aller Zielbereiche und ihrer Mittlerziele sowie eine kurze Bewertung der Zielerreichung aus Sicht der externen Evaluation hervor.

### 1. Förderung eines vertrauensvollen, diskursiven Settings

Das Ziel der Herstellung und *Förderung eines vertrauensvollen, diskursiven Settings* in den Angeboten des Programms „EXTrent“ kann in jeder begleiteten Workshopreihe als vollumfänglich erfüllt bezeichnet werden. Die Arbeit der Trainer\*innen bzw. alle weiteren Workshopmethoden und Themen basieren auf diesem Aspekt und wurden vollumfänglich von den Trainer\*innen durch die Förderung eines vertrauensvollen und diskursiven Workshop-Settings grundgelegt. Die Trainer\*innen erreichten damit stets die Herstellung einer pädagogischen Beziehung, wie sie für die kurzzeitpädagogischen Maßnahmen (2 bis 3 Workshoptermine) möglich und notwendig waren. Die Trainer\*innen griffen dabei auch auf ihre pädagogischen Grundausbildungen sowie ihre Erfahrungen aus anderen pädagogischen Settings zurück und zeigten eine hohe Souveränität im Umgang mit herausfordernden Situationen (z.B. Lärm und Störungen, Sprachprobleme, Traumata). Darüber hinaus zeigten sie stets eine hohe Kommunikationskompetenz, ohne aufdringlich zu wirken. Zudem verstanden sie es außerordentlich gut, lebensweltliche Bezüge, so bspw. über Alltagsthemen, zu den Schüler\*innen herzustellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die beobachteten Workshopreihen „lediglich“ aus zwei oder drei halbtägigen Veranstaltungen bestanden und der Beziehungsaufbau zügig und unmittelbar geschehen musste. Dabei erfuhren die Trainer\*innen zugleich und durchweg hohen Respekt durch die Zielgruppen. Die Bearbeitung und Zielerreichung dieses Bereiches zeigt sich entlang der Materialsorten wie folgt:

Die **teilnehmenden Beobachtungen** haben gezeigt, dass die Workshops durch eine *lockere Grundstimmung* und *Fehlerfreundlichkeit* bestechen, ohne beliebig oder „laissez faire“ zu werden. Die vorgesehenen Themen und geplanten Lehrinhalte wurden stets trotzdem vollständig bearbeitet. Diesbezüglich ist zudem das *Teamagieren* der Trainer\*innen hervorzuheben, die es verstanden, ihre unterschiedlichen Rollen, Zugänge und habituellen Ausprägungen einzubringen und zu ergänzen, indem sie spielerisch zwischen Haupt- und Nebenmoderation, zwischen Erzählen und Anleiten oder auch zwischen Verstehen und Ermahnen changieren und so den jeweiligen Klassenverbänden kontinuierlich eine breitgefächerte Resonanzfläche boten. Daran anknüpfend bestach das Trainerteam in allen Veranstaltungen durch eine kontinuierlich hohe „Präsenz“ in der Klasse, die durch abwechselndes In-den-Vordergrund- und In-den-Hintergrund-treten erzielt wurde. Dies geschah ohne vordergründige, spontane Absprachen, sondern vielmehr vor dem Hintergrund hoher Erfahrungspraxis und eines eingespielten Teamverhaltens.



Bereich	Kennenlernen/Aufbau einer Beziehung zum Projektteam	Meinungsbildung und demokratisches Diskussionsverhalten	Sensibilisierung für Vorurteile und Stereotypen	Sensibilisierung für soziale Ungleichheit	Sensibilisierung für Ausgrenzung(sprozesse)	Empathie	Identitätentwicklung	Interreligiöses Lernen	Soziales bzw. werteorientiertes Handeln/Zivilcourage	Sensibilisierung für das Thema ‚Radikalisierung‘
Mittlerziel	Förderung eines vertrauensvollen, diskursiven Settings	Förderung der Fähigkeit zur Meinungsbildung und zum Aushalten-Können unterschiedlicher Positionen	Förderung der Fähigkeit zur Reflexion eigener vorurteilsbehafteter Einstellungen und Haltungen	Wissenserwerb und Sensibilisierung im Hinblick auf das Thema „soziale Ungleichheit“	Wissenserwerb und sensibilisierende Auseinandersetzung mit dem Thema „Ausgrenzung“	Förderung von Empathie und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel	Förderung der Wahrnehmung sowie der Wertschätzung hybrider Identitäten bzw. von unterschiedlichen Identitätsanteilen	Die Schüler/-innen erkennen die Ähnlichkeit der drei abrahamischen Religionen	Die Schüler/-innen entwickeln ein Bewusstsein im Hinblick auf soziales und zivilcouragiertes Handeln	Wissenserwerb zum und Sensibilisierung für das Thema „Radikalisierung“
<b>Workshop-Reihe 1 „Schule A, Klasse 1“</b>	Zielstellung vollständig erfüllt	Querschnittsthema, Zielstellung teilweise erreicht	Schwerpunktthema, Zielstellung vollständig erreicht	Nicht behandelt	Nicht behandelt	Am Rande behandelt	Schwerpunktthema, Zielstellung teilweise erreicht	Schwerpunktthema, Zielstellung vollständig erreicht (Zahlreiche Aussagen der Schüler*innen über unmittelbaren Lernzuwachs)	Nicht behandelt	Am Rande behandelt
<b>Workshop-Reihe 2 „Schule A, Klasse 2“</b>	Zielstellung vollständig erfüllt	Querschnittsthema, Zielstellung teilweise erreicht	Schwerpunktthema, Zielstellung teilweise bis vollständig erreicht	Nicht behandelt	Nicht behandelt	Indirekt über Teambuilding-Maßnahmen (insbesondere im zweiten Workshop)	Schwerpunktthema, Zielstellung teilweise erreicht	Schwerpunktthema, Zielstellung teilweise bis vollständig erreicht, Vorliegen nicht-intendierter Effekte	Nicht behandelt	Von den Trainern aufgegriffen im Anschluss an Erzählungen traumabelasteter Schüler*innen
<b>Workshop-Reihe 3 „Schule B“</b>	Zielstellung vollständig erfüllt	Querschnittsthema, Zielstellung vollständig erreicht	Schwerpunktthema, Zielstellung vollständig erreicht	Nicht behandelt	Am Rande behandelt (einzelne Interventionen)	Querschnittsthema (kognitive Empathie), am Rande behandelt (emotionale Empathie)	Schwerpunktthema, Zielstellung teilweise erreicht	Schwerpunktthema Zielstellung vollständig erreicht	Nicht behandelt	Schwerpunktthema, Zielstellung teilweise erreicht
Workshop 4 „Schule C“	Zielstellung vollständig erfüllt	Querschnittsthema, Zielstellung vollständig erreicht	Nicht behandelt	Nicht behandelt	Am Rande behandelt	Am Rande behandelt	Nicht behandelt	Schwerpunktthema Zielstellung vollständig erreicht	Nicht behandelt	Schwerpunktthema, Zielstellung vollständig erreicht

Die Förderung eines vertrauensvollen, diskursiven Workshopsettings wurde des Weiteren durch den Aspekt *Abgrenzung von Schule* und ihren gewohnten Handlungsmaximen erreicht. Dies geschah entlang der Aspekte *außerschulische Lehr-/Lernmethoden, jugendgerechte bzw. lebensweltbezogene Sprache und informelles Sprechen* sowie durch einen generellen *Lebensweltbezug* bzw. Bezug zu jugendspezifischen Themen (Filme und Musik, Handynutzung etc.). Die Abgrenzung von Schule als Lernumfeld wurde zudem in allen begleiteten Workshops zuvorderst in Eingangsstatements der Trainer\*innen markiert, die in ihrer Anmoderation betonten, dass sie keine Lehrer\*innen seien, sie Workshops generell nur unter Ausschluss des Lehrpersonals durchführen und die Workshops einen geschützten Vertrauensraum darstellen, aus dem keine individuellen Aussagen von Schüler\*innen heraus getragen werden. Um den Transfer zum Lehrpersonal sicherzustellen, wurde jedoch nach jedem Workshoptag eine offene Reflexionsrunde durchgeführt, zu der das Lehrpersonal sowie ggf. beteiligte Schulsozialarbeiter\*innen eingeladen waren.

Auf der Ebene des Sprechens und der Sprache als zentralem Gestaltungsaspekt eines vertrauensvollen, diskursiven Settings wurde deutlich, dass dies auch durch fließende Übergänge zwischen informellen Gesprächen und der Themenbearbeitung unterstützt wurde und so die Themenbearbeitung eine hohe Natürlichkeit bzw. Authentizität erhielt. Zudem erreichten die Trainer\*innen eine hohe Authentizität, indem sie sich als Personen durch das Erzählen von eigenen Erfahrungen, Berichten über Herkunft und Wohnort sowie Darstellungen sonstiger biografischer und privater Prägungen sicht- und greifbar machten.

Im Rahmen der **Schüler\*innen und Lehrer\*innen-Interviews** konnte umfänglich bestätigt werden, dass die beschriebene Fundierung der Workshop-Settings gelingt: „*Wir können alles mit die teilen*“ (EMP\_A\_TN7\_2019\_1). Die befragten Personen beschrieben die Trainer\*innen als zugänglich, vertrauenswürdig und als Bereicherung für den Schulalltag und die Vermittlung von Lerninhalten.

## **2. Förderung der Fähigkeit zur Meinungsbildung und zum Aushalten-Können unterschiedlicher Positionen**

Das Ziel der *Förderung der Fähigkeit zur Meinungsbildung und zum Aushalten-Können unterschiedlicher Positionen* wurde in den begleiteten Workshopreihen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bearbeitet. Es stellt zum einen – über die generelle Ermunterung zur Meinungsäußerung und Diskussion – ein Querschnittsthema dar, zum anderen ist es über die Methode „Normalitätsrating“<sup>13</sup> mit einer spezifischen Lehr- und Lernmethode hinterlegt.

Das Ziel kann aus Sicht der Evaluation als teilweise bis vollständig erreicht klassifiziert werden. Das Ziel steht in engem Zusammenhang mit dem Zielbereich 3 (Sensibilisierung für Vorurteile und Stereotypen) und dem Zielbereich 7 (Identitätsentwicklung), die jeweils die Äußerung von Meinungen und persönlichen Sichtweisen provozierten. Im Rahmen der Bearbeitung von Schwerpunktthemen, die sich in den Workshopmethoden abbildeten, ist durchweg dieses Ziel

---

<sup>13</sup> Bei dem „Normalitätsrating“ handelt es sich um eine Übung, in der unterschiedliche lebensweltliche Phänomene bzw. auch Einstellungs- und Verhaltensmuster (z.B. Veganismus, „Fridays for Future“, Tätowierungen etc.) durch die Schüler\*innen dahingehend bewertet werden sollen, inwieweit sie für sie „normal“ oder auch „extrem“ bzw. „nicht extrem“ sind.

als Grundlage der Auseinandersetzung im Rahmen von Diskussionen notwendig und wurde von den Trainer\*innen forciert. Besonders hervorzuheben ist, dass die Zielerreichung in diesem Bereich in besonderer Weise von der Zusammensetzung der Klassenverbände bzw. den adressierten Schulformen abhängig zu sein scheint. Durch den kurzzeitpädagogischen Grundcharakter von „EXTRent“ sind die Trainer\*innen besonders auf die vorgefundene Debattenkultur des jeweiligen Klassenverbandes angewiesen und können stets nur daran anschließen. Diesbezüglich wurden insbesondere Unterschiede zwischen den Schulformen (Gymnasium vs. Integrations-Klassen) sowie zwischen den Sprachniveaus (Muttersprachler\*innen vs. neu zugewanderte Schüler\*innen) identifiziert.

