KONZEPTE GEGEN ISLAMISTISCHE RADIKALISIERUNG

EVALUATION EINES WORKSHOP-KONZEPTS DER KREUZBERGER INITIATIVE GEGEN ANTISEMITISMUS E.V.

ALBRECHT LÜTER/BIRGIT GLOCK

BERLIN 2017

CAMINO

Gefördert von der Landeskommission Berlin gegen Gewalt



CAMINO
WERKSTATT FÜR FORTBILDUNG, PRAXISBEGLEITUNG UND FORSCHUNG IM SOZIALEN BEREICH GGMBH

BOPPSTRASSE 7 • 10967 BERLIN
TEL +49(0)30 610 73 72-0
FAX +49(0)30 610 73 72-29
MAIL@CAMINO-WERKSTATT.DE
WWW.CAMINO-WERKSTATT.DE

1 KURZFASSUNG 4
1.1 Gegenstand 5
1.2 Zielsetzung und Fragestellung der Evaluation 6
1.3 Methodisches Vorgehen 7
2 KONZEPTE DER KREUZBERGER INITIATIVE GEGEN ANTI-SEMITISMUS GEGEN ISLAMISTISCHE RADIKALISIERUNG 12
2.1 Radikalisierungsprävention an Schulen im Kontext politischer Bildung 12
2.2 Entwicklungslinien der Radikalisierungsprävention der KIgA 13
3 UMSETZUNG UND ZIELERREICHUNG 18
3.1 Projektaktivitäten 18
3.2 Implementations- und Umsetzungskontext 19
3.3 Bedarfslage 20
3.4 „Salafismus in Deutschland - Befunde aus der Selbstevaluation des ersten Workshop-Konzepts 23
3.5 Radikalisierungsprävention - Ergebnisse einer Schülerbefragung zum überarbeiteten Workshop-Modul 25
3.6 Förderliche und hinderliche Faktoren 45
4 BEWERTUNG UND EMPFEHLUNGEN 49
4.1 Umsetzungsstand und Schwerpunkte 49
4.2 Zielerreichung und Wirksamkeit 50
4.3 Empfehlungen 53
5 ANHANG 57
5.1 Fragebogen 57
5.2 Tabellen 59
6 ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS 68

1 KURZFASSUNG

Bei dem Workshop-Modul der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA e.V.) zur Prävention islamistischer Radikalisierung handelt es sich um ein primärpräventives Angebot für Schüler/innen, das bestehende Angebote des Trägers in politischer Bildung und Prävention in Richtung aktueller Herausforderungen weiterentwickelt, die sich im Zuge des Bedeutungsgewinns des „Islamischen Staats“ und des Krieges in Syrien und dem Irak abgezeichnet haben. Es sind Konzepte zur expliziten Auseinandersetzung mit islamistischer Radikalisierung ausgearbeitet und nach einer ersten Umsetzung substanziell überarbeitet und modifiziert worden. Dabei geht es im Rahmen des weiterentwickelten Workshop-Konzepts weniger um die kognitiv gerichtete Wissensvermittlung zu radikalem Islamismus als vielmehr um eine identitätsbezogene Auseinandersetzung mit Radikalisierungsprozessen und um die medienpädagogischen Thematisierung von Selbstdarstellungen und Werbeversuchen islamistischer Akteure. Zudem wurden Peer-Trainer/innen für die Umsetzung des Moduls geschult und Kontakte zu Kreuzberger Schulen genutzt, um die Module im Bereich der Sekundarstufe I zu testen.

Der Auftrag der Evaluation war es, die Zielerreichung und auch die Wirksamkeit des Angebots zu untersuchen. Neben einer Bewertung der Inhalte des Workshops sollte auch der Wandel in den Einstellungen und Kompetenzen bei den teilnehmenden Schüler/innen analysiert werden. Eine Wirkungsmessung steht grundsätzlich vor der Herausforderung, nachzuweisen, dass sich die gemessenen Veränderungen bei den Teilnehmenden auf die Intervention zurückführen lassen. Ein quasi-experimentelles Vorher-Nachher-Design mit Kontrollgruppen gilt als bestmögliche Methode (Dollinger 2015; Sampson 2010; Ziegler 2010). Unabhängig von einer Reihe konzeptioneller Fragen, mit denen dieser Ansatz behaftet ist, ist er aufgrund begrenzter zeitlicher, personeller und organisatorischer Ressourcen und Besonderheiten des pädagogischen Settings auch oftmals schwer umzusetzen, gerade in der Arbeit mit Jugendlichen im schulischen Bereich. Zudem besteht in der Evaluation von Radikalisierungsprävention bislang ein großer Bedarf an weiterer Forschung und der Entwicklung ausreichend valider Messinstrumente.

Ein Vorher-Nachher-Vergleich, also die Messung zu zwei Zeitpunkten, kann angesichts der skizzierten Herausforderungen als alternative Strategie betrachtet werden. Die Schülerbefragung zum Workshop wurde dementsprechend als standardisierte Vorher-Nachher-Untersuchung angelegt, mit deren Hilfe - neben der subjektiven Zufriedenheit mit dem Workshop - auch verschiedene Einstellungen der Schüler/innen zu Themen wie gruppenbezogene Vorurteile, Islam und religiöser Fundamentalismus sowie Islamismus und religiös begründete Gewalt erhoben wurden. Hierfür wurde ein Fragebogen entwickelt, der sich an bereits durchgeführten Untersuchungen orientierte. Dabei wurde Wert darauf gelegt, bereits geprüfte Items zu verwenden. Im Vordergrund stand dabei die Operationalisierung von Einstellungs-, Verhaltens- und Kompetenzmustern und von übergreifenden Aspekten religiös begründeter Radikalisierung, nicht die möglichst konkrete Abbildung der jeweiligen Inhalte des Workshops. Die im Vorher-Nachher-Vergleich identifizierten Einstellungsänderungen können neben der durch die Evaluation analysierten Intervention auch auf andere, externe Faktoren zurückgehen. Die Orientierungsmuster der Teilnehmer/innen werden auch durch eine Vielzahl anderer Einflussgrößen beeinflusst. Ein Mittel, sich in diesem Fall der Frage nach der Wirksamkeit einer Maßnahme weiter anzunähern, stellen qualitative Forschungsmethoden dar. Mit Hilfe qualitativer Einzel- und Gruppendiskussionen wurden die Ergebnisse der standardisierten Befragungen interpretiert und validiert.

Die Evaluation zeigt, dass der Workshop mehrheitlich Zugänge zu den Schüler/innen findet, wozu auch die biographische Nähe der mitwirkenden Peer-Trainer/innen beiträgt. Den Schüler/innen werden neue Sichtweisen eröffnet, womit Reflexionsprozesse angestoßen und eine differenziertere Selbsteinschätzung befördert wird. Religiös begründete Vorurteile können

abgebaut und die Handlungskompetenzen im Themenfeld gestärkt werden. Das Workshop-Konzept kann die Einstellungen der Schüler/innen insbesondere im Bereich der kritischen Auseinandersetzung mit und der Distanzierung gegenüber radikalislamistischen Deutungsmustern positiv verändern. Im Bereich des „religiösen Fundamentalismus“ ergeben sich differenzierte Befunde. Während den Schüler/innen die Gleichberechtigung bzw. Vereinbarkeit unterschiedlicher Religionen und europäischer Wertvorstellungen vermittelt wird, ergeben sich in anderen Bereichen Veränderungen, die nicht in die erwünschte Richtung weisen. Angesichts des frühen, weitgehend noch experimentellen Entwicklungsstandes des Projektes und methodischer Anforderungen einer belastbaren Wirkungsmessung geben diese Befunde Hinweise für die Weiterentwicklung, sollten jedoch umsichtig und differenziert interpretiert und bewertet werden. Die Ergebnisse der Schülerbefragung verdeutlichen auch die methodischen Herausforderungen einer Wirkungsanalyse und der Entwicklung aussagekräftiger und valider Erhebungsinstrumente zur Messung von Radikalisierungsprozessen.

Angesichts beobachtbarer Einflüsse des Umsetzungskontextes für die Zielerreichung des Workshops und zur Sicherung der Nachhaltigkeit der Ergebnisse werden eine intensive Abstimmung mit den Schulen und eine Ergänzung der peerpädagogischen Grundanlage durch erfahrene Trainer/innen oder Lehrkräfte empfohlen. Auch die Eröffnungen neuer Kontakterfahrungen der Schüler/innen durch die Einbeziehung von Gästen oder Exkursionen sollten berücksichtigt werden. Die Reichweite des neu entwickelten Angebotes ist ausbaubar. Unter Voraussetzung einer ausreichenden Abstimmung mit den Schulen ist daher auch die flexible und kurzzeitige Umsetzung des Workshop-Moduls unabhängig von einer schuljahresbegleitenden Seminarreihe zu empfehlen. Zudem bietet sich angesichts bestehender Kooperationsbeziehungen zu Schule in Kreuzberg auch eine Öffnung des Formats in die umgebenden, außerschulischen Sozialräume an. Zugleich erscheint eine stärker demokratiepädagogische Rahmung der Auseinandersetzung mit Radikalisierungsprozessen empfehlenswert. Insgesamt stellt die Workshopreihe der KIgA aufgrund ihrer pädagogischen und didaktischen Ausrichtung, aber auch aufgrund ihrer fokussierten Umsetzung an Schulen mit besonderem Aufmerksamkeitsbedarf einen wichtigen Baustein der primären Radikalisierungsprävention in Berlin dar.

1.1 GEGENSTAND

Das Projekt Konzepte gegen islamistische Radikalisierung ist Teil des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention. Träger ist die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. (im Folgenden KIgA). Ziel des Projekts ist die Weiterentwicklung bereits vielfach erprobter Seminar- und Workshop-Angebote im Bereich der primären und universell angelegten Radikalisierungsprävention am Lernort Schule. Diese erfolgt durch die Entwicklung und Umsetzung eines Fokusmoduls, mit dem explizit radikal-islamistische und dschihadistische Herausforderungen sowie Ideologien und Strategien einer religiös begründeten Radikalisierung thematisiert werden. Bereits ausgearbeitete Konzepte für die politische Bildung und Prävention an Schulen zu Themen wie Antisemitismus, Identität in der Einwanderungsgesellschaft, anti-muslimischer Rassismus oder Geschlechtergerechtigkeit sollen damit noch besser auf aktuelle Entwicklungen abgestimmt werden.

Zielgruppe des Projekts sind überwiegend, aber nicht ausschließlich muslimisch sozialisierte Schüler/innen an Berliner Schulen. Sie sollen für die Gefahren islamistischer Radikalisierung sensibilisiert werden und es soll ein pluralistisches Demokratieverständnis in einer ethnisch, religiös und weltanschaulich vielfältigen Gesellschaft gefördert werden. Der konzeptionelle Ansatz des Projekts verknüpft dazu auch Aspekte der Radikalisierungsprävention mit der Thematisierung anti-muslimischer Diskriminierung und dem Empowerment der Teilnehmer/innen. Die Erreichung der Ziele soll insbesondere durch lebensweltnahe und vielfältige Methoden sowie den Einsatz von Peer-Trainer/innen gefördert werden. Die Fortbildung der Peer-Trainer/innen zu den spezifischen Themen des Fokusmoduls ist daher Teil des Projekts.

1.2 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG DER EVALUATION

Die Evaluation des Workshops zielt darauf ab, die Zielerreichung des Projekts zu analysieren und zu bewerten. Die zentrale Fragestellung besteht darin, ob und – wenn ja – wie es mit den Workshops gelingt, die Schüler/innen zu erreichen, sie durch Wissenszuwachs für präventionsrelevante Themenfelder zu sensibilisieren und so zu einer Stärkung ihrer Handlungskompetenz beizutragen. Zugleich soll herausgefunden werden, was für die Zielerreichung des Projekts förderliche bzw. hinderliche Faktoren sind.

Auf dieser Grundlage werden Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Moduls entwickelt, die insbesondere auch dessen Eignung als Kurzzeitintervention betreffen. Bei der Bewertung des Angebots und der Entwicklung der Empfehlungen wird in Abstimmung mit dem Auftraggeber auch dessen Passung in die Gesamtanlage des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention berücksichtigt.

Die Evaluation umfasst Analysen und Bewertungen zu folgenden konkreten Themenbereichen:

Projektaktivitäten und Projektressourcen:

- Wie viele Workshops wurden an welchen Schulen (Bezirksregion, Schultyp) in welchen Klassenstufen mit wie vielen Teilnehmer/innen (männlich, weiblich) durchgeführt?
- Welche Themen hatten diese Workshops?
- Welche internen und externen Ressourcen stehen dem Projekt zur Verfügung?

Akzeptanz

- Wie werden die Themen des Workshops von den Teilnehmer/innen angenommen (Bewertung)?
- Gelingt es, mit den Workshops an die Verstehenshorizonte und spezifischen Zugänge der Teilnehmer/innen anzuknüpfen (Lebensweltbezug)?

Wissenszuwachs

- Erwerben die Teilnehmer/innen neue Kenntnisse zu den Themen des Workshops?

Sensibilisierung

- Erwerben die Teilnehmer/innen (neue) kognitive und/oder reflexive Kompetenzen zu den Themen des Workshops?

Steigerung von Handlungskompetenzen

- Gelingt es, den Schüler/innen (neue) Handlungsstrategien aufzuzeigen, mit denen sie reflektierter und sicherer auf Situationen reagieren können, die in einem nachweisbaren Zusammenhang zu Radikalisierungsverläufen stehen?

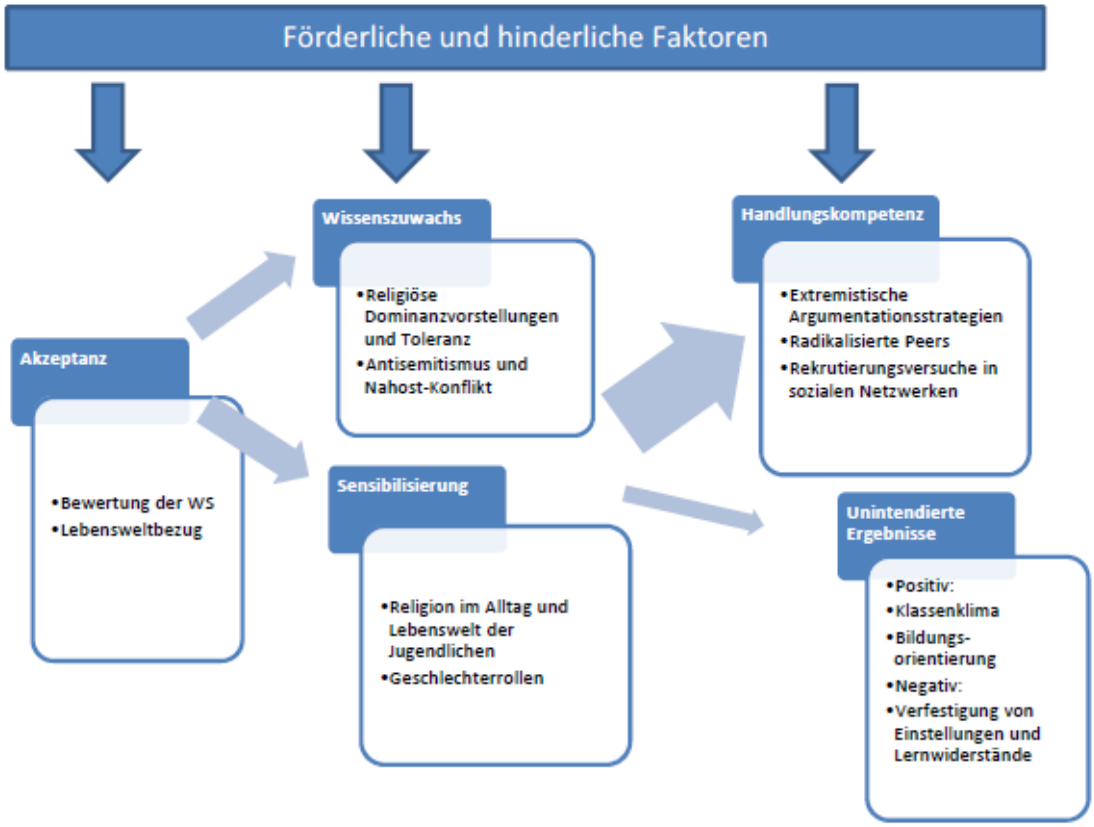
Unspezifische/nicht intendierte Ergebnisse

- Lassen sich unspezifische bzw. nicht intendierte Ergebnisse der Workshops feststellen? Handelt es sich dabei um erwünschte oder unerwünschte Ergebnisse?

Für die Zielerreichung förderliche und hinderliche Faktoren

- Wie werden unterschiedliche Teile des Workshops eingeschätzt und bewertet (Methoden, pädagogisch-didaktische Formate, Trainer/innen, Dauer)?

Abbildung 1: Modell der Projektlogik und des Evaluationsprozesses



1.3 METHODISCHES VORGEHEN

Bevor auf das in Evaluation angewandte multi-methodische Design näher eingegangen wird, soll zunächst kurz auf die mit der Fragestellung verknüpften methodischen Schwierigkeiten eingegangen werden.

1.3.1 Methodische Herausforderungen der Wirkungsmessung

In der Evaluation soll bewertet werden, ob und – wenn ja – in welchem Umfang die Workshops ihre Ziele erreichen. Während das zum einen durch eine Bewertung der Workshops selbst, also z.B. die Zufriedenheit mit den Inhalten, geschehen kann, sollten auch die Veränderungen in Wissen, Reflexion, Einstellungen und Kompetenzen der teilnehmenden Schüler/innen analysiert werden (El-Mafaalani et al. 2016, 28). Es geht also um die Bestimmung der Wirksamkeit der Workshops.

Eine zentrale Frage aller wissenschaftlichen Untersuchungen, die die Wirksamkeit eines Angebots oder einer Maßnahme bewerten sollen, ist, ob und inwieweit Veränderungen bei den Teilnehmenden auf die Maßnahme – in diesem Fall die schulischen Workshops – zurückzuführen sind oder ob sich der Effekt auch ohne diese Maßnahme durch andere, externe Faktoren eingestellt hätte (Bortz/Döring 2005; Caspari 2012, 11; Ziegler 2012, 1062). Um die spezifischen Effekte eines Projekts oder Programms zu messen, gilt ein quasi-experimentelles Vorher-Nachher-Design mit Kontrollgruppen als bestmögliche Methode (vgl. u.a. Ziegler 2012; Sampson 2010; Dollinger 2015).