Die **teilnehmenden Beobachtungen** haben gezeigt, dass in Klassen, die durch einen hohen (bzw. ausschließlichen) Anteil von Schüler\*innen mit aktueller Zuwanderungsgeschichte geprägt sind, Meinungsäußerungen eine Herausforderung darstellten. Die Schüler\*innen haben sich aufgrund der Sprachhindernisse oftmals sehr zurückhaltend gezeigt. Gestützt wird diese Beobachtung auch durch die **Aussagen der Schüler\*innen** selbst, die betonten, dass sie Dinge nicht so gut ausdrücken können, weil ihnen die notwendigen Sprachkenntnisse fehlen. Die vorgebrachten Sprachhindernisse wurden durch die Trainer\*innen jedoch auf zwei unterschiedliche Weisen aufgefangen: Zum einen konnten durch die Mehrsprachigkeit eines Trainers diesbezügliche Barrieren abgebaut werden. Er übersetzte zum Teil und versuchte daran anknüpfend zu weiterführenden oder differenzierteren Aussagen zu ermuntern. Zudem zeigte sich, dass die Trainer\*innen auch unabhängig von konkret umsetzbaren Sprachmittler-Leistungen Sprachbarrieren deutlich entproblematisierten, indem sie stets lösungsorientiert agierten und dabei auf das hergestellte, vertrauensvolle und diskursive Setting zurückgriffen:

*„Ja. Da habe ich auch mal für mich gesehen, Sprache ist wichtig, aber auch häufig relativ, relativ wichtig. Weil wenn man Jugendliche abholen kann und das Interesse weckt, dann können sie auch ohne große Deutschkenntnisse sich dazu äußern. Und all die Jugendlichen, die haben fließend Türkisch und Griechisch gekannt. [...] Das heißt, die sind sprachlich nicht unfähig, aber halt, wie Kollegin gesagt hat, das dauert halt. Man ist schon zweisprachig, dann eine dritte, die ja ganz anders aufgebaut ist als diese beiden Sprachen. Und eine trotzdem, die auch gleich lang hier war, die konnte schon relativ gut sprechen. Und die hat sogar noch ausgeholfen. Weil wir wollten nicht, dass es so aussieht, ich übersetze einfach alles grundsätzlich.“ (EMP\_VPN\_2019\_11)*

Zudem ermunterten die Trainer\*innen die Schüler\*innen, ihre Mobiltelefone für Übersetzungen zu nutzen. Die Trainer\*innen knüpften damit offensichtlich an Lösungsmuster kommunikativer Herausforderungen an, die die Schüler\*innen ohnehin im Alltag anwenden.

Zum anderen bearbeiteten die Trainer\*innen Sprachhindernisse zum Teil durch eine Fokussierung auf eher handlungsbezogene Methoden, wie etwa Meinungs-Rankings zu gesellschaftlichen Themen oder Teambuilding-Maßnahmen, bei denen Kommunikation stärker über Körpersprache oder einfachste sprachliche Signale vollzogen wird. Daran anknüpfend verringerten die Trainer\*innen die Sprachbarrieren auch dadurch, dass sie das Thema „Sprache“ selbst authentisch und lebensweltnah zum Thema machten und bspw. über die Verwandtschaft von Worten in unterschiedlichen Sprachen aufklärten. Hierzu ist hohes Fachwissen notwendig, das die Trainer\*innen einbrachten. Sprachhindernisse und damit verbundene Ein-

schränkungen von Meinungsäußerungen und Debattenkultur wurden damit wirksam entproblematisiert, spielerisch im Workshopgeschehen aufgelöst und Aspekte von Scham und Beschämung, welche auch mit Sprachschwierigkeiten in Verbindung gebracht werden können, abgebaut.

Dass in diesem unterstützenden Kontext Meinungsbildungen und die Förderung der Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen teilweise gelangen, zeigt die folgende Aussage:

*„Wir haben nicht, meine Meinung ist das und das, bleibe so und das was deine Meinung ist, ist falsch. Wir haben andere Meinungen gehört und wir müssen wissen, was nicht unsere Meinung ist.“ (EMP\_A\_TN6\_2019\_3)*

Bei den Gymnasialschüler\*innen zeigte sich in den Beobachtungen, dass sie Meinungen in der Regel sehr eloquent und auf hohem inhaltlichem Niveau vertraten. Sie positionierten sich offen (z.B. als Mitglied einer politischen Partei), äußerten Gefühle (z.B. *„Es nervt, wenn man von Umweltschützern wegen einer einzelnen Plastiktüte angefeindet wird“*) und ließen einander ausreden. In den Arbeitsgruppen arbeiteten sie themenbezogen und konzentriert zusammen und unterstützten ihre Argumentation teilweise durch Skizzen. Die Interpretation liegt nahe, dass die Schüler\*innen in der Diskussion, der Meinungsäußerung sowie der Arbeit in Kleingruppen sehr geübt sind. Zugleich war auffällig, dass sie – ggf. auch aufgrund der klassenübergreifenden Zusammensetzung – in der Diskussion wenig aufeinander Bezug nahmen, sondern sehr individualisiert argumentierten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass 1. die Förderung der Fähigkeit zur Meinungsbildung und zum Aushalten-Können unterschiedlicher Positionen ein Querschnittsthema darstellte, das implizit auch über die Bearbeitung anderer Ziele aufgegriffen und befördert wurde und 2. in engem Zusammenhang mit Sprachkenntnissen und Sprechfähigkeit der einzelnen Klassenverbände sowie dem „Geübtheitsgrad“ und den „Normalitätserwartungen“ der einzelnen Klassen und Schüler\*innen in Bezug auf Meinungsbildung und -äußerung stand. Die Trainer\*innen verstanden es (3.) in jedem begleiteten Workshop hervorragend, Sprachhindernisse zu entproblematizieren und Sprechfähigkeit herzustellen. Dies steht auch in besonderer Verbindung mit dem Zielbereich 1 der Förderung eines vertrauensvollen, diskursiven Workshop-Settings.

### **3. Förderung der Fähigkeit zur Reflexion eigener vorurteilsbehafteter Einstellungen und Haltungen**

Der Zielbereich 3 „Sensibilisierung für Vorurteile und Stereotypen“ mit seinem Mittlerziel der *Förderung der Fähigkeit zur Reflexion eigener vorurteilsbehafteter Einstellungen und Haltungen* stellte einen Schwerpunkt der untersuchten Workshopreihen in den Schulen A und B dar.<sup>14</sup> Das Ziel wurde mit mehreren Methoden in allen Veranstaltungen bearbeitet und hat beobachtbare Effekte auf mehreren Ebenen angestoßen. Aus Sicht der externen Evaluation wurde das

---

<sup>14</sup> In der Schule C wurde das Thema „Stereotypen und Vorurteile“ nur am Rande aufgegriffen.

Ziel in der Regel vollständig erreicht. Die Ebenen der Zielerreichung lassen sich wie folgt differenzieren: *Umfang und Tiefe der Bearbeitung des Themas, Reaktionen der Schüler\*innen auf die eingesetzten Methoden sowie Diskurse und Aussagen der Schüler\*innen untereinander, im Workshop sowie den Interviews.*

Auf der Ebene des Umfangs und der Tiefe der Bearbeitung des Themas wurde insbesondere im Kontext der **teilnehmenden Beobachtungen** sichtbar, dass das Thema Vorurteile und Stereotypen neben dem Thema Identitätsbildung (Zielbereich 7) in allen Workshopreihen bearbeitet wurde. Zum einen geschah dies durch eine Übung mit sieben Portraits von Personen, deren berufliche und persönliche Merkmale von den Schüler\*innen zunächst in einer vorgefertigten Tabelle eingeschätzt werden sollten. Im Anschluss daran wurden die gesammelten Merkmale zusammengetragen. Darauf folgend lösten die Trainer\*innen durch Vorlesen kurzer Biografien auf, welche Menschen sich hinter den Portraits verbargen. Die Auflösung der zum Teil extremen Lebensgeschichten (weiblicher Mafia-Boss, Serienmörder, etc.) sorgte im Wesentlichen für Staunen und Überraschung, da die Schüler\*innen oftmals den Personen Merkmale zugeschrieben hatten, die konträr zur tatsächlichen Lebensrealität der Persönlichkeiten standen. Auf der Ebene der Reaktionen der Schüler\*innen auf die eingesetzten Methoden wurden damit unmittelbare Lernerfahrungen deutlich. Neben dieser Methode führten die Trainer\*innen zu anderen Übungen durch, die diesen Zielbereich gemeinsam mit weiteren Zielbereichen behandelten. So lassen sich insbesondere Überschneidungen mit dem Zielbereich 7 (Identitätsbildung), mit dem Zielbereich 8 (Interreligiöses Lernen) sowie mit dem Zielbereich 10 (Radikalisierung) identifizieren.

#### **4. Wissenserwerb und Sensibilisierung im Hinblick auf das Thema „soziale Ungleichheit“**

Der Zielbereich 4 mit dem Mittlerziel der *Sensibilisierung im Hinblick auf das Thema „soziale Ungleichheit“* wurde in keinem der begleiteten Workshop-Reihen als bearbeitet identifiziert. Auch als Querschnittsthema ließ es sich aus Sicht der externen Evaluation nicht herleiten. Dieser Zielbereich ist daran anknüpfend als nicht erreicht zu bewerten.

#### **5. Wissenserwerb und sensibilisierende Auseinandersetzung mit dem Thema „Ausgrenzung“**

Der Zielbereich 5 mit dem Mittlerziel des *Wissenserwerbs und der sensibilisierenden Auseinandersetzung mit dem Thema „Ausgrenzung“* wurde in keinem der begleiteten Workshop-Reihen als bearbeitet identifiziert. Auch als Querschnittsthema ließ es sich aus Sicht der externen Evaluation nicht herleiten. Dieser Zielbereich ist daher ebenfalls als nicht erreicht zu bewerten.

## 6. Förderung von Empathie und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel

Empathie weist zwei Dimensionen auf. Die erste Dimension ist als kognitive Fähigkeit zur Perspektivübernahme beschreibbar (kognitive Empathie), die zweite Dimension ist affektiv gelagert und umfasst die Fähigkeit, Gefühle Anderer nach- und mizu erleben (emotionale oder affektive Empathie) (Lawrence et al. 1999). Letztere kann zugleich ein Überwältigt-Werden von den Gefühlen Anderer mit einschließen; dies stellt eine negative Form von Empathie dar („personal distress“, vgl. Davis 1980). Empathie wird in manchen Forschungsdisziplinen als stabiles Persönlichkeitsmerkmal gefasst, das jedoch beeinflussbar ist (vgl. Duan/Hill 1996).