Dieses Untersuchungsdesign ist aufgrund begrenzter zeitlicher, personeller und organisatorischer Ressourcen oftmals schwer umzusetzen, gerade in den Bereichen, in denen mit Jugendlichen im schulischen Kontext gearbeitet wird. Meist gestaltet es sich bereits äußert schwierig, eine in wesentlichen Merkmalen gleiche Kontrollgruppe zu finden, die dann auch noch ohne

den Anreiz einer Intervention befragt werden kann. Wenngleich dieses Untersuchungsdesign inzwischen als „Goldstandard“ der wirkungsorientierten Forschung gilt, gibt es auch eine Reihe von Schwierigkeiten. Eine davon steht im Zusammenhang mit der (Selbst-)Selektion der Gruppen: Anders als bei experimentellen Designs werden die Teilnehmer/innen nicht zufällig einer Maßnahme zugeordnet, sodass sich beobachtbare Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben können, die zwar der Maßnahme zugeschrieben werden, aber eigentlich einen Selektionseffekt darstellen (Sampson 2010, 499).

Ein Vorher-Nachher-Vergleich, also die Messung zu zwei Zeitpunkten, kann angesichts dessen aus forschungsökonomischer Sicht auch als second best strategy betrachtet werden. Allerdings können Änderungen, die zwischen Prä- und Postbefragung gemessen werden, nicht allein der Maßnahme zugerechnet werden, denn sie können auch durch Faktoren hervorgerufen werden, die im Rahmen der Untersuchung noch nicht einmal betrachtet werden (Caspari 2012, 11). Ein probates Mittel, sich in diesem Fall der Frage nach der Wirksamkeit einer Maßnahme weiter anzunähern, stellen qualitative Forschungsmethoden dar.

Qualitative Forschungsmethoden, wie Interviews oder Gruppendiskussionen, können die Interpretation quantitativer Ergebnisse informieren und verbessern. Gerade Befunde, die auf den ersten Blick kontraintuitiv sind, können mit Hilfe informierter Akteure aus dem jeweiligen Feld präziser gedeutet werden (Caspari 2012, 15). Anders als quantitative Erhebungsmethoden, die ihre Stärke im kausalen Nachweis von Wirkungen haben, sind qualitative Forschungsstrategien besser geeignet, die für die Zielerreichung förderlichen oder hinderlichen Faktoren zu identifizieren.

Für die vorliegende Evaluation wurde deshalb ein multi-methodisches Design fruchtbar gemacht, das sich durch die Kombination qualitativer und quantitativer Methodenbausteine auszeichnet. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die angewandten Methoden:

Abbildung 2 : Methodenbausteine der Evaluation

Quantitativ		
	Befragung mit standardisiertem Fragebogen	• Schüler/innen vor dem Workshop • Schüler/innen direkt nach dem Workshop
	Sekundäranalyse	• Feedback-Bogen der KIgA im Rahmen der Selbstevaluation der ersten Umsetzung des Workshop-Moduls
Qualitativ[1]		
	Inhaltsanalyse	• Auswertung projektbezogener Dokumente und Publikationen (Workshop-Konzepte, Antragsunterlagen, Publikationen und Dokumentationen zu Ansatz, Selbstverständnis und weiteren Modulen)
	Zielexplikation	• KIgA-Projektmitarbeiter/innen und -verantwortliche
	Leitfadenzentrierte Befragung2	• Schulleitung, Lehrer/innen, Schulsozialarbeit
	Fokusgruppen-Diskussion	• Schüler/innen

1.3.2 Quantitative Schülerbefragung

Für die Schülerbefragung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der Zielerreichung und Wirksamkeit des Workshops auf folgenden Ebenen abfragte:

- Akzeptanz und Zufriedenheit
- Wissenszuwachs und Sensibilisierung
- Einstellungswandel und Kompetenzerwerb
- Nachhaltigkeit

Daneben wurden Alter und Geschlecht der Teilnehmer/innen abgefragt.

Grundlegend für die Schülerbefragung war ein Vorher-Nachher-Design, bei dem die Teilnehmer/innen unmittelbar vor und unmittelbar nach dem Workshop zu den oben genannten Themen befragt wurden. In den Vorher-Nachher-Vergleich sind in der vorliegenden Evaluation verschiedene Teildimensionen eingegangen:

- lebensweltnahe gruppen- oder merkmalsbezogene Vorurteile,
- religionsbezogener Fundamentalismus,
- Religion (Islam) und Demokratie
- Dschihadismus und Gewaltakzeptanz.

Inhaltlich wurde für die Schülerbefragung ein Fragebogen entwickelt, der sich - soweit möglich - an bereits durchgeführten Untersuchungen orientierte. Teilweise wurden einzelne Fragen sprachlich etwas umformuliert. Bei der Entwicklung des Erhebungsinstruments wurde insbesondere auf folgende Studien zurückgegriffen:

- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Johannsson, Susanne/König, Frank/Zierold, Diana/Zimmerman, Eva (2012): Handlungsansätze in der Rechtsextremismusprävention. Er-

[1] Eine Beobachtung der Workshops konnte aufgrund von Vorbehalten der Projektmitarbeiter/in gegenüber einer Störung des Workshop-Settings in dem bisher noch wenig erprobten Fokusmodul nicht umgesetzt werden.

[2] Eine leitfadengestützte Befragung der Peer-Trainer/innen konnte trotz mehrfacher Kontaktaufnahme nicht realisiert werden.

gebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN - KOMPETENZ STÄRKEN“. Zwischenbericht 2012 des DJI. München.[3]
- Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus/Kreikenbom, Henry/Wagner, Wolfgang (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Tübingen.
- Leibold, Jürgen/Kühnel, Steffen (2008): Islamophobie oder Kritik am Islam? In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 6. Frankfurt am Main, 95 - 115.
- Pollack, Detlef/Müller, Olaf (2013): Religionsmonitoring - verstehen, was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Gütersloh.
- Pollack, Detlef/Müller, Olaf/Rosta, Gergely/Dieler, Anna (2016): Integration und Religion aus der Sicht von Türkischstämmigen in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ der Universität Münster. Münster.
- Wetzels, Peter/Brettfeld, Katrin (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Tübingen.

Die in der Befragung verwendeten Items entsprechen also weitestgehend den großen und maßstabssetzenden Studien des Themenfelds. Gleichwohl besteht hier allerdings ein großer Bedarf an Forschung und auch an der Entwicklung ausreichend valider Messinstrumente. Dieses Vorgehen bot den Vorteil, einerseits auf geprüfte Fragen zurückgreifen zu können, womit aufwändige Pretests vermieden werden konnten, und andererseits die Befunde der Schülerbefragung mit den Ergebnissen anderer Studien vergleichen zu können. Gleichwohl besteht hier ein großer Bedarf an Forschung und auch an der Entwicklung ausreichend valider Messinstrumente. Ein Bedarf, der mit Blick auf künftige Studien noch einmal angemerkt und unterstrichen werden soll, der im Rahmen der vorliegen-den Evaluation allerdings nicht umfassend bearbeitet werden konnte.

Die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgte unter strikter Berücksichtigung des § 40 Bundesdatenschutzgesetz (BDSG). Der Fragebogen wurde im Rahmen des Genehmigungsverfahrens durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie mit dem Berliner Beauftragten für Datenschutz abgestimmt; die Zustimmung der Schulleitungen zur Umsetzung der Erhebungen wurde eingeholt. Da für Kinder unter 14 Jahren eine schriftliche Einwilligung der Eltern erforderlich gewesen wäre, beschränken sich die Erhebungen aus forschungspragmatischen Gründen auf Schüler/innen im Alter von mindestens 14 Jahren.

Die standardisierte Befragung fand jeweils im unmittelbaren zeitlichen Umfeld des Workshops im Klassenverband statt. Für die Prä-Erhebung wurden die Schüler/innen direkt vor dem Beginn des Workshops befragt, die Post-Erhebung fand einige Wochen später direkt im Anschluss an den Workshop statt. Dabei wurde die Gruppendiskussion in einer Klasse in Anwesenheit einer Lehrerin durchgeführt. In der anderen Klasse wurden ebenfalls direkt im Anschluss und in Anwesenheit einer Lehrerin Gruppendiskussionen mit zwei Teilgruppen geführt. Zu Beginn der Befragung wurden die Schüler/innen auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen sowie über den Zweck der Erhebung, Art und Verwendung der erhobenen Daten sowie Maßnahmen zum Schutz persönlicher Daten mündlich und schriftlich aufgeklärt.

Alle Daten der ausgefüllten Fragebögen wurden manuell in Excel bzw. SPSS eingegeben und passwortgesichert gespeichert. Die Auswertung der Befragung erfolgt anonymisiert mittels

[3] Für die Bereitstellung eines aktuellen, bisher unveröffentlichten Fragebogens aus der Teilnehmerbefragung von Projekten, die im Rahmen des Bundesprogramms Demokratie leben! gefördert werden, danken wir ebenfalls dem DJI, Außenstelle Halle. Die Formulierung themenunspezifischer Items z.B. zur allgemeinen Einschätzung des Workshops und der Trainer/innen hat von diesen Vorlagen profitiert.

deskriptiver statistischer Verfahren. Die Original-Fragebögen wurden abschließend datenschutzkonform vernichtet.