Im Rahmen des Projekts „Den Extremismus entzaubern“ wurde in den beobachteten Fällen insbesondere das Ziel der Förderung der *Fähigkeit zur Perspektivübernahme (kognitive Empathie)* durch einzelne Lernmethoden hinterlegt: So werden Schüler\*innen im Rahmen der Übung „Normalitätsrating“<sup>15</sup> ermutigt, auch Positionen und Perspektiven einzunehmen, die sie normalerweise nicht vertreten. *Emotionale bzw. affektive Empathie* war ausschließlich im Rahmen von Erzählungen und Fragen des Projektteams Gegenstand – die Teamenden berichten hier z.B. von den Erfahrungen von Menschen mit Körperbehinderung oder von Häftlingen oder fragten die Schüler\*innen, wie sich Personen in einer bestimmten Situation wohl fühlen mögen. Insgesamt wurde das Thema eher randständig behandelt, die Workshop-Durchführenden nahmen übergreifend aber eine deutliche Vorbildfunktion in Bezug auf Perspektivwechsel und emotionale Empathie ein.

Im Hinblick auf die Zielerreichung zeigt sich ein komplexes Gesamtbild, das sich je nach Empathiedimension („Fähigkeit zur Perspektivübernahme“ oder „emotionale Empathie“), nach Schulform/Klasse sowie auf Einzelperson-Ebene ausdifferenziert.

### **Die Einübung von Perspektivübernahme ist komplex und anspruchsvoll.**

Die **teilnehmenden Beobachtungen** zeigen in den Schulen A (Klasse 2) und B, dass die anspruchsvolle Methode zur Förderung von *Perspektivübernahme* in Teilen überfordert. Dies liegt zum einen in den Sprachkenntnissen der Jugendlichen und zum anderen auch in einer Tendenz einiger Schüler\*innen begründet, sich Haltungen und Meinungen von Vorredner\*innen anzuschließen (Orientierungen an sozialer Erwünschtheit). In den **Interviews** wird zugleich deutlich, dass viele Schüler\*innen sowie Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter\*innen wahrnehmen, dass die Klasse sich im Rahmen der Übungen besser kennengelernt habe - und das Ziel der Methode auch in dieser Richtung deuten. Das gegenseitige Kennenlernen (und idealerweise Verstehen) kann hierbei durchaus als ein erster Schritt im Hinblick auf die Befähigung zur Perspektivübernahme interpretiert werden. Nicht-intendierte Effekte (z.B. im Hinblick auf eine Ablehnung von Personen, deren Perspektiven vorgetragen wurden) waren nicht beobachtbar.

### **Die Fähigkeit zur emotionalen Empathie zeigt sich insbesondere als Persönlichkeitsmerkmal Einzelner.**

---

<sup>15</sup> Vgl. hierzu Fußnote 11.

In den Schulen B und C zeigen sich Reaktionen auf *emotional empathiefördernde* Interventionen vorrangig in Einzelsituationen und bei Einzelpersonen: Einzelne Schüler\*innen forderten bestimmte, ihnen bereits bekannte Erzählungen des Projektteams zur Lebenssituation weniger privilegierter Menschen (z.B. einer Person mit Körperbehinderung oder eines gerade entlassenen Häftlings) gezielt ein und reagierten positiv berührt auf sie.

Zwei junge Frauen fielen in der **Beobachtung** und im **Interview** dadurch auf, dass sie ein hohes Einfühlungsvermögen zeigen bzw. insbesondere Workshopeinheiten zur Empathieförderung erinnern:

*„Ich habe gemerkt, ich habe ja alles, ich habe Familie. Ich hatte vorher nicht darüber nachgedacht, wie es ist, keine Familie zu haben.“*  
(EMP\_B\_TN3\_2019\_2).

Die Analyse des Materials legt nahe, dass in den jeweiligen Fällen bereits vorhandene Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten bestärkt wurden.

### **Nicht-intendierte Effekte in traumabelasteter Klasse.**

In der Schule A kam es vor dem Hintergrund einer spezifischen Konstellation zu deutlichen nicht-intendierten Effekten im Bereich „Förderung von Empathie“. Der Klasse gehören Schülerinnen christlicher Konfession mit traumatischen Fluchterfahrungen, die sie in muslimisch geprägten Ländern gemacht haben, ebenso wie zahlreiche junge muslimische Männer an. Das Thema „Religion“ triggerte in dieser Konstellation bei den christlichen Schülerinnen die traumabedingt generalisierte Angst vor muslimischen Männern, während die muslimischen Schüler in eine emotionale Abwehr- und Verteidigungsreaktion gerieten („Wir sind doch keine Terroristen“, „Muslime sind nicht schlecht“, „Ihr müsst keine Angst vor uns haben“). Beide Gruppen – christliche Schülerinnen sowie muslimische Schüler – wünschten sich vor diesem Hintergrund eine Anerkennung ihrer jeweiligen Erfahrungen, Emotionen und Perspektiven, womit die jeweils andere Gruppe - diskriminierungs- bzw. traumabedingt – in diesem Moment sowohl kognitiv wie auch emotional überfordert war. Das überwältigende Moment der Traumaerzählung zeigt sich in der Gesamtklasse u.a. in psychosomatischen Beschwerden, einem Abbruch der Teilnahme durch einen Jugendlichen sowie in im Interview geäußerten Gefühlen der Trauer und des Angestrengtseins.

Die Gesamtanalyse der Situation zeigt, dass die Situation seitens VPN im Rahmen eine Neukonzeption des Folge-Workshops angemessen aufgefangen wurde und die Workshopreihe in ihrer Gesamtheit bei einzelnen interviewten Schüler\*innen durchaus zu intendierten Effekten führte (Ausdifferenzierung der Perspektive auf Andere, Abnahme von Angst, Stärkung der Gruppenkohäsion). Zugleich erzählen viele Schüler\*innen im Interview, untereinander nicht mehr über das Thema „Religion“ zu sprechen bzw. sprechen zu wollen. Die Interpretation liegt nahe, dass es sich hier um Schutzmechanismen im Hinblick auf sich selbst sowie auf die Gruppe (erwünschter und benötigter Zusammenhalt der Klasse) handelt. Mag auch eine Tabuisierung des Themas aus psychologischer Sicht längerfristig kontraproduktive Effekte zeitigen, so erfüllt das „Nicht-Sprechen“ und ein „Nicht an Dinge rühren, die zum Zusammenbruch

Einzelner oder der Gruppe führen könnten“ ggf. aktuell wichtige Funktionen und zeugt auf seine Weise von einer hohen Wahrnehmungssensibilität der Schüler\*innen.

## **7. Förderung der Wahrnehmung sowie der Wertschätzung hybrider Identitäten bzw. von unterschiedlichen Identitätsanteilen**

Das Thema „Identität“ und „unterschiedliche Identitätsanteile“ nahm an zwei Schulen und in drei Workshopreihen einen hohen Stellenwert ein; ihm war jeweils ein halber Workshop-Tag gewidmet. Die eingesetzten Bildungsmethoden zielen insbesondere darauf ab, für die Existenz, Wahrnehmung und Akzeptanz unterschiedlicher Identitätsanteile zu sensibilisieren und hybride Identität als etwas Positives zu bewerten. Das Projektteam intervenierte darüber hinaus mit persönlichen Erzählungen über sich selbst, wobei unterschiedliche Zugehörigkeitsgefühle thematisiert und wertschätzend eingeordnet wurden:

*„Ich bin in Bremen geboren und war im Urlaub jedes Jahr sechs Wochen in der Türkei. Ich kann ja nicht nur Türke sein, das geht ja gar nicht. Früher habe ich immer gesagt, ich bin „halb-halb“, nun sage ich „ich bin doppelt“, das ist positiver. Ich bin Bremer mit kultureller Zusatzqualifikation.“*

(EMP\_B\_2019\_Beobachtungsprotokoll\_3)

Handlungsleitend im Hinblick auf die Prävention von religiös begründeten Extremismus ist hier, dichotomen und verengten Perspektiven auf sich selbst sowie auf andere (z.B. als „Gläubige und Ungläubige“) vorzubeugen. Die Bedeutung identitätsbezogener Fragen und u.a. innerpsychischer Konflikte für die Hinwendung zu islamistischen Akteuren und Ideologien wird in einigen empirischen Studien untermauert (vgl. Lützing 2010).<sup>16</sup>

Die Zielsetzung der Wertschätzung hybrider Identität wird in den drei Workshop-Reihen teilweise erreicht. Dabei wird deutlich, dass es sich um komplexe Zielsetzungen handelt, die - insbesondere in der vulnerablen Jugendphase, in der die Selbstwahrnehmung und der Wunsch nach sozialer Akzeptanz erhöht ist - einer längeren Bearbeitung bedürfen.

### **Das Thema „(hybride) Identität“ und „unterschiedliche Identitätsanteile“ ist für die Jugendlichen von hoher Relevanz.**

Die **teilnehmenden Beobachtungen** zeigen, dass das Thema „Identität“ in den Klassen von hoher Bedeutung ist. So thematisieren einige junge Männer in einer berufsvorbereiteten Klasse, dass sie ihre Heimat nicht in Deutschland sehen und sich in ihre jeweiligen Herkunftsländer zurücksehnen. In den InteA-Klassen wird in den Interviews teilweise die Interpretation der Schüler\*innen sichtbar, sich integrieren und in Deutschland „einfinden“ – z.B. bestimmte Regeln und Werte kennenlernen - zu müssen.

---

<sup>16</sup> Lützing (2010) arbeitet für islamistische, rechtsextreme und linksextremistische verurteilte Straftäter\*innen und Terrorist\*innen heraus, dass im Bereich religiös begründeten Extremismus Fragen nach der eigenen Identität besonders relevant für Hinwendungsprozesse waren, während im Bereich des Rechtsextremismus Gewalt- und Abwertungserfahrungen – und im Bereich des Linksextremismus – Prozesse der Loslösung vom Elternhaus bedeutsam wurden.



## **Die Wahrnehmung und Akzeptanz unterschiedlicher Identitätsanteile bei sich selbst und anderen wird durch kognitions- und sozialpsychologische Prozesse erschwert.**

Die Wahrnehmung und Akzeptanz unterschiedlicher Identitätsanteile seitens der Schüler\*innen erweist sich in den Beobachtungen als teilweise herausforderungsvoll. Zum einen wird deutlich, dass die Annahme, es gäbe – wie im Unterricht – falsche und richtige Antworten sowie (antizipierter) Gruppendruck wirksam werden: Einige Schüler\*innen haben Schwierigkeiten, die Frage, welche Identitätsanteile (z.B. Orientierung an Familie, Religion) ihnen besonders wichtig sind, auf sich selbst zu beziehen und äußern die Befürchtung, etwas falsch gemacht zu haben, wenn sich herausstellt, dass sie die Frage anders beantwortet haben als ihre Mitschüler\*innen. Zum anderen zeigt sich in bestimmten Situationen ein Wunsch nach Eindeutigkeit: so beantworteten mehrere junge Männer die Frage, wo sie zuhause sind, mit „in der Türkei“ oder „in Kroatien“. In einem ähnlichen Fall adressieren Schüler eine christliche Schülerin, die – bedingt durch ihr Aufwachsen in einem mehrsprachigen Land – *auch* Arabisch spricht, als Muslima.

In den **Interviews** zeigt sich, dass mehrere Jugendliche sich positiv auf die Aktivität zu Identität beziehen, hier jedoch unterstreichen, dass sie ihre Mitschüler\*innen besser kennengelernt hätten. Auch dieser Befund deutet darauf hin, dass Fragen der Gruppenzugehörigkeit und des sozialen Gefüges (z.B. als Wunsch, „beliebt“ zu sein, oder die Anderen besser kennenzulernen) für die Schüler\*innen aktuell im Zentrum stehen. In anderen Worten: Sie fokussieren (manifest) eher auf den Aspekt der Entwicklung ihrer sozialen Identität, während die Thematisierung ihrer personalen Identität (also dessen, was sie von anderen unterscheidet und einzigartig macht) Vertrauen, Selbstbewusstsein und eines längeren Arbeits- und Bildungsprozesses bedarf.<sup>17</sup>

## **8. Die Schüler/-innen erkennen die Ähnlichkeit der drei abrahamischen Religionen im Hinblick auf ihre historischen Wurzeln und ihren Wertekanon**

Das Thema „Interreligiosität“ und „Ähnlichkeit der abrahamischen Religionen“ wird in allen Workshop-Durchgängen bearbeitet. Basis ist hierbei die Entwicklung eines „(Familien-) Stammbaums der Religionen“ an der Tafel sowie die Erarbeitung jeweils gemeinsam geteilter Glaubensinhalte sowie religiöser Werte.

Die hinter den eingesetzten Methoden liegende Präventionslogik lautet, dass interreligiöses Lernen einer Abwertung anderer Religionen und Gläubigen vorbeugen und ein solides Wissen zur eigenen Religion vor extremistischen Islamauslegungen und theologischen Verkürzungen schützen kann. Letzteres ist aus wissenschaftlicher Sicht insbesondere für die Gruppe der Konvertit\*innen formuliert worden, da diesen eine grundständige religiöse Sozialisation in der neu angenommenen Religion fehlt (vgl. Glaser/Frank/Herding 2018: 14, Wiktorowicz 2005).

---

17 Obwohl die Aktivität zu „Identität“ in der gymnasialen Gruppe nicht umgesetzt wurde, ist hervorzuheben, dass die Schüler\*innen dort sehr selbstbewusst auftraten und – quasi selbstverständlich - identitäre Selbstverortungen vornahmen (z.B. als Mitglied in einer Partei etc.). Interviewsequenzen legen nahe, dass in den InteA- sowie der BZB-Klasse, in der sich mehrere Zugewanderte (z.T. ohne Familienanbindung) befinden, ggf. die Gruppe der Mitschüler\*innen und die dort vorherrschenden Perspektiven bedeutsamer sind als in der zumeist herkunftsdeutsch zusammengesetzten Gymnasialgruppe.

Die Erreichung des durch „Den Extremismus entzaubern“ verfolgten Teilziels interreligiöser und religiöser Bildung („Wahrnehmung der Ähnlichkeit der abrahamischen Religionen“) kann für die meisten Klassen und Teilnehmenden als erreicht eingestuft werden. Zugleich traten in einer spezifischen Klassenkonstellation auch nicht-intendierte unerwünschte Effekte auf.

Die **teilnehmenden Beobachtungen** zeigen zunächst, dass der lebensweltliche Bezug zu dem Thema „Religion“ sehr unterschiedlich ausfällt. Während zahlreiche Schüler\*innen in den InteA-Klassen und manche Teilnehmenden aus den BZB-Klassen religiös bis stark religiös sind und Religion in den jeweiligen Gruppen ein selbstverständliches Thema darstellt (so geben die Schüler\*innen ihre Religion häufig als wichtiges Element ihrer Identität an), ist es für zahlreiche Gymnasiast\*innen aus der Schule C weniger alltagsweltlich bedeutsam. Dies zeigt sich daran, dass ihre Einwürfe bei der Entwicklung des „Stammbaums der abrahamischen Religionen“ häufig weltlicher Art sind oder einen Mythenbezug herstellen („Romulus und Remus“). Zudem entstand beim Thema „Religion“ Unruhe in der Klasse (Reden, Lachen). In ihrer Leistungsorientierung gelangen die Gymnasiast\*innen jedoch schnell zur gewünschten Feststellung, dass sich die drei Religionen ähneln, verwandt sind und dadurch auch nicht per se als „fremd“ bzw. „extrem“/„extremistisch“ eingeordnet werden sollten.

In der Klasse der Schule A, der – wie bereits im Abschnitt zum Zielbereich „Empathieförderung“ beschrieben – zahlreiche muslimische Schüler\*innen sowie Schülerinnen christlicher Konfession mit traumatischen Fluchterfahrungen angehören, wurden hingegen nicht-intendierte Effekte wirksam. Im Kontext der Thematisierung von „Religion“ adressierte zunächst ein muslimischer Jugendlicher eine junge Christin, die auch Arabisch spricht, als Muslima, und stellte daraus abgeleitete „Normalitätserwartungen“ hinsichtlich ihrer Kleidung auf (diese solle züchtig sein). Das Thema und die Diskussion triggerten bei der jungen Christin Erinnerungen an traumatische Erfahrungen, die sie auf der Flucht durch muslimisch geprägte Länder gemacht hat, woraufhin sich zwei „Fronten“ zwischen sich persönlich als Muslime angegriffen fühlenden jungen Männern und den jungen Christinnen bildeten. Beide Gruppen rangen um eine Anerkennung ihrer jeweiligen Erfahrungen als diskriminierte Minderheit in Deutschland (muslimische Jugendliche) und ihrer Traumata sowie der daraus resultierenden Angst vor muslimischen Männern (junge Christinnen). Das VPN-Team ging in dieser Situation vermittelnd auf die ganze Klasse ein und versuchte sowohl, eine Akzeptanz für die Angst der jungen Christinnen herzustellen, als auch sich für die Lesart einzusetzen, dass es sich bei den verfolgten Menschen – unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit - in erster Linie um „schlechte Menschen“ handelt. Das Team nahm nach dem Workshop eine kollegiale Fallberatung in Anspruch und setzte im Folgeworkshop eine neue Methode ein, die auf die (Wieder)Herstellung von Gruppenkohäsion und ein Empowerment im Hinblick auf konstruktives und lösungsorientiertes Bewältigungsverhalten in Gruppen zielte. Diese wurde sehr positiv aufgenommen.

Die **Interviews** in den Schulen A und B zeigen auf, dass die religionsbezogenen Methoden als solche sowohl von Lehrkräften, Sozialarbeiter\*innen als auch Schüler\*innen größtenteils sehr positiv rezipiert werden. Dabei wurde insbesondere die Betonung und Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten als gewinnbringend eingeordnet. Mehrere Schüler\*innen nahmen in

den Interviews selbstläufig Bezug auf den „Familien-Stammbaum der abrahamischen Religionen“ und darauf, dass Judentum, Christentum und Islam genealogisch „Cousinen“ seien bzw. es letztlich nur einen gemeinsamen Gott gäbe:

*„Weil ich denke, andere Religionen hat nur einen Gott, nicht mehrere. Weil da ist nur einer“ (EMP\_A\_TN6\_2019\_3)*

Zugleich wandten sie sich gegen eine Abwertung Andersgläubiger:

*„Also jeder hat Meinungsfreiheit, jeder hat Religion, eigene Religion. Und das müssen wir auch respektieren. Ja, wir können nicht sagen, dass Du christlich bist, dann bist Du schlechter Mann oder bist Du schlechter Mensch, das können wir nicht sagen. Jeder hat eine Religion und jeder muss die Religion respektieren.“ (EMP\_A\_TN7\_2019\_3)*

Die Schüler\*innen erinnerten somit die Workshop-Inhalte, nahmen Begrifflichkeiten aus den Aktivitäten auf und formulierten Maximen im Hinblick auf die Akzeptanz anderer Religionszugehörigkeiten („wir müssen“, „jeder muss“).<sup>18</sup>

Dies galt auch für die beiden jungen Christinnen. Sie formulierten trotz ihrer Traumabelastung sehr differenzierte Perspektiven, aus deren Analyse deutlich wird, dass sie kognitiv im Rahmen des Workshops zu einer ausgereifteren Wahrnehmung von Muslimen gekommen sind. Gleichzeitig empfanden sie kognitive Dissonanzen („Aber es waren doch trotzdem Muslime, die das getan haben. Sie haben freitags gebetet“) und die Traumaerfahrungen wirkten als Emotionen wie etwa Angst (durchaus abgemildert) weiter. Das Interview mit beiden jungen Frauen zeigt auf, welche kognitiven und emotionalen Leistungen sie im Verlauf des Workshops und seinem Nachgang in Unterstützung des „Den Extremismus entzaubern“-Teams erbracht haben – und zugleich, dass außerschulische Bildung hier an ihre Grenzen kommen muss und das Trauma in therapeutische Hände „gehört“.

## **9. Die Schüler/-innen entwickeln ein Bewusstsein im Hinblick auf soziales und zivilcouragiertes Handeln**

Der Zielbereich 9 mit dem Mittlerziel der Entwicklung eines *Bewusstseins für soziales und zivilcouragiertes Handeln* wurde in keinem der begleiteten Workshop-Reihen als bearbeitet identifiziert. Auch als Querschnittsthema ließ es sich aus Sicht der externen Evaluation nicht herleiten. Dieser Zielbereich ist daran anknüpfend als nicht erreicht zu bewerten.

## **10. Wissenserwerb zum und Sensibilisierung für das Thema „Radikalisierung“**

Das Thema „Radikalisierung“ bzw. „Extremismus“ wurde in zwei von vier Workshop-Durchgängen intensiver behandelt (Schule B und C), in den InteA-Klassen (Schule A) wurde es nur

---

<sup>18</sup> Aufgrund der Sprachschwierigkeiten ist nicht zu analysieren, inwieweit die Jugendlichen reflexiv zu diesen Überzeugungen gelangen oder eher Normen an- und übernehmen.

im Rahmen der Vorstellung des Trägers und einzelner kurzer Erzählungen zur Gefängnisarbeit von VPN berührt.

In den Schulen B und C stand jeweils die Erarbeitung einer Definition von Extremismus durch die Schüler\*innen im Fokus, woran sich in der Schule B das Zeigen des Films „Radikal“ und die Erarbeitung einer „Radikalisierungspyramide“ (Einstufung einzelner Einstellungsmuster und Verhaltensweisen nach ihrer Intensität im Hinblick auf Radikalisierung/Extremismus) anschloss. Hierbei wurden – sowohl im Film als auch im Rahmen der Arbeitsphase – religiös begründeter Extremismus, Linksextremismus und Rechtsextremismus in den Blick genommen. In der Schule C erfolgte eine (seitens der Schule gewünschte) Fokussierung auf religiös begründeten Extremismus. Auf Grundlage des Videos „Hells‘ Kitchen“<sup>19</sup> wurden Rekrutierungs- und Manipulationsstrategien islamistischer Akteure herausgearbeitet und eingeordnet.