An der Prä-Befragung nahmen effektiv, d.h. nach Ausschluss stark unvollständig oder offenbar falsch ausgefüllter Fragebögen, 22 Schüler/innen, an der Post-Befragung 30 Schüler/innen teil. Abweichungen der Teilnehmerzahlen gehen ausschließlich auf eine Klasse zurück. Im Rahmen der Untersuchung wurden nur Schüler/innen der 8. Jahrgangsstufe befragt: Schüler/innen im Alter von unter 14 Jahren wurden von der Teilnehme an der Befragung aus datenschutzrechtlichen Gründen ausgeschlossen.

Abbildung 3: Angaben zu den befragten Schüler/innen

	Männlich	Weiblich	Geschlecht: keine Angabe	Religion: Muslimisch	Religion: Keine/ keine Angabe	Summe
Prä-Befragung	13	7	2	19	3	22
Post-Befragung	17	12	1	27	3	30

Datenquelle: Schülerbefragung durch Camino.

Um einer De-Anonymisierung vorzubeugen, werden die teilnehmenden Schulen nicht namentlich genannt. Dennoch werden einige Aspekte benannt, die wichtig für die Einordnung der Ergebnisse sind. Die Befragungen fanden an Integrierten Sekundarschulen (ISS) statt. Diese befinden sich in einem sozial benachteiligten Einzugsgebiet, was sich in einem hohen Anteil lernmittelbefreiter Schüler/innen sowie einem hohen Anteil an Schüler/innen mit nicht deutscher Herkunftssprache widerspiegelt. Die Schulen nehmen am Bonusprogramm der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie teil.

1.3.3 Qualitative Methodenbausteine

Um die Ergebnisse der (quantitativen) Schülerbefragung zu triangulieren und Kontextinformationen zu generieren, wurden mit Mitgliedern der Schulkollegien (Schulleitung, Lehrer/innen, Schulsozialarbeit) und Projektverantwortlichen und Mitarbeiter/innen der KIgA qualitative leitfadengestützte Einzel- bzw. Gruppeninterviews realisiert. Der Fokus der leitfadengestützten Interviews sowie der Gruppendiskussion mit Schüler/innen lag neben der Analyse der Implementationskontexte und der Bedarfslage auf der Erfragung der Akzeptanz und der Zielerreichung des Workshops. Daneben waren Aussagen über förderliche und hinderliche Faktoren erbeten. Ziel dieses Bausteins war es, ggf. konkurrierende Einschätzungen zu den Workshops jenseits der standardisierten Befragung zu gewinnen. Die Interviews wurden transkribiert und ausgewertet. Die Auswertung der Interviews orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2001, 7). Die Befunde stützen sich auf zusammengefasste und paraphrasierte Aussagen. Wörtliche Zitate wurden, wenn überhaupt, in sprachlich geglätteter Form und nur sparsam übernommen, eine Zuordnung zu einzelnen Personen ist nicht möglich.

Neben den qualitativen Einzel- und Gruppeninterviews wurden die projektbezogenen Dokumente inhaltsanalytisch ausgewertet, zudem eine Zielexplikation mit den Mitarbeiter/innen des Projekts durchgeführt. Eine Zielexplikation stellt einen wichtigen Ausgangspunkt dar, um - über die in den Anträgen formulierten globalen Zielsetzungen hinaus - herauszufinden, was mit einer Maßnahme erreicht werden und wie dies geschehen soll (Atria et al. 2006, 579). Im Laufe des Prozesses werden Indikatoren festgelegt, die benennen, wann ein Projekt seine Ziele erreicht (Atria et al. 2006, 580). Dies zielt zum einen darauf ab, den Grad der Zielerreichung empirisch messbar zu machen, zum anderen darauf, Erfolgskriterien eindeutig zu benennen (Atria et al. 2006, 580).

Der vorliegende Abschlussbericht beruht auf Daten, die mittels dieser empirischen Verfahren gesammelt wurden.

2 KONZEPTE DER KREUZBERGER INITIATIVE GEGEN ANTISEMITISMUS GEGEN ISLAMISTISCHE RADIKALISIERUNG

2.1 RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION AN SCHULEN IM KONTEXT POLITISCHER BILDUNG

Die Radikalisierung von Jugendlichen wird durch sich überlagernde individuelle und kontextuelle Faktoren begünstigt; dazu zählen insbesondere Freund/innen und Netzwerke, aber auch soziale und identifikatorische Desintegrationsprozesse, die durch Diskriminierungs-, Ausgrenzungs- und Entfremdungserfahrungen eingeleitet werden (Müller et al. 2014, 154). Es sind soziale, kommunikative und emotionale Aspekte, die eine Hinwendung zu radikalen religiösen Strömungen begünstigen können (El-Mafaalani et al. 2016, 5). Daraus folgt, dass es bei der primären Radikalisierungsprävention in erster Linie darum geht, den Jugendlichen alternative bzw. positive Bindungs-, Anerkennungs-, Zugehörigkeits- und Selbstwirksamkeitsangebote zu machen (Müller et al. 2014, 154).

Dies kann insbesondere im Rahmen politischer Bildung geschehen, die vorrangig darauf abzielt, „mündige und reflektierte Demokraten“ (Detjen 2000) zu erziehen. Während dies recht unspezifisch die Aufgaben politischer Bildung im Rahmen von Demokratiepädagogik beschreibt, verweisen einige Autoren darauf, dass es im Kontext islamistischer Radikalisierungsprävention auch um die besondere Bedeutung religiöser Sozialisation und religiöser Akteure geht (El-Mafaalani et al. 2016, 6). Eine profunde religiöse Bildung, so die Annahme, leistet auch einen wichtigen Beitrag zur (kognitiven) Immunisierung gegen radikale Inhalte (Kiefer 2015b, 7).

Während Radikalisierungsprävention durch politische Bildung auch im Sozialraum, z.B. durch Jugendeinrichtungen, stattfinden kann, erweist sich die Schule als ein entscheidender Ort der primären Prävention[4]: Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht erreichen entsprechende Angebote und Maßnahmen alle Schüler/innen, ungeachtet ihrer Religion, ihrer Herkunft oder ihrer Bildungsorientierung (Ceylan/Kiefer 2013, 151). Sie ist auch die einzige gesellschaftliche Institution, die über einen längeren Zeitraum die Entwicklung junger Menschen beeinflusst (Ceylan/Kiefer 2013, 169). Insofern stellen die verschiedenen primärpräventiven Angebote, die an Schulen stattfinden, einen wichtigen Baustein der Prävention dar.

Auch wenn bislang wenig empirische Nachweise über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Angeboten im schulisch-pädagogischen Bereich vorliegen, lassen sich die bislang gesammelten Erkenntnisse und Erfahrungen folgendermaßen verdichten: Präventionsangebote im schulischen Bereich sollten:

- grundrechtsklar sein, sowohl was die Rechte, als auch was die Pflichten der Schüler/innen betrifft (Edler 2015, 55ff.),
- über präzise formulierte Präventionsziele verfügen, am besten als Ergebnis eines breit angelegten schulischen Dialogs (Kiefer 2015b, 4),
- Signale der Anerkennung, Wertschätzung und Zugehörigkeit an die Zielgruppen vermitteln (Müller et al. 2014, 152),
- dabei eine (weitere) Stigmatisierung von Zielgruppen verhindern (Kiefer 2015b, 5),
- die Arbeit an den konkreten Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler/innen, weniger allgemein deren Kultur und Religion in den Fokus rücken (Müller et al. 2014, 153),
- Jugendliche durch lebensweltliche Fragen und Methoden zum Nachdenken und zur Reflexion bringen (Müller et al. 2014, 153),

[4] Als Überblick über die Fachdebatte vgl. auch Landesinstitut für Schulentwicklung et al. 2016.

- eine zugewandt-hinterfragende pädagogische Grundhaltung haben (Müller et al. 2014, 154) und
- mit Vorbildern im Sinne eines Peer-Ansatzes arbeiten (Kiefer 2015b, 6).

An diesen Ansprüchen sollten die Angebote, Maßnahmen und Projekte im Bereich der primären Prävention gemessen werden.

2.2 ENTWICKLUNGSLINIEN DER RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION DER KIGA

2.2.1 Ansätze der KIgA zum Empowerment muslimischer Jugendlicher und zur Prävention islamistischer Radikalisierung

Die KIgA bearbeitet das Themenfeld der Radikalisierungsprävention im Spannungsfeld islamistischer Propaganda und Muslimfeindlichkeit bereits seit vielen Jahren intensiv - z.B. ab 2010 im Rahmen der Förderung eines Modellprojekts durch die Initiative Demokratie stärken (BMI/BMFSFJ). Dazu wurden Konzepte der politischen Bildungsarbeit des Trägers, die sich zunächst insbesondere mit zeitgenössischen Formen des Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft befassten, erweitert und fortgeschrieben. Dies geschah bereits vor der Eskalation des Bürgerkriegs in Syrien und des Bedeutungsgewinns des „Islamischen Staats" und dem damit einhergehenden Anstieg der Zahl ausreisender „Dschihadist/innen". Im Unterschied zu den Konzepten, die im Fokus der vorliegenden Evaluation stehen, wurde die Präventionsarbeit hier jedoch vor allem implizit angelegt. Sie förderten die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit Aspekten ihrer religiösen Identität und ihrer Rolle in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, ohne dabei Angebote des radikalen Islamismus direkt zum Thema zu machen[5]. Für diese Ausrichtung steht exemplarisch die Seminarreihe „Selbstbewusstsein stärken, Reflexionsfähigkeit fördern". Ein Grund für deren spezifische Anlage bestand auch in der ausgeprägten Sensibilität des Trägers für stigmatisierende Nebeneffekte der Radikalisierungsprävention, die mit einer entsprechenden Markierung der Zielgruppen einhergehen können.