Die Zielerreichung kann in Schule B im Mittelfeld verortet und in Schule C als hoch eingeschätzt werden.

### **Der lebensweltliche Bezug zum Thema „religiös begründeter Extremismus“ ist in den evaluierten Zusammenhängen eher gering ausgeprägt.**

Die **Beobachtungen** zeigen, dass in der Gymnasialgruppe die Inhalte mit großer Leichtigkeit erarbeitet wurden. Die Schüler\*innen zeigten eine stark ausgeprägte Analysefähigkeit, waren sehr eloquent und erfassten rasch, zu welchen Schlussfolgerungen sie gelangen „sollten“. Sie zeigten in ihren Antworten und ihrem Verhalten eine hohe Leistungsorientierung auf. Zugleich waren ihnen die Themen „religiös begründeter Extremismus“ und „Islam“ lebensweltlich eher fern, was sich in zahlreichen Bezugnahmen auf bekanntere Themen wie „Nationalsozialismus“, „Rechtsextremismus“, „Grundgesetz“ oder die Bibel äußerte. Lediglich ein türkischstämmiges Mädchen thematisierte antimuslimischen Rassismus und wies ein hohes Wissen zu Religion auf.

In der Schule B reagierten die Schüler\*innen positiv auf die aktivierenden Methoden, jedoch war auch hier der lebensweltliche Bezug vieler Schüler\*innen zum Thema eher gering ausgeprägt. Dies zeigt sich u.a. darin, dass andere Themen wie „Veganismus“ und seine Einordnung als „nicht extrem“ oder „extrem“ stärker interessieren und deutlich mehr Raum einnehmen als religiös begründeter Extremismus, Rechtsextremismus und Linksextremismus. In einem Einzelfall zeigte sich zugleich ein Schüler, der Angehörige durch den IS verloren hat, durch Szenen des Films „Radikal“ belastet und verließ kurz den Raum. Der persönliche Bezug zum Thema war hier gegeben, jedoch – ähnlich wie in Schule A – in Form erlebter Verluste und Traumata.

Die Auswertung der **Interviews**, die in der Schule B auch durch Sprachprobleme gekennzeichnet waren, zeigt auf, dass die Jugendlichen in ihren Erzählungen eher auf andere Workshopinhalte (z.B. Identität, Vorurteile) fokussieren und teilweise die Filminhalte leicht verzerrt wiedergeben.

---

19 Satirisches Video der Datteltäter, <https://www.youtube.com/watch?v=pRX4LWbqrJE> (Abruf 12.12.2019)

Die Analyse zeigt, dass sich Bildungsarbeit zur Prävention von religiös begründetem Extremismus in zwei diffizilen Spannungsfeldern bewegt. Das erste, bereits gut beschriebene, Spannungsfeld bewegt sich zwischen der notwendigen Thematisierung des Phänomens auf der einen und einer erforderlichen „Stigmatisierungsarmut“ bzw. einem „Do no harm“ des Vorgehens andererseits (vgl. u.a. Romaniuk 2015): Es ist zentral, keine allgemeinen Gefährdungsannahmen auf (muslimische) Teilnehmende zu übertragen bzw. Interpretationen, man werde aufgrund einer Risikobewertung mit Präventionsmaßnahmen angesprochen, auszulösen. Das VPN-Team greift das Thema „Extremismus“ daher im Regelfall daher nur im Rahmen mehrtägiger Workshop-Reihen auf bzw. geht teilweise phänomenübergreifend vor.

Nachdem die Hochphase der Syrien-Ausreisen vorbei ist, bewegt sich Bildungsarbeit zudem tendenziell in einem weiteren Spannungsfeld, das noch weniger gut beschrieben bzw. in seinen möglichen Folgewirkungen für Bildungsmaßnahmen analysiert ist, sich aber in einigen Workshop-Verläufen von „Den Extremismus entzaubern“ andeutet. Während für einige Teilnehmende der lebensweltliche Bezug zu religiös begründetem Extremismus gering ist bzw. (dies wäre zu untersuchen) ggf. sogar in den letzten Jahren geringer geworden ist, befinden sich in einigen Teilnehmenden-Konstellationen Personen, die direkte Erfahrungen mit islamistischen Akteuren gemacht haben: sei es auf der Flucht, als direkt oder indirekt Betroffene von extremistischer Gewalt oder als Rekrutierungsopfer/Opfer der eigenen ausgereisten Eltern. Erfahrungen von Gefängnisaufenthalten oder dem Verlust der eigenen Eltern können Traumata, aber auch Wut und Aggression z.B. im Hinblick auf verfolgende staatliche Stellen auslösen und wiederum ein eigenes Radikalisierungspotential nach sich ziehen. Bildungsarbeit - und auch und gerade universellpräventive Bildungsarbeit in Schulen - muss sich somit auf unterschiedliche Personengruppen, aktuelle Themen sowie neue Belastungs- und Betroffenheitsformen einstellen.

### **Nicht-intendierte positive Effekte: Stärkung von Gruppenkohäsion und Verbesserung des Klassenklimas**

Nicht als explizites Ziel formuliert, aber gleichwohl aus Sicht der Schüler\*innen und der Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter\*innen in den Schulen B und C wurde durch die VPN-Intervention eine erhöhte Gruppenkohäsion und ein verbessertes Klassenklima erreicht. So äußerten ein Lehrer und eine Schulsozialarbeiterin, die Zusammenarbeit von Schüler\*innen im Rahmen des Workshops habe frühere Gruppengrenzen aufgelöst und neue Schülerkonstellationen ermöglicht, wodurch sich die Klasse besser kennengelernt habe. Darüber hinaus lägen positive gruppenspezifische Veränderungen in einer Klasse vor, die vor Durchführung des Workshops durch einen tiefergehenden Konflikt gekennzeichnet war.

## 7 Förderliche und hinderliche Einflussfaktoren auf die Zielerreichung

Die Analyse der Interviews weist - über den Grad der Zielerreichung hinausgehend - auf weitere Aspekte hin, die zum einen die Bedeutsamkeit des Incomes des schulischen Personals und der Schüler\*innen sowie des schulischen Kontexts für die Ebene und Form der Zielerreichung betonen (vgl. Abschnitt 7.1 und 7.2). Zum anderen wird der förderliche Einfluss einer flexiblen, bedarfsgerechten Ausgestaltung des Angebots auf die Zielerreichung deutlich (vgl. Abschnitt 7.3).

### 7.1 Die Erwartungen des schulischen Personals an Violence Prevention Network sind hoch different

Die Analyse der Interviews mit den Lehrkräften und den Schulsozialarbeiter\*innen zeigt, dass die Zielsetzungen, die das schulische Personal mit der Durchführung der „Den Extremismus entzaubern!“-Workshops verbindet, höchst heterogen ausfallen. Die Heterogenität der Zielsetzungen, Erwartungen und Themenwünsche betrifft auch Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter\*innen in ein und derselben Schule.

So ist zunächst auffällig, dass die *Themenwünsche* über ein breites Spektrum streuen: Während eine Schulsozialarbeiterin die Behandlung gesellschaftspolitischer Themen insgesamt als relevant erachtet und sich gleichzeitig gegen als willkürlich wahrgenommene „Aufmerksamkeitskonjunkturen“ wendet, fokussieren einige Lehrkräfte eher auf Themen, die sich in einem weiteren – teilweise auch zu überprüfenden bzw. zu hinterfragenden - inhaltlichen Bezug zu „religiös begründetem Extremismus“ befinden. Hierzu gehören insbesondere Gewalthandeln, tradierte/konservative Geschlechterrollenbilder, „westlich-freiheitliche Werte“ etc. In zwei Schulen wird demgegenüber dezidiert der Wunsch nach Thematisierung bzw. Prävention von religiös begründetem Extremismus geäußert. Für den letztgenannten Fall ist bei einer Schule zugleich auffällig, dass aktuell eine - im Vergleich zu Vorjahren – geringe direkte „Gefährdungslage“ in Bezug auf Hinwendungs- und Radikalisierungsprozesse angenommen wird.

**Abbildung 7: Themenwünsche des schulischen Personals**



Quelle: Eigene Darstellung

Darüber hinaus werden Wünsche in Bezug auf spezifische *Funktionen* der Workshops bzw. – verallgemeinert – der außerschulischen Bildung insgesamt deutlich. So erhoffen sich einige Interviewees von VPN, dass neue, nicht-schulische Zugänge zu den Schüler\*innen eröffnet werden. Bei einem Teil der interviewten Personen steht dabei das Ziel im Vordergrund, den Schüler\*innen grundsätzlich auch andere Erfahrungen und eine nicht-unterrichtliche Formen des Lernens zu ermöglichen. Bei anderen Lehrkräften werden mit dieser Funktion spezifische Teilziele verbunden, so etwa die Vermittlung von Expertenwissen oder aber von „westlichen Normen und Werten“. Im letztgenannten Fall wird ein Wunsch nach einer Funktion von VPN als „Integrationshelfer“ bzw. ggf. „Assimilationshelfer“ deutlich:

*„Da finde ich es auch immer wichtig zu vermitteln, dass es hier eventuell andere Werte gibt, die im Herkunftsland nicht unbedingt Gültigkeit haben. Aber dass es hier schon wichtig ist, dass man diese Werte vermittelt und lebt dann irgendwann auch, damit man hier klarkommt.“ (EMP\_A\_L2\_2019\_9)*

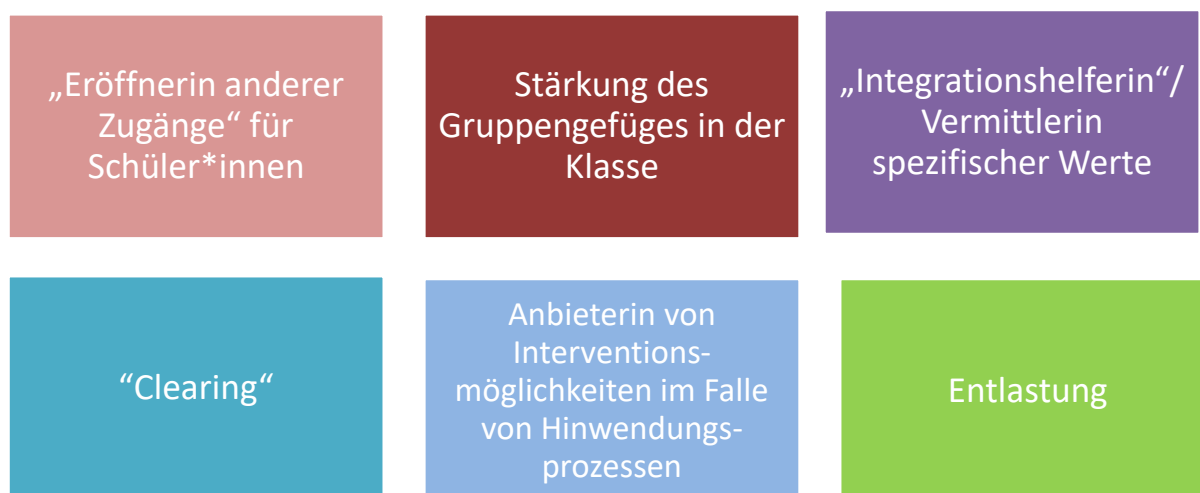
*„Und einfach weil ich denke, dadurch auch ein bisschen interkulturelle Kompetenz geschult wird, insofern, dass Leute von woanders herkommen und nicht unbedingt vertraut sind wie wir. Eventuell schon. Aber teilweise schon wie wir Konflikte lösen oder wie wir auch Menschen gleichberechtigt betrachten, während es vielleicht in anderen Ländern so nicht ist.“ (EMP\_A\_L2\_2019\_2)*