Gegenüber dieser impliziten Prävention lassen sich die aktuellen Ansätze als stärker explizite Prävention bezeichnen, d.h. Angebote, Ideologien und Strategien des radikalen Islamismus werden direkt und explizit im Rahmen des Workshops thematisiert und in die Auseinandersetzung einbezogen. In diesem Sinn wird teilweise Neuland betreten bzw. mit neuen Zugängen experimentiert, wofür die Titel der neuen Module (Salafismus in Deutschland, Radikalisierungsprävention) exemplarisch stehen. Die direkte Auseinandersetzung mit radikalem Islamismus ist dabei wiederum in zwei unterschiedlichen Formen gesucht worden. Während zunächst die Wissensvermittlung über den Salafismus in Deutschland im Mittelpunkt stand, sind nach einer Überarbeitung des neuen Moduls biographische Hintergrundfaktoren für Radikalisierungsprozesse sowie die Auseinandersetzung mit medialen Angeboten des Islamismus in den Vordergrund gerückt worden.

Ungeachtet dieser Akzentverschiebung bleiben einige Grundmerkmale des Ansatzes auch im Zuge der Fort- und Weiterentwicklung der Workshop-Konzepte unberührt. Hervorzuheben ist insbesondere, dass die Fokusmodule nach Möglichkeit auf der Grundlage einer didaktischen Schrittfolge aufgebaut sind, die jeweils die Aspekte Zuhören und Aufnehmen, Input geben und Empowerment umfasst. Auch die durchgehende Einbindung von Peer-Trainer/innen, die Fokussierung auf eine laufende Weiterentwicklung von Methoden im Sinne einer Experimentierfunktion sowie die Ausrichtung auf die Arbeit im Sozialraum und die Berücksichtigung der

[5] Der Ansatz einer implizit ansetzenden „Islamismusprävention ohne Islamismus" wurde wie folgt formuliert: Die Islamismusprävention sei „nicht zwangsläufig auf eine explizite Thematisierung und Benennung des Islamismus und seiner historischen Hintergründe, gegenwärtigen Erscheinungsformen, Funktionen und Träger angewiesen … Es können stattdessen auch Themen und Inhalte zum Gegenstand einer Auseinandersetzung gemacht werden, in deren Zusammenhang der Islamismus spezifische Deutungsangebote macht, ohne diese jedoch selbst gegenständlich zu machen" Demirel/Niehoff 2013, 36.

Fortbildung von Erwachsenen und Multiplikator/innen besitzen (neben der Arbeit mit Jugendlichen) als Säulen des Gesamtansatzes der KIgA anhaltend große Bedeutung.

Die thematischen Zugänge der erwähnten ersten Seminarreihe zur Islamismusprävention, an die das Modul zur Radikalisierungsprävention mit verändertem Fokus anschließt, verdeutlichen neben den eher impliziten Zugängen der Islamismusprävention der KIgA auch den hohen Stellenwert von Ansätzen der Antidiskriminierungsarbeit und des Empowerments. Zahlreiche Module beschäftigen sich nicht mit Aspekten des Islamismus, sondern vielmehr mit einigen der angenommenen Ursachen für die Anfälligkeit Jugendlicher für eine entsprechende Ansprache. Es geht also um „anti-muslimischen Rassismus", um mediale Stereotypisierung von Muslim/innen oder auch die Komplexitäten einer Identitätsbildung zwischen Ausgrenzung und Zugehörigkeit. Jenseits der Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen Bedingungsfaktoren für problematische Einstellungs- und Verhaltensmuster im Kontext religiös begründeter Radikalisierungsprozesse werden diese selbst in der Seminarreihe für die Sekundarstufe I bisher vor allem anhand zweier Themenbereiche angesprochen: Antisemitismus und Geschlechtergerechtigkeit.

Abbildung 4: Module der KIgA-Seminarreihe zur Islamismusprävention

Selbstbewusstsein stärken, Reflexionsfähigkeit fördern – eine schulische Seminarreihe zur Islamismusprävention für die Sekundarstufe I[6]
Grundlagenmodul: Muslimisch-Sein in der deutschen Migrationsgesellschaft
Fokusmodul: Moscheebau-Konflikte und anti-muslimischer Rassismus
Fokusmodul: Mediale Darstellungen von Islam und Muslim/-innen
Fokusmodul: Jüdisches Leben und Antisemitismus heute
Fokusmodul: Gerechtigkeit im Kontext von Geschlecht und sexueller Orientierung

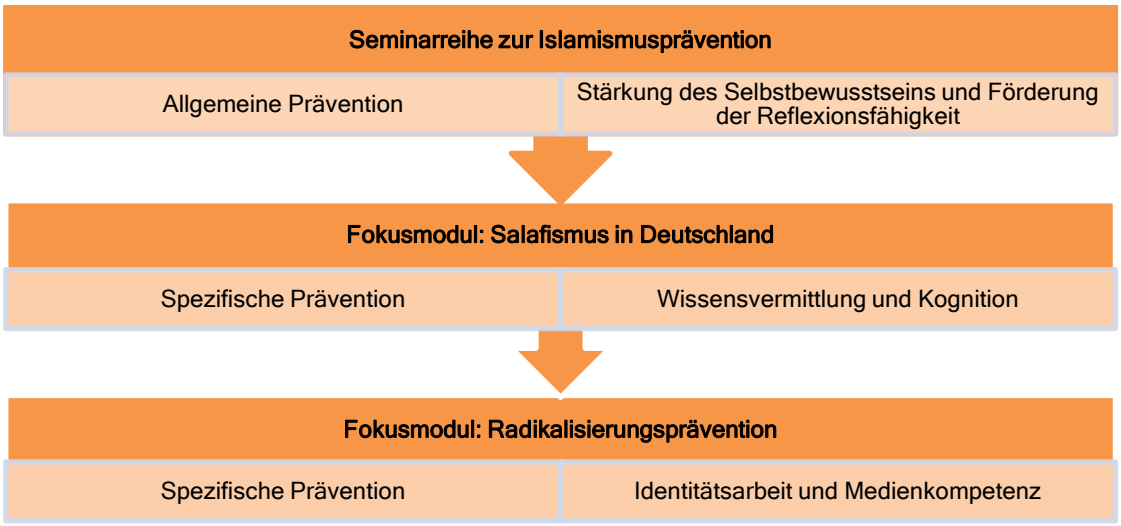
Obzwar die Ansätze der KIgA die Zielgruppe der Schüler/innen sehr individuell und lebensweltnah adressieren, zeigen diese Themensetzungen, dass die Präventionskonzepte stark auf Selbstverständnisse der politischen Bildungsarbeit zurückgreifen. Radikalisierung wird in besonders hohem Maße als gesamtgesellschaftlich induziertes Phänomen gerahmt, womit zugleich die Ebene der personenbezogenen *Verhaltens*prävention zugunsten der gesellschaftlich ansetzenden *Verhältnis*prävention an Bedeutung gewinnt (vgl. begriffliche Skizze in Lüter 2013). Grundlage der Konzepte ist über weite Strecken die Konstituierung der Kinder und Jugendlichen als politische Subjekte, die dabei unterstützt werden sollen, problematische, auf Ausgrenzung und Abwertung, auf Stigmatisierung und Diskriminierung von Muslim/innen beruhende politische und soziale Strukturen durch Engagement zu verändern und zu öffnen. Jugendlichen konstruktive Optionen zum Umgang mit und zum Engagement gegen zu Recht als problematisch wahrgenommene Strukturen an die Hand zu geben, wird insofern als zentraler Ansatz einer Vorbeugung gegen solche Bewältigungsformen von Marginalisierung und Ausgrenzung verstanden, die solche Erfahrungshintergründe und Zuschreibungen in der eigenen Handlungspraxis reproduzieren - und zwar selbst- und fremddestruktiv, aggressiv gegen andere gerichtet und kontraproduktiv im Hinblick auf eine gelingende eigene Lebenspraxis.

Die skizzierte Seminarreihe steht insofern insgesamt unter dem Vorzeichen der Islamismusprävention, ist in ihrer konkreten Ausrichtung jedoch in besonderem Maße allgemeinpräventiv angelegt. Module, die sich explizit und primär mit Formen islamistischer Radikalisierung auseinandersetzen, sind hier noch nicht vorgesehen. Ausgehend von der Annahme, dass islamistische Radikalisierungsprozesse sich in weiten Teilen auf fehlende Zugehörigkeits- und

[6] Für eine ausführliche Darstellung der Seminarreihe für die Sekundarstufe I vgl. Kassar/Piberger 2013 und Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. 2012. Ein Seminarkonzept für die Sekundarstufe II wird vorgestellt in Niehoff 2013.

Anerkennungserfahrungen oder gar auf manifeste Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher zurückführen lassen, zielt die Seminarreihe vielmehr darauf ab, die Jugendlichen in einer reflektierten Auseinandersetzung mit ihrer Rolle in der deutschen Migrationsgesellschaft zu stärken.

Abbildung 5: Entwicklungsschritte zur Radikalisierungsprävention



2.2.2 Das Workshop-Moduls Radikalisierungsprävention und seine Entwicklung

Die im Rahmen des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention geförderten bzw. weiterentwickelten Module markieren hier einen weiterführenden Schritt, insofern sie das Terrain einer spezifischen und expliziten Prävention erschließen, die auch islamistische Radikalisierung selbst zum Thema macht. In den pädagogischen Grundansätzen lässt sich dabei eine hohe Kontinuität und Konzepttreue finden, während die spezifischen Inhalte des neuen Moduls neu ausgerichtet werden. Erscheinungsformen und Hintergründe religiös begründeter Radikalisierung werden direkt und explizit zum Thema gemacht. Es geht um ideologische Begründungsmuster islamistischer Akteure, um Propaganda- und Werbemittel sowie um radikalisierungsaffine biographische Konstellationen und Hintergründe.[7] Während sich dieser neue Schritt in der Islamismusprävention einerseits mittels der Unterscheidung impliziter und expliziter bzw. allgemeiner und spezifischer Prävention ausreichend trennscharf fassen lässt, eröffnet er andererseits auch die Notwendigkeit einer weiteren Differenzierung.

Im Verlauf der Evaluation wurde das Konzept des spezialpräventiven Workshops nämlich überarbeitet und weiterentwickelt. Die erste Umsetzung im Rahmen des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention erfolgte bereits im Jahr 2016 (und damit vor Beginn dieser Evaluation) unter dem Titel „Salafismus in Deutschland“ an einer Schule in Berlin-Kreuzberg. In diesem Modul wurde Salafismus in besonderem Maße als kognitiv-ideologisches Phänomen angesprochen. Besonderen Stellenwert hat daher die Wissensvermittlung, z.B. zur Differenzierung von Islam, Islamismus, Salafismus und Dschihadismus, die Auseinandersetzung mit Konzepten wie Dschihad oder Scharia oder auch mit dem „Islamischen Staat“ und dessen Rekrutierungsmechanismen. Getreu den pädagogischen Grundannahmen wurde bereits in diesem Workshop ein breites Methodenrepertoire eingesetzt (Filme, Gastbesuche, Textarbeit,

[7] Die Erweiterung der allgemeinpräventiven Seminarreihe um ein spezialpräventives Fokusmodul geht dabei zugleich einher mit Ansätzen, die Reichweite von Kurzzeitinterventionen zu prüfen und ggf. zu vertiefen. Während die allgemeinpräventive Seminarreihe konzeptionell als schuljahresbegleitende Veranstaltung angelegt ist und die teilnehmenden Schüler/innen insofern über mehrere Monate begleitet, experimentiert die KIgA in verschiedenen Themenbereichen auch mit der Umsetzung eines nur jeweils vier- bis fünfwöchigen Moduls.

Reflexionsübungen, Medienarbeit etc.) und auch gezielt die Reflexions- und Urteilsfähigkeit der Teilnehmenden gestärkt.

Abbildung 6: Aufbau des Moduls „Salafismus“

Fokusmodul: Salafismus in Deutschland
Erste Sitzung: Was wissen wir über Salafismus und aus welchem Kontext kennen wird diese Bezeichnungen?
Zweite Sitzung: Was ist Salafismus eigentlich?
Dritte Sitzung: Welche Werte, die eventuell problematisch sind, haben Salafist/innen, und weshalb („Entzaubern“)?
Vierte Sitzung: „Empowerment und Handlungsalternativen“

Ungeachtet der positiven Bewertung der Umsetzung durch die KIgA-Mitarbeiter/innen sowie die teilnehmenden Schüler/innen ist bei den folgenden Umsetzungen des Fokusmoduls eine partielle Umstellung vorgenommen worden. Hierbei sind vor allem zwei Aspekte hervorzuheben: Zu einem ist gegenüber den kognitiv-ideologischen Aspekten des Islamismus/Salafismus die Frage der biographischen Hintergründe und Auslösefaktoren für Radikalisierungsprozesse stärker in den Fokus gerückt worden. Die Schüler/innen setzen sich im Rahmen von Kleingruppenarbeit mit verschiedenen fiktiven Biographien auseinander, reflektieren die Lebenssituation der fiktiven Protagonist/innen, ihre Anfälligkeit für die Versprechungen Radikalisierter sowie ihren Umgang mit kritischen Ereignissen und Wendepunkten (Anschläge etc.). Zugleich ist die spezifische Fokussierung auf Islamismus/Salafismus hier insofern zurückgenommen worden, als dass ideologisch ganz unterschiedliche Formen der Radikalisierung (rechts, islamistisch) bearbeitet werden. Damit wird die in der ersten Version stark akzentuierte Rolle der islamistischen Ideologie also etwas zurückgenommen zugunsten genereller Auslösefaktoren für Radikalisierungsprozesse. Zugleich wird berücksichtigt, dass in der Auseinandersetzung mit islamistischen Terroranschlägen auch Radikalisierungsprozesse entstehen können, die auf der Inhaltsebene anders ausgerichtet sind – also an „völkische“ oder rechtsextreme Ideologieelemente anknüpfen.

Abbildung 7: Aufbau des Moduls „Radikalisierungsprävention“

Fokusmodul: Radikalisierungsprävention
Erste Sitzung: Was wissen wir über Radikalisierung?
Zweite Sitzung: Wie kann Radikalisierung passieren?
Dritte Sitzung: Welche Methoden verwenden Radikalisierer/innen?
Vierte Sitzung: Welche Alternativen gibt es zu radikalen Wegen?

Jenseits der über die Rekonstruktion unterschiedlicher Biographien erfolgenden Auseinandersetzung mit individuellen Ursachen und Anfälligkeiten für Radikalisierungsprozesse sowie deren unterschiedlichen Verlaufsformen werden auch die Strategien dschihadistischer Akteure stärker in den Vordergrund gerückt. Hier werden insbesondere mediale, filmische Propaganda- und Werbematerialien sowie Filme über die Herstellung derartiger Angebote in den Workshop einbezogen. Zusammenfassend nehmen also die Auseinandersetzung mit insbesondere im Internet verbreiteten medialen Rekrutierungsmitteln sowie die Vermittlung kritischer Medienkompetenz einen deutlich höheren Stellenwert ein.

Abbildung 8: Ziele, Indikatoren und Wirkannahmen der Präventions-Workshops

Welche Ziele sollen mit dem Projekt erreicht werden? (Leit- u nd Mittlerziele)	Wie sollen die Ziele erreicht werden? (Zentrale Wirkannahmen)	Woran erkennt man die Zielerreichung?
Sensibilisierung junger Menschen gegen die Gefahren islamistischer Radikalisierung und Förderung eines pluralistischen Demokratieverständnisses in einer ethnisch, religiös und weltanschaulich vielfältigen Gesellschaft.		
• Sensibilisierung für das Themenfeld durch Herstellung von Bezügen zwischen eigenen Erfahrungen und gesellschaftlichen Diskursen zu Islam und Migrationsgesellschaft. • Erwerb von Wissen und Kenntnissen zu religiös begründeten Positionen sowie ihren Ambivalenzen und Widersprüchen. • Vermittlung von interreligiösem/-kulturellem Verständnis sowie der Gleichrangigkeit/-wertigkeit von unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen. • Wissensvermittlung über die Gefahren von Radikalisierung und Salafismus/Islamismus. • Befähigung, sich in einer pluralistischen Gesellschaft zu orientieren und als Muslim/in zu artikulieren.	• Durch biographische Nähe (Peers) werden Zugänge und Beziehungen zu den Jugendlichen aufgebaut. • Durch Vermittlung von Anerkennung und Respekt gegenüber den Biographien und Identitäten der Jugendlichen werden positive Gegenerfahrungen zu eigener Diskriminierung vermittelt. • Durch die Sichtbarmachung der Diversität und Vielfalt der Teilnehmergruppe wird eine konstruktive Auseinandersetzung mit Unterschieden und Pluralität fruchtbar gemacht und konstruktiv genutzt. • In der kritischen Auseinandersetzung mit Wissensinput, Medienbildern und öffentlichen Diskursen wird Differenzierungsvermögen erworben, das die Jugendlichen gegenüber einfachen Lösungsangeboten islamistischer wie islamkritischer Ideologien stärkt. • Durch die Verdeutlichung der mit ihnen verbundenen Verhaltenszwänge und Einschränkungen für die Lebenswelt der Jugendlichen werden die Verheißungen islamistischer Positionen entzaubert. • Durch außerschulische Lernformen (Kontakterfahrungen, Exkursionen, Übungen, Medienerstellung etc.) werden Verstehenshorizonte geöffnet und Verhaltensalternativen aufgezeigt.	• Jugendliche nehmen aktiv am Workshop teil. • Jugendliche öffnen sich und artikulieren eigene Erfahrungen. • Jugendliche reflektieren ihr Bild des Islams und entwickeln Empathie und Verständnis für andere Positionen und Religionen. • Jugendliche erwerben und trainieren Kompetenzen der Teilhabe und Artikulation (Präsentation, Moderation, Kommunikation). • Jugendliche erwerben ein komplexeres Bild des Islams und muslimischen Lebens. • Jugendliche können im Themenfeld argumentieren und eigene Positionen reflektieren und begründen. • Jugendliche nehmen gegen islamistische Positionen aktiv Stellung.