Eine andere erwünschte Funktion der außerschulischen Bildungsarbeit von VPN ist die einer fachliche Partnerin, die Clearingfunktionen übernimmt und/oder im Fall vorliegender Affinitäten zu islamistischen Akteuren oder Ideologien ansprechbar ist („Präventionskette“<sup>20</sup>):

*„(...) weil da ja auch muslimische Erwachsene und grade Männer über diese Probleme reden. Und damit auch ein anderes, also eben weil die das häufiger machen, auch ein anderes Bild haben. Es ging da, glaube ich, um Salafismusgefahr. Und wir sind uns auch unsicher, inwieweit die (Schüler\*innen, Anm. der Verfasserin) jetzt gefährdet sind. Und von daher war es also so, dass wir überlegt haben, das jetzt einfach mal, wenn ein islamischer Mann mit denen redet und auch eine Gruppe, die sich damit besser auskennt, ob bei uns jetzt wirklich Gefahr besteht oder ob wir sagen können: Okay, wir können da noch gut gegensteuern, sagen wir mal so.“ (EMP\_A\_L1\_2019\_1)*

In anderen Fällen werden gänzlich andersgelagerte Wünsche nach einer Stärkung des Klassengefüges oder nach Entlastung deutlich.

### Abbildung 8: Erwünschte „Funktion“ der außerschulischen Bildung



Quelle: Eigene Darstellung

Die Analysen zeigen zum einen, dass das Spektrum der Themenwünsche sowie der erhofften Funktionen, die VPN über das Workshop-Angebot wahrnimmt, breit ist. Zudem stimmen die Erwartungen teilweise ganz, teilweise aber auch gering oder gar nicht mit dem Profil von VPN überein. Zum anderen wird deutlich, dass die Erwartungen des schulischen Personals häufig weniger in Zusammenhang mit abstrakten, fachlich-inhaltlichen Fragestellungen oder Bildungsvorstellungen, sondern demgegenüber jeweils in enger Verbindung mit ihren individuellen beruflichen Erfahrungen und persönlichen Erlebnissen an dem jeweiligen Schultyp, an dem sie arbeiten, stehen. So äußern einige Interviewees persönliche Erfahrungen des Angegriffenwerdens, des als Lehrerin von Seiten männlicher Schüler Nicht-Anerkannt-Werdens oder der Situation, eine Radikalisierung eines Schülers nicht verhindert haben zu können. In

<sup>20</sup> Hinter dem Begriff „Präventionskette“ verbirgt sich der Aktivitätenbereich von VPN, der sowohl universelle, selektive als auch indizierte Präventionsangebote umfasst. Wird in einem der Bereiche wahrgenommen, dass ein anderer Präventionstyp erforderlich ist, kann VPN entsprechend angesprochen werden und intervenieren.



vielen Fällen werden die Erfahrungen als Überforderung eingeordnet und zudem im thematischen Feld „Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft“ kontextualisiert.

Die Frage, mit welchem Ziel VPN an die jeweilige Schule eingeladen wird, hat mehrere potentielle Implikationen für die Zielerreichung. Zum einen wird sie ggf. als Deutungsmuster und Problemwahrnehmung relevant, die sich auf die Schüler\*innen übertragen kann (vgl. hierzu Abschnitt 7.2), zum anderen vermag sie, einen Einfluss auf die Nachhaltigkeit der Workshop-Angebote zu nehmen – wird außerschulische Bildung vorrangig zur Entlastung oder zur „Auslagerung“ von Themen herangezogen, kann sich dies hinderlich auf die Nachhaltigkeit der Bildungsbemühungen auswirken.

## **7.2 Bedeutsamkeit des Incomes der Schüler\*innen und des schulischen Kontexts für die Selbst- und Fremdeinschätzung der Zielerreichung**

Der schulische Kontext wird insofern spezifisch relevant, als dass es sich um ein außerschulisches Angebot handelt, das in der Schule umgesetzt wird und zunächst nicht selbstgewählt ist. Potentiell kann es als nicht freiwillig wahrgenommen werden. Zugleich sind mit der jeweiligen Schulform und den jeweils vermittelten schulischen Werten spezifische Deutungsmuster verbunden, die einen Einfluß auf die Wahrnehmung des Angebots und seiner Ziele ausüben können.

### **Die Deutungen der Schüler\*innen, warum sie das Workshop-Angebot erhalten, erfolgen – ebenso wie die Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Zielerreichung – vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Schulzugehörigkeit und ihrer Lebenssituation.**

So wird nicht nur deutlich, dass die Schüler\*innen Überlegungen darüber anstellen, warum das VPN-Angebot in ihrer Klasse umgesetzt wird, sondern es zeigt sich zugleich, dass diese Deutungen in Abhängigkeit von der Schulform und den eigenen Lebenserfahrungen und -perspektiven vollzogen werden. Für einige Schüler\*innen aus den *InteA-Klassen* ist kennzeichnend, dass sie annehmen, die Zusammenarbeit mit VPN erfolge, damit sie in Deutschland herrschende Regeln lernten. In diesem Zusammenhang weisen sie z.B. darauf hin, dass sie denken, dass die VPN-Inhalte zwar für sie als „Integrations- bzw. Spezialklasse“ relevant seien, für andere Jugendliche in „normalen“ Klassen aber eher schon bekannt, „einfach“ und daher nicht von Interesse sein dürften:

*„Weil ich denke, in anderen Klassen, das würde mehr einfach sein. Ich denke mal, mehr langweilig für die Leute, die da sind dann. Weil zum Beispiel hier/ wenn du hier geboren hast, du hast diese Kultur und du brauchst nicht lernen, wie geht es Dings hier oder wie ist das. Ja. Und die brauchen andere Dings (...) aber nicht wie bei uns.“ (EMP\_A\_TN\_2019\_3)*

Relevant für das Handlungsfeld Prävention von religiös begründeten Extremismus“ ist insbesondere die Interpretation, dass das Religion erst durch den Migrationskontext als besprechenswertes und bearbeitungswürdiges Thema relevant wird:

*„Wenn ich meinem Land war, ich habe nicht so viel für meine Religion gesprochen, weil wir sind gleich. Aber jetzt, wenn ich in Deutschland bin, es ist ganz wichtig, weil viele verschiedene Religionen sind da. Und das müssen wir besprechen. Das kann ich auch sagen.“ (EMP\_A\_TN6\_2019: 3)*

Aus dem Zitat geht zum einen hervor, dass bei dem/der Interviewee eine Sensibilisierung für Pluralität im Einwanderungsland Deutschland vorhanden bzw. im Rahmen des Workshops gestärkt worden ist. Gleichzeitig wird die Herausforderung deutlich, die Themen „Migration“ und „Migrationsgesellschaft“ nicht über Bildungsprozesse religiös aufzuladen – und hierüber ungewollt „Religion“ als gesellschaftliche Differenz- und Trennlinie zu markieren.

Einige Schüler\*innen äußern im Interview, Regeln und Normen gelernt zu haben („wir müssen“, „wir können nicht“). Dies koinzidiert mit subjektiven Zielsetzungen, die die Lehrkräfte und Mitarbeitende der Schulsozialarbeit an der Schule A mit der Durchführung der VPN-Workshops verbinden: Sie äußern u.a. den Wunsch, dass die Schüler\*innen sich mit Werten auseinandersetzen, die im Einwanderungsland Deutschland gelten. Bezüglich der angesprochenen Werte reicht das Spektrum von Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit (z.B. an der Arbeitsstelle) bis hin zu insbesondere geschlechterrollenbezogenen Werten (z.B. Freiheit und Emanzipation der Frau, Akzeptanz von Frauen in Berufsrollen wie z.B. Lehrerinnen) und Gewaltfreiheit. Diese Zielsetzungen werden spezifisch vor dem Hintergrund des Auftrags der InteA-Klassen sowie der beruflichen Schulen geformt, Jugendliche mit zunächst schlechteren formalen Ausgangsbedingungen auf das Schul- und Arbeitsleben vorzubereiten. Diese Aufgabe wird von beiden Seiten als anstrengend und teilweise sogar als „Kampf“ um Versetzungen und Übergänge wahrgenommen.<sup>21</sup>

Die Analyse des Datenmaterials weist auf die Herausforderung hin, dass Teilnehmende der Workshops das Gelernte – trotz andersgelagerter Interventionen des Projektteams – vor diesem Hintergrund tendenziell weniger als Ermutigung zur Reflexion deuten, denn als Regeln und Normen, die in Deutschland gelten und assimilativ „gelernt“ werden müssen.

In der *beruflichen Schule B* war die Klassendynamik demgegenüber durch einen persönlichen bzw. gruppenbezogenen Konflikt geprägt. Über das Eingangsstatement einiger Schüler\*innen („Wir sind eine schlimme Klasse“) wird deutlich, dass *auch* Interpretationen vorliegen, der Workshop werde aufgrund des und ggf. zur Lösung des Konflikts durchgeführt. Mehrere Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Zielerreichung aus Perspektive der Lehrkraft, der Schulsozialarbeiterin sowie der Schüler\*innen fokussieren daraufhin auch auf das Thema „Kennenlernen der Klasse“, „verbesserte Zusammenarbeit in der Klasse“, und „Abmilderung von Konflikten sowie von „Gruppenfronten“.

Im *Gymnasium C* gehen aus den Beobachtungen insbesondere die Leistungsorientierung sowie kognitive und berufliche Interessen der Schüler\*innen als handlungs- und deutungsrelevant hervor. So äußern die Teilnehmenden u.a. die Erwartung, ein Thema (hier: „Extremismus“) nicht nur anzureißen, sondern vertiefend zu diskutieren; sie zeigen teilweise ein hohes

---

21 In einem Einzelfall führt dies sogar dazu, dass ein Teilnehmer den Wunsch äußert, im außerschulisch angelegten Workshop weniger über Religion, sondern mehr über das Arbeitsleben in Deutschland zu lernen: „Das habe ich, wie sage ich, so, das macht mich stark, damit ich weiterkämpfen und weiter lernen und so was.“ (EMP\_A\_TN9\_2019: 2).

Interesse an dem beruflichen Handlungsfeld der Workshop-Durchführenden sowie an der für sie fremden Welt von Gefängnisarbeit. In der Feedbackrunde äußern sie vielfach, der Workshop sei „informativ“ gewesen. Die Interpretation liegt hier (auch für das VPN-Team) nahe, dass die Behandlung des Themas „Extremismus“ nicht mit Stigmatisierungswahrnehmungen durch die Schüler\*innen einherging: Diese sehen sich eher als das Phänomen religiös begründeter Extremismus „von außen“ analysierende Subjekte denn als „Objekt“ von Radikalisierungsprävention. Offen bleibt dabei zugleich, inwieweit ein emotionales Lernen ermöglicht wurde.

Es ist als Verdienst des VPN-Teams anzusehen, Reaktanzen, die sich durch entsprechende Wahrnehmungen und Deutungen bei den Schüler\*innen ausbilden könnten („Da kommt jemand, weil wir etwas Spezifisches lernen müssen oder auffällig geworden sind“), gar nicht erst entstehen zu lassen, nicht zu verstärken bzw. bei Manifestwerden in der Regel auflösen zu können.<sup>22</sup> So argumentierten sie in wertschätzender Weise gegen Fremd- und Selbstzuschreibungen etwa von „schlimme Klasse“ und wirkten u.a. bewusst und explizit der Wahrnehmung entgegen, sie agierten in einer Unterrichtsfunktion und/oder belehrenden Form. Gerade vor dem Hintergrund des Wissens, wie wirkungsmächtig die (schul-)sozialisationsbedingten Erfahrungen sind, werden diese Impulse durch die außerschulischen Bildung umso bedeutsamer.

Für die außerschulischen Bildner\*innen bedeutet dies, weiterhin kontraproduktive oder Reaktanzen auslösende Deutungsmuster sensibel wahrzunehmen und – ggf. irritierend - auf diese einzugehen.

### **7.3 Bedeutsamkeit der Flexibilität des Vorgehens**

Das „Den Extremismus entzaubern“-Team geht – anders, als dies aus dem ersten Wirkmodell von 2018 hervorgeht – in seinen Workshops nicht rein situativ und bedarfsorientiert vor, sondern orientiert sich an einem „Vierklang“. Teil dieses „Vierklangs“ ist zunächst ein Workshop-Programm, das sich an dem Konzept von „Den Extremismus entzaubern“ orientiert (Baukastensystem, spezifische Inhalte) (1). In diesem werden werden Wünsche und Bedarfe der auftraggebenden Schulen und Lehrkräfte berücksichtigt (2). Gleichzeitig kommen jeweils Zugänge, Methoden und Aktivitäten zum Zuge, die dem jeweilig umsetzenden Workshop-Team „liegen“ und somit in Übereinstimmung mit den individuellen und den Teamressourcen stehen und authentisch vermittelt werden können: so berichtet etwa ein Mitarbeitender mit Erfahrungen in der Gefängnisarbeit aus dieser (3). Darüber hinaus wird – etwa durch Exkurse, Vertiefungen von Diskussionen, die Umstellung oder Erweiterung von Methoden - auf Bedarfe, Themenstellungen und Bedürfnisse der Klasse eingegangen (4).

---

<sup>22</sup> So arbeitete ein Schüler, der zunächst – u.a. abgeschreckt durch die aus sprachlichen Gründen nicht richtig eingeordnete Datenschutz- und Einwilligungserklärung der Wissenschaftlichen Begleitung – nicht an dem Workshop teilnehmen wollte, schließlich aktiv mit und ordnete die Teilnahme als für sich gewinnbringend ein.

**Flexibilität in der Ausgestaltung des Angebots erhöht die Zielerreichung – auch in den Fällen, in denen eine begründete Ablösung vom eigentlichen Workshop-Programm erfolgte.**

Die Flexibilität in der Ausgestaltung des Workshopangebots (bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Präventionsanliegens) wird u.a. von dem schulischen Personal wahrgenommen und sehr wertgeschätzt:

*„Und das finde ich wichtig, dass man nicht einfach sagt „Das ist mein Thema und das ziehe ich durch“, egal ob die Gruppe da in der Lage ist, mitzuarbeiten, weil sie vielleicht gerade ein anderes Thema haben oder ein Problem in der Klasse.“ (EMP\_B\_LS\_2019\_10).*

Hierbei ist – auch für Lehrkräfte und Schulsozialarbeit – die Annahme leitend, dass Bildungsarbeit ins Leere laufen muss, wenn den aktuellen Bedarfen seitens der Teilnehmenden keine Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

In einem Fall wurde – nach einer Frontenbildung in einer traumabelasteten Klasse – eine vollständig neue Übung zur Förderung des Zusammenhalts und der Zusammenarbeit in der Klasse durchgeführt, die das eigentliche Workshop-Programm ersetzte. Dies erlaubte nicht nur, die Teilnehmenden nach einem Konflikt „aufzufangen“, sondern ermöglichte den Schüler\*innen darüber hinaus, ihre Klassenkamerad\*innen, die sie vorher in einer religiös und genderbezogen „aufgeladenen“ Gegnerrolle erlebt hatten, in einer unterstützenden, kooperativen Funktion zu erleben. Insofern trug die konzeptionelle Änderung – obwohl bzw. gerade weil sie sich vom engeren inhaltlichen Konzept entfernte - zur Erreichung der präventiven Zielstellung bei.

Die bedarfsorientierte Flexibilität in der Ausgestaltung und Durchführung des Angebots erhöht somit die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung.

## 8 Gesamtbewertung und Empfehlungen

Im Folgenden soll eine abschließende Gesamtbewertung vorgenommen und Empfehlungen für eine Fortführung und Weiterentwicklung des Projekts „Den Extremismus entzaubern“ ausgesprochen werden.

### 8.1 Gesamtbewertung

Dem Projekt „Den Extremismus entzaubern“ gelingt es in überzeugender Weise, Arbeitsbeziehungen mit unterschiedlichen Schulformen und -typen aufzubauen und zu verstetigen. In einem Fall gelang erstmalig die Verabschiedung einer Kooperationsvereinbarung zwischen VPN und einer Schule, in der der Träger bereits mehrere Jahre aktiv ist. Die beobachteten Interaktionen zwischen dem Projektteam und dem jeweiligen schulischen Personal sind als freundlich, ausgesprochen wertschätzend und vertraut zu kennzeichnen.

In ebensolcher Weise gelingt es dem „Den Extremismus entzaubern“-Team, in den evaluierten Workshop-Verläufen eine positive Beziehung zu den Schüler\*innen in den jeweiligen Klassen aufzubauen und auf diese Weise maßgeblich zu ihrer kognitiven und emotionalen Öffnung für die Bildungsinhalte beizutragen. Dies gelingt im Hinblick auf sehr ein weites Spektrum von Schüler\*innen und Schülern (Altersstruktur, schulischer Hintergrund, Migrations- und Fluchterfahrung, sprachliche Kenntnisse). Stellen die genannten Prozesse auch keine Outcomes im Sinne von Wirkung(sziel)en dar, so können sie als Outputs jedoch als Voraussetzung für das Erzielen von Wirkungen betrachtet werden (vgl. Bischoff et. al. 2015: 88).

Im Hinblick auf die eingeplanten und im Wirkmodell sichtbar werdenden Bildungsinhalte (z.B. im Bereich „Identität“ und „Religion“) kann zunächst festgehalten werden, dass diese sich grundsätzlich in Kohärenz zu dem übergreifenden Ziel „universelle Prävention von religiös begründetem Extremismus“ befinden. Sie können – auf der Basis verfügbaren theoretischen und empirischen Wissens – als prinzipiell geeignet für eine entsprechende, vorrangig kognitiv und emotional ausgerichtete Sensibilisierungsarbeit eingeschätzt werden, wenngleich die Dimension „Gewalt(bereitschaft)/Legitimation von Gewalt“ nicht explizit bearbeitet wird.<sup>23</sup>

Zugleich ist anzumerken, dass

- a) im Rahmen der Workshops in der Regel unterschiedliche inhaltliche Bereiche miteinander kombiniert und
- b) die Bearbeitung im Rahmen kurzzeitpädagogischer Settings erfolgt.

Dem steht gegenüber, dass es sich bei einigen der bearbeiteten Bereiche um vergleichsweise stabile Persönlichkeitsmerkmale wie „Empathie“ oder um „robuste“ Deutungsmuster wie Stereotype und Vorurteile handelt. Im Hinblick auf den erwartbaren „Zielerreichungsgrad“ ist daher

---

<sup>23</sup> Auf entsprechende Angaben zu den Präventionsbereichen „Rechtsextremismus“ und „Linksextremismus“, die – wenngleich seitens des VPN-Teams aufgrund einer Orientierung an der Extremismustheorie sekundär mitgedacht – nicht im Zentrum der Förderung stehen, wird an dieser Stelle verzichtet.

eher von sensibilisierenden Impulsen (im Gegensatz zu einem vollständigen Abbau etwa von Vorurteilen) bzw. von einer Stärkung demokratisch orientierter Denk- und Handlungsmuster auszugehen.

Die seitens des „Den Extremismus entzaubern“-Projektteams verfolgten Wirkungszielstellungen können – in den jeweiligen bearbeiteten inhaltlichen Bereichen und vor dem Hintergrund der genannten Einschränkungen - als „erreicht“ bis „teilweise erreicht“ eingeschätzt werden. Die jeweiligen Stabilisierungen bzw. Veränderungen (hier auch: Bestärkungen demokratisch orientierter Denk- und Handlungsmuster sowie von Reflexionsfähigkeit) können auf der Grundlage der überwiegend kohärenten Wirkungsmodellierung als Wirkungen (Stabilisierungen oder Veränderungen bei den Teilnehmenden) des Projekts plausibilisiert werden.

## **8.2 Empfehlungen**

Vor dem Hintergrund der Gesamtanalyse und -bewertung werden die folgenden Empfehlungen für eine Weiterentwicklung des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern“ ausgesprochen:

### **Kohärenz des Wirkmodells weiter erhöhen**

Das Wirkmodell kann (wie beschrieben) im Hinblick auf das Leitziel „(universelle) Prävention von religiös begründetem Extremismus“ – als überwiegend kohärent eingeschätzt werden. Dies gilt insbesondere für das im Jahr 2019 weiterentwickelte Modell (vgl. hierzu Abschnitt 4.3) und insbesondere auch vor dem Hintergrund einer anzustrebenden Stigmatisierungsarmut des Vorgehens (vgl. Romaniuk 2015).

Gleichwohl sieht die Wissenschaftliche Begleitung Potenziale, die Kohärenz des Wirkmodells weiter zu erhöhen. Dies betrifft insbesondere die Klärung, ob die (sekundären) Bezugnahmen auf Rechtsextremismus und Linksextremismus vorrangig auf Grundlage einer inhaltlichen Orientierung an der Extremismustheorie (Betonung der verbindenden Elemente aller Extremismen) – oder vor dem Hintergrund eines phänomenübergreifenden Vorgehens geschehen, das den Anspruch erhebt, in differenzierter und unterscheidender Weise und situativ auf rechts-extreme, islamistische oder linksextreme Affinitäten oder Einstellungsfragmente einzugehen. Letzteres könnte z.B. mit der Zielsetzung vorgenommen werden, eine Stigmatisierung von Muslimen zu vermeiden und/oder unterschiedliche Bedarfe der Schüler\*innen aufzugreifen. Für den Fall eines bewusst phänomenübergreifenden Vorgehens wird empfohlen, die bearbeiteten Bereiche und Aktivitäten jeweils im Hinblick auf ihre Kohärenz zu einer Prävention von Rechtsextremismus und Linksextremismus zu überprüfen und ggf. ausdifferenzieren.