3 UMSETZUNG UND ZIELERREICHUNG

3.1 PROJEKTAKTIVITÄTEN

Die Förderung der Weiterentwicklung von Konzepten gegen islamistische Radikalisierung umfasst im Rahmen des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention unterschiedliche Teilaspekte:

- die Weiterentwicklung des Workshop-Konzepts,
- die Umsetzung von Workshops und
- die Qualifizierung von Peer-Trainer/innen im Themenbereich Radikalisierungsprävention.

Die Förderung umfasste dabei die gesamte Seminarreihe, während sich die Evaluation in Absprache mit dem Auftraggeber ausschließlich auf das Modul zur Radikalisierungsprävention bezieht.

Die Weiterentwicklung des Moduls durch die KIgA ist neben einer trägerinternen Bewertung und Reflexion sowohl auf der Grundlage von Fachgesprächen mit Expert/innen wie auch mithilfe von Gesprächen mit jungen Muslim/innen, die ehemals Kontakte zu salafistischen Milieus hatten, vorgenommen worden. Als Ergebnis dieser Reflexion und Weiterentwicklung lässt sich – wie bereits dargestellt – neben der partiellen Integration radikalisierungspräventiver Aspekte in bestehende Workshop-Module die Entwicklung des Fokusmoduls Salafismus in Deutschland wie auch dessen erneute Überarbeitung in Richtung des Fokusmoduls Radikalisierungsprävention festhalten.

Die zweite Überarbeitung des Workshops fiel in die Laufzeit der Evaluation, sodass die auf der Grundlage eines Zielexplikations-Workshops mit den Projektverantwortlichen entwickelte Zielmatrix sich vor allem auf die übergreifende Ausrichtung des Moduls konzentriert und noch nicht gleichermaßen alle Teilaspekte der kontinuierlichen Weiterentwicklung abdeckt. Die Workshop-Konzeption ist zum Zeitpunkt der Evaluation - im Unterschied zu der bereits eingeführten Seminarreihe - noch nicht publizistisch ausgewertet und dokumentiert. Als Produkte liegen jedoch trägerintern sogenannte ZIM-Tabellen vor, die detailliert für jede einzelne Stunde des Workshops die spezifischen Ziele, die angesprochenen Inhalte und die eingesetzten Methoden dokumentieren. Sie fixieren den konzeptionellen Rahmen des Workshops und bieten die Grundlage für seine an das jeweilige Setting angepasste Umsetzung. Die konzeptionelle Vorstrukturierung des Moduls – wie auch der anderen Fokusmodule des Trägers – begrenzt in gewissem Sinne auch die Offenheit der Anpassung an das jeweilige pädagogische Setting. Grundsätzlich sind allerdings Phasen, die eher der Artikulation von Teilnehmerinteressen und dem Kennenlernen der Teilnehmer/innen durch die Trainer/innen dienen, im Konzept bereits umfassend berücksichtigt.

Die Umsetzung des spezifischen Fokusmoduls zu Salafismus bzw. Radikalisierungsprävention erfolgte seit Beginn der Förderung im Rahmen des Landesprogramms genau dreimal. Die erste Umsetzung fand auf Basis des Konzepts Salafismus in Deutschland bereits im Jahr 2016, die zwei weiteren auf Basis des Konzepts Radikalisierungsprävention in der ersten Jahreshälfte 2017 statt. Die Workshops wurden in zwei 8. Klassen und einer 9. Klasse an zwei Kreuzberger Schulen umgesetzt. Angesichts von Klassengrößen von ca. 20 - 25 Schüler/innen ist von einer unmittelbaren Reichweite von insgesamt ca. 60 - 75 Schüler/innen für alle bisherigen

Umsetzungen des Workshops auszugehen.[8] Die Module waren dabei zweimal in die schuljahresbegleitende Seminarreihe integriert, einmal als Kurzzeitangebot nur auf das Fokusmodul Radikalisierungsprävention beschränkt.[9] Für alle drei Umsetzungen des Fokusmoduls wurde in leichter Abweichung von der peer-pädagogischen Grundidee des Ansatzes eine Begleitung durch feste Mitarbeiter/innen der KIgA gewährleistet. D.h. insgesamt drei Peer-Trainer/innen mit unterschiedlichem Erfahrungsniveau wurden von zwei Mitarbeiter/innen der KIgA in der Umsetzung des Moduls begleitet, sodass insgesamt eine überdurchschnittliche personelle Abdeckung gewährleistet wurde. Hiermit wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass das Modul bisher noch weniger erprobt und ausgereift war als andere Module des Trägers.

Bezüglich der Qualifizierung der Peer ergibt sich, dass die drei genannten Trainer/innen neben einer Schulung zum spezifischen Thema der Radikalisierungsprävention auch praktische Erfahrungen bei der Umsetzung der Module an der Seite der KIgA-Mitarbeiter/innen erwerben konnten. Eine/r dieser Trainer/innen verfügte bereits über umfangreiche Erfahrungen in der Umsetzung von Workshops, zwei verfügten über geringere Erfahrungen. Die Gruppe war gemischtgeschlechtlich zusammengestellt.

3.2 IMPLEMENTATIONS- UND UMSETZUNGSKONTEXT

Neben der konzeptionellen Ebene der Entwicklung der Workshops ist für eine angemessene Bewertung ihrer spezifischen Umsetzung und der erreichten Ergebnisse auch der Kontext der Implementation zu berücksichtigen. Die KIgA verfügt über verschiedene Kooperationsschulen in Kreuzberg, mit denen längerfristige Erfahrungen in der Umsetzung von Bildungs- und Präventionsmaßnahmen bestehen. Bei beiden für die Umsetzung des Fokusmoduls ausgewählten Schulen handelt es sich um Integrierte Sekundarschulen (ISS) ohne eigenen Oberstufenzweig, die sich jeweils in einem intensiven Schulentwicklungsprozess befinden, dabei aber unterschiedliche Profile anstreben: Während eine Schule ein künstlerisch-kreatives Profil entwickelt, setzt die andere auf duales Lernen und eine verstärkte Berufsorientierung. Beide können jedoch insofern als „Brennpunktschulen“ bezeichnet werden, als dass sie einen hohen Anteil an Schüler/innen mit nicht deutscher Herkunftssprache (zwischen 85 und 95 %) sowie deutlich erhöhte Anteile von Schüler/innen mit Lernmittelbefreiung aufweisen und in diesem Sinn starken Segregationsprozessen unterliegen. Übersetzt auf die Ebene der im Zuge der Evaluation befragten 8. Klassen schlägt sich dieser Umstand auch insofern nieder, als dass alle befragten Schüler/innen – mit Ausnahme von einer Konfessionslosigkeit und zwei Nicht-Antworten – eine islamische Religionszugehörigkeit angeben.

Auch um negative Markierungen durch „sonderpädagogische Maßnahmen für muslimische Jugendliche“ zu vermeiden, richten sich die Workshops konzeptionell und dem formulierten Selbstverständnis nach an herkunftsheterogene Zielgruppen und betonen ihre grundsätzlich offene Anlage: „Islamismusprävention in der Schule beschränkt sich nicht auf die Arbeit mit muslimischen Jugendlichen - etwa solchen, die als muslimisch markiert werden oder sich selbst als muslimisch beschreiben“ (Demirel/Niehoff 2013, 37). In der konkreten Umsetzung kann diesem Umstand jedoch kaum Rechnung getragen werden. Alltagserfahrungen der teilnehmenden Schüler/innen sind im schulischen und lebensweltlichen Kontext nicht Heterogenität, Diversität und Vielfalt, sondern eine ausgeprägte Homogenität und Segregation entlang sozialer und herkunftsbezogener, aber eben auch religionsbezogener Kriterien.[10]

[8] Auch wegen des Umstands, dass aufgrund der Umsetzung in 8. Klassen ein Teil der Schüler/innen das 14. Lebensjahr noch nicht erreicht hatte und aus datenschutzrechtlichen Gründen daher nicht an der Erhebung teilnahm, liegt die Grundgesamtheit der befragten Schüler/innen unterhalb dieses Werts.

[9] Die Umsetzung des separaten Moduls als Kurzzeitangebot erfolgte auf Anregung der Evaluator/innen, um Vergleichsmöglichkeiten zu generieren. Sie wurde an einer Schule realisiert, zu der bereits intensive Kooperationsbeziehungen des Trägers bestanden.