Für einzelne Aktivitäten wie etwa die Beschreibung der Gefängnisarbeit des Trägers (die in der Regel auf ein hohes Interesse der Teilnehmenden stößt) wird empfohlen, die hiermit verbundenen präventiven Zielsetzungen zu präzisieren.

## **Kognitive, emotionale und handlungsbezogene Vorbereitung auf das Vorliegen von Traumata<sup>24</sup>**

Die Analyse der Situationen in der Schule A und B zeigt zum einen auf, dass Bildungsarbeit *allgemein* auf ein Vorliegen von Traumata unter Teilnehmenden eingestellt sein muss. Dies gilt nicht nur, aber besonders auch für Bildungsprojekte, die zu Themen wie „Religion“, „Extremismus“ und „Gefängnis/Haft“ arbeiten und mit Jugendlichen aus Krisengebieten zusammenarbeiten. Es ist in vielen Fällen nicht möglich, vorab Kenntnis darüber zu erhalten, welche Trigger existieren, und diese zu vermeiden. Wichtig sind somit Möglichkeiten der flexiblen Aus- und Umgestaltung von Angeboten und die kognitive, emotionale und ggf. handlungsbezogene Vorbereitung auf entsprechende Situationen.

Unabhängig von der Art des Triggers zeigt sich auch, dass die Fokussierung von Kategorien wie „Religion“ dazu führen kann, bestimmte Differenzlinien (hier: religiöse Zugehörigkeit) überhaupt erst aufzumachen, überzubetonen und andere (z.B. Gender, Dominanzverhältnisse zwischen Geflohenen und Schleppern, Zugewanderten und Autochthonen) zu überdecken. Es besteht somit die Herausforderung, Religion zu thematisieren, ohne zu einer „Religionisierung“ von Prozessen und Konflikten beizutragen. So kann es sinnvoll sein, interreligiöses Lernen im Kontext von Radikalisierungsprävention mit Ansätzen der Menschenrechtsbildung oder des Anti-Bias-Lernens zu verbinden.<sup>25</sup>

### **Flexibilität im Vorgehen bewahren und ausbauen**

Die Analyse der Evaluationsdaten zeigt mit großer Deutlichkeit auf, dass das Income der kooperierenden Schulen und der teilnehmenden Schulen höchst unterschiedlich ist. Dies betrifft zum einen die Altersstruktur und – damit verbunden – den kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand der Teilnehmenden, zum anderen aber auch den Erfahrungshintergrund, die jeweiligen sozialen Ressourcen und die schulischen/beruflichen Perspektiven der Teilnehmenden. Mit den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen sind zudem differente lebensweltliche Bezüge zu den jeweiligen Workshop-Themen verbunden.

Das Projektteam geht sehr sensibel und flexibel auf diese ein und ändert im Bedarfsfall das ursprünglich vorgesehene Bildungsprogramm – bis hin zur Neugestaltung – ab. Die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt, diese Flexibilität im Vorgehen beizubehalten und im Bedarfsfall noch weiter auszubauen. Dies gilt insbesondere für die Bildungsbereiche zu „Religion“, „Identität“ und „Extremismus“, in denen die lebensweltlichen Bezüge höchst different ausfallen können (im Bereich „Religion“ z.B. das Vorhandensein stark und weniger religiöser Jugendliche, atheistischer Jugendliche oder Angehöriger nicht-abrahamischer Religionen). Eine Erhöhung des Lebensweltbezugs wäre gleichzeitig durch eine partielle Aktualisierung von Inhalten

---

24 Bei der vorliegenden Empfehlung handelt es sich um eine allgemeine Empfehlung für die Arbeit im Handlungsbereich „Extremismusprävention“. Das „Den Extremismus entzaubern“-Team selbst hat sehr sensibel und professionell auf Workshop-Situationen reagiert, in denen belastende und ggf. traumatische Erfahrungen offenbar wurden.

25 Für den beschriebenen Fall würden jedoch auch die beschriebenen Ansätze an ihre Grenzen kommen, da hier die emotionale Last des Traumas schwerer wirkt als jede kognitiv-abstrakte Ausdifferenzierung.

(z.B. im Hinblick auf Entwicklungen im religiös begründeten Extremismus oder zu Fragen gesellschaftlicher Kohäsion im Kontext der Rückkehr ehemaliger Ausreisender nach Syrien) herstellbar.

### **Vertiefung der Sondierungs- bzw. Vorbereitungsgespräche an Schulen**

Die VPN-Projektteams führen regelmäßig Erst- sowie Nachgespräche mit den zuständigen Lehrkräften sowie Schulsozialarbeiter\*innen durch. Zugleich wird aus den Analysen des Datenmaterials deutlich, dass das schulische Personal mit der Durchführung von „Den Extremismus entzaubern“ sehr heterogene Zielsetzungen verfolgt. Teilweise wird deutlich, dass das Projektteam keine – ggf. in der Schule vorhandenen – Kenntnisse zu Traumabelastungen von Schüler\*innen erhielt. Die Wissenschaftliche Begleitung empfiehlt vor diesem Hintergrund, zu prüfen, inwieweit die Sondierungsgespräche entsprechend vertieft werden können.

### **Aufrechterhaltung und ggf. Verstärkung der Bemühungen um Kontinuität in der Zusammenarbeit mit Klassen und Schulen**

Bei der Fähigkeit, belastbare Beziehungen zu Schulen, Klassen und Schüler\*innen herzustellen, handelt es sich um eine große Stärke des VPN-Projektteams. Darüber hinaus zeigt das Angebot von bis zu vier aufeinanderfolgenden Workshops pro Klasse das Bestreben auf, in der Bildungsarbeit über vereinzelte Impulse hinauszugehen. Da es sich insbesondere bei den Bildungsbereichen „Identität“ und „Stereotypen und Vorurteile/Abwertungen“ um Themen- und Fragestellungen geht, die längerfristig angelegte Bildungsprozesse nahelegen, wird empfohlen, diese auszuweiten und ggf. eine kontinuierliche Zusammenarbeit anzustreben. Dies gilt umso mehr, als dass sich einzelne befragte Schulen und Schüler\*innen weitere Termine gewünscht haben.



## 9 Literaturverzeichnis

- Aslan, Ednan/Kolb, Jonas/Yildiz, Erol (2017): Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich. Wiesbaden.
- Davis, Mark H. (1980): A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. [https://www.uv.es/friasnav/Davis\\_1980.pdf](https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf) (25.11.2019)
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261–274.
- Beywl, Wolfgang/ Niestroj, Melanie (2009): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Köln.
- Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (2018): Gewaltbereiter Islamismus im Jugendalter: Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 2. Sonderband Sozialmagazin. Weinheim, Basel.
- Haubrich, Karin (2010): Programme ergebnisorientiert planen und evaluierbar gestalten. Handreichung zum logischen Modell. München
- Hofinger, Veronika/Schmidinger, Thomas (2017): Endbericht zur Begleitforschung „Deradikalisierung im Gefängnis“. Wien  
[https://www.irks.at/assets/irks/Publikationen/Forschungsbericht/Endbericht\\_Begleitforschung\\_2017.pdf](https://www.irks.at/assets/irks/Publikationen/Forschungsbericht/Endbericht_Begleitforschung_2017.pdf) (29.11.2019)
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS e.V.) (2018): Wirkungsmodellierung des Modellprojekts „Den Extremismus entzaubern!“ (Violence Prevention Network). Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum 01.07. – 31.12.2018. Frankfurt am Main: ISS
- Lawrence, E.J. et al. (2004): Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. [http://docs.autismresearchcentre.com/papers/2004\\_Lawrence\\_etal\\_MeasuringEmpathy.pdf](http://docs.autismresearchcentre.com/papers/2004_Lawrence_etal_MeasuringEmpathy.pdf) (14.12.2019)
- Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2007): Evaluation in wenig formalisierten Settings. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle (Saale), S. 136-147
- Kahl, Ramona/Becker, Reiner (2018): 1. Zwischenbericht zur Wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts: „Den Extremismus entzaubern!“ (VPN). Philipps-Universität Marburg: Marburg
- Klingelhöfer, Susanne (2007): Das Programm „Entimon“: Spezifika, Potenziale und Herausforderungen einer induktiv-rekonstruierenden Evaluation anhand Logischer Modelle. In: Glaser, Michaela/ Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Halle (Saale).
- Lützing, Saskia (2010): Die Sicht der Anderen. Eine qualitative Studie zu Biographien von Extremisten und Terroristen. Köln
- Möller, Rainer (o.J.): Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive. [https://narrt.eaberlin.de/w/files/narrt/religionspaedagogik/moeller\\_interreligioese-bildung-aus-migrationsgesellschaftlicher-perspektive.pdf](https://narrt.eaberlin.de/w/files/narrt/religionspaedagogik/moeller_interreligioese-bildung-aus-migrationsgesellschaftlicher-perspektive.pdf) (18.11.2019)
- Romaniuk, Peter (2015): Does CVE Work? Lessons Learned from the Global Effort to Counter Violent Extremism. Global Center on Cooperative Security.
- Strobl, Rainer/ Lobermeier, Olaf (2016): Qualitätsentwicklung und Evaluation. Das proVal-Handbuch für die praktische Projektarbeit. Hannover: proVal. <https://www.proval-services.net/download/proval-handbuch.pdf> (29.11.2018).

Violence Prevention Network/Beratungsstelle Hessen (2016): Den Extremismus entzaubern. Präventive politische Bildungsarbeit mit jungen Menschen. Ein Projekt von Violence Prevention Network. <http://violence-prevention-network.de/de/aktuelle-projekte/extremismus-entzaubern> (letzter Zugriff: 10.12.2018)

Violence Prevention Network/Beratungsstelle Hessen (2019): Den Extremismus entzaubern. Workshops nach dem Baukastenprinzip: <https://violence-prevention-network.de/angebote/projektuebersicht/extremismus-entzaubern-praeventive-politische-bildungsarbeit-mit-jungen-menschen/workshops-nach-dem-baukastenprinzip/> (letzter Zugriff: 03.12.2019)

Violence Prevention Network e.V. o.J.: Violence Prevention Network. Deradikalisierung, Intervention, Prävention. Berlin. Online unter: [https://violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2019/07/Violence-Prevention-Network-Deradikalisierung\\_Intervention\\_Prvention.pdf](https://violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2019/07/Violence-Prevention-Network-Deradikalisierung_Intervention_Prvention.pdf) (18.12.2019).

Wiktorovicz, Quintan (2005): Radical Islam Rising. Muslim Extremism in the West. Lanham, MD.





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

Telefon +49 (0) 69 /95789-0  
Telefax +49 (0) 69 /95789-190  
E-Mail [info@iss-ffm.de](mailto:info@iss-ffm.de)  
Internet [www.iss-ffm.de](http://www.iss-ffm.de)