[10] Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft, Erfahrungen mit kultureller und religiöser Vielfalt, anderen Milieus und Lebensstilen, welche auch als Treiber von Integrationsprozessen und als Bremse für Radikalisierung gelten können, werden strukturell, unabhängig von den Intentionen des Schulpersonals oder hier des außerschulischen Trägers damit tendenziell eher begrenzt (vgl. dazu Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) 2013;

Unterhalb der Schulebene, auf der sich bei allen Besonderheiten große Ähnlichkeiten der jeweiligen Einsatzorte abzeichnen, bestehen neben den unterschiedlichen Zeithorizonten der beiden in die Evaluation einbezogen Workshops (im Rahmen einer schuljahresbegleitenden Seminarreihe bzw. als einmalige Kurzzeitintervention über vier Termine), weitere Unterschiede des Implementationskontexts. Die Umsetzung des Moduls im Rahmen einer schuljahresbegleitenden Seminarreihe war Teil des Ganztagesbetriebs der betreffenden Schule. Damit waren die Workshops zeitlich am Nachmittag anschließend an den vormittäglichen Unterrichtsbetrieb angesiedelt. Eine Begleitung, Einführung oder Rahmung der Workshops durch Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter/innen bzw. Erzieher/innen aus dem Schulkollegium erfolgte hier kaum. Die Workshops wurden vollständig und ausschließlich durch die KIgA umgesetzt, ohne dass Mitglieder des Schulkollegiums hierbei anwesend waren – was der konzeptionellen Grundidee des peer-basierten außerschulischen Bildungsangebots allerdings durchaus entspricht. Auch eine „Übergabe“ im Sinne einer tiefergehenden Information der Trainer/innen über die Strukturen und Besonderheiten der Klasse erfolgte kaum. Anlass für die Umsetzung war an dieser Schule zugleich nicht ein spezifisch auf die ausgewählte Klasse bezogener Präventions- oder Handlungsbedarf. Angebote der politischen Bildung sind vielmehr Regelangebot im Ganztagsbetrieb der Schule – der dadurch entstehende Bedarf konnte von dem an der Schule primär tätigen Träger jedoch nicht vollständig bedient werden. Aufgrund positiver Vorerfahrungen und des ausgewiesenen Profils wurde der offene Auftrag daher an die KIgA vergeben. Die vorausgehenden Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse lagen im Kern bei der Schulleitung.

Demgegenüber war die ausschließlich auf das Modul zur Radikalisierungsprävention fokussierte Umsetzung an der anderen Schule Teil des Unterrichtsbetriebs und fand am Vormittag zur regulären Unterrichtszeit statt. Auch hier wurde die Auswahl einer Klasse zur Umsetzung des Workshops nach Ansprache durch die KIgA zunächst von der Schulleitung vorbereitet. Sie wurde aber eng mit der Klassenlehrerin abgestimmt, die dem Workshop – in Ergänzung der peer-pädagogischen Grundkonzeption – nach Bedarf auch unterstützend zur Verfügung stand. Die Lehrerin war während der Umsetzung des Workshops im Nebenzimmer anwesend und stand als Unterstützung für den Umgang mit störenden Schüler/innen bereit; sie war in einzelnen Sitzungen auch direkt in der Klasse. Die Lehrerin hatte allerdings ein persönlich besonders gutes und vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Schüler/innen, die ihre erweiterte Aufgabe daher auch unterstützten und akzeptierten.

3.3 BEDARFSLAGE

Die Umsetzung der Workshops zur Radikalisierungsprävention an Kreuzberger Schulen erfolgte – wie bereits erwähnt – anschließend an bereits langjährig bestehende Kooperationsbeziehungen der KIgA. Die besondere Fokussierung auf Schulen im Bezirk Kreuzberg verleiht dem Angebot damit einen ausgeprägten sozialräumlichen Fokus, der konzeptionell durchaus gewollt ist und als förderlich für eine wirkungsvolle Prävention verstanden wird. Dieser sozialräumliche Fokus ist allerdings nicht gleichbedeutend mit einer konzeptionellen Limitierung der angewandten Konzepte in räumlicher Hinsicht – grundsätzlich geht die KIgA vielmehr davon aus, dass die pädagogischen Ansätze einen universellen Anspruch haben und in ähnlich gelagerte Kontexte weitgehend übertragbar sind. Dem entspricht auch der weit über Kreuzberg hinausreichende Aktionsradius insbesondere im Bereich der Weitergabe und des Transfers von Konzepten und Praxiserfahrungen an Akteure des Bildungsbereichs und Multiplikator/innen.

Die an bereits bestehende Kooperationsbeziehungen anknüpfende Implementation des Workshop-Konzepts bedeutet jedoch in der Regel, dass die Bedarfsorientierung der Umsetzung von bereits bestehenden Kooperationsbeziehungen abhängig ist. Mit anderen Worten: Keine der drei Umsetzungen des Radikalisierungspräventions-Workshops geht auf die Wahrnehmung

Karakayalı/Zur Nieden 2013 und mit detaillierten Angaben zu Grundschulen in Kreuzberg insbesondere Fincke/Lange 2012).

einer im Hinblick auf Radikalisierungsprozesse problematischen Situation durch eine Schule zurück, die gleichsam nachfragegesteuert auf die KIgA zugekommen wäre, um gezielt Unterstützung zu mobilisieren.[11] Entsprechend hat sich in den kontextbezogenen Interviews mit Akteuren an Schulen auch keine vollkommen eindeutige Indikation bezüglich manifester Erscheinungsformen einer Radikalisierung ergeben.

Relativ verbreitet sind Bedarfswahrnehmungen, die weit im Vorfeld der spezifischen Radikalisierungsprävention angesiedelt sind, aber teilweise dem thematischen Umkreis der umfassenden Seminarreihe zugerechnet werden. Dabei handelt es sich etwa um folgende Aspekte:

Muslimische Identität und Alltagspraxis

Die lebensphasentypischen Such- und Orientierungsprozesse pubertierender Jugendlicher in Richtung sexueller Identitäten werden vielfach als durch verengte religionsbezogene Interpretamente geformt oder legitimiert beschrieben. Dies betrifft insbesondere die Rolle von Mädchen und jungen Frauen – bezog sich aber in der Vergangenheit teilweise auch abwertend auf herkunftsdeutsche Lehrerinnen.

Gruppenbezogene Abwertungen

Interviewpartner/innen benannten Erscheinungsformen gruppenbezogener Abwertung gegenüber Minderheiten im Kontext der – wie beschrieben – weitgehend homogenen, segregierten Schulen, die allerdings teilweise eine Umkehr der Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse im gesamtgesellschaftlichen Rahmen darstellen. Die wenigen jüdischen Schüler/innen an einer Schule verbergen nach Auskunft der Interviewpartner/innen ihre Religionszugehörigkeit vor ihren Mitschüler/innen, um nicht als Adressat/innen gruppenbezogener Abwertungen zu fungieren. Und auch herkunftsdeutsche Schüler/innen sind teilweise Gegenstand gruppenbezogener Abwertungskonstruktionen. An einer Schule wurde insbesondere auch von deutlich verstärkten gruppenbezogenen Abwertungen in die Schule aufgenommener Geflüchteter seitens der „alteingesessenen“ Jugendlichen mit nicht deutscher Herkunftssprache berichtet. Zugleich wird von durch Mädchen als bedrohlich empfundenen Nachstellungen seitens Geflüchteter berichtet, sofern sie nicht durch deutliche Zeichen (Kopftuch etc.) als muslimisch markiert sind.

Erscheinungsformen islamistischer/salafistischer Einflussnahme

Explizite Sympathie- oder Unterstützungsbekundungen in Richtung islamistischer Akteure werden als ausgeprägt minoritäres Phänomen beschrieben. Ein Projektverantwortlicher berichtete aus der Erfahrung ungezählter eigener Workshop-Beteiligungen, dass nur in äußerst seltenen Fällen Schüler/innen eine entsprechende ideologische Schulung erkennen ließen.

Eine Schule berichtete von Versuchen einer kleinen Gruppe von Schüler/innen, Unterstützung für die Einrichtung von Gebetsräumen an der Schule zu mobilisieren. Das Schulkollegium bewertet die Begründungsmuster der Jugendlichen dabei als offensichtlich von außen angeregt und artikuliert – die Schüler/innen hätten das Ganze nicht in „eigenen Worten“ vorgebracht – und andere Schüler/innen formulierten starke Zweifel an einer authentischen religiösen Motivation. Daher stellte sich für die schulischen Akteure die Frage nach einer äußeren Einflussnahme auf die schulischen Belange im Sinne einer religiös begründeten Radikalisierung. Der Konflikt konnte im schulischen Kontext weitgehend ohne externe Unterstützung beigelegt werden, durch intensive Diskussion mit und Beteiligung von Schüler/innen. Die Schülervertretung

[11] Die Frage, wie eine Passung zwischen bestehenden schulbezogenen Präventionsangeboten und wahrgenommenen Bedarfen im schulischen Kontext gewährleistet werden kann, betrifft dabei nur eingeschränkt die interne Qualität des Workshop-Konzepts. Sie hat aber einen nicht unerheblichen Stellenwert für den Aufbau einer wirkungsvollen Präventionsarchitektur in Berlin. Begrifflich setzt Präventionsarbeit als Vorbeugung zwar keine bereits manifest gewordenen oder verhärteten Problemlagen voraus. Angesichts begrenzter Ressourcen ist dennoch anzustreben, zu gewährleisten, dass Workshops gezielt dort umgesetzt werden, wo begründet erhöhte Gefährdungslagen oder Ansprechbarkeiten vermutet werden.

sprach sich schließlich klar gegen den Vorschlag aus, während zugleich in anderer Form Möglichkeiten für eine entsprechende religiöse Praxis bereitgestellt wurden.

In einem anderen Fall wurde von einem Schüler und einer Schüler/in berichtet, deren Vater aufgrund einschlägiger Straftaten im Kontext Islamismus/Salafismus inhaftiert war. Um mögliche Gefährdungen zu klären, hat die Schule hier direkt Kontakt zu polizeilichen Präventionsbeauftragten bzw. den polizeilich Zuständigen für das „Arbeitsgebiet interkulturelle Aufgaben" hergestellt und über die Schulsozialarbeit auch das Gespräch mit dem Schüler gesucht. Die Klärung hat allerdings eine Entwarnung ergeben. Auch die Schülerin besucht weiterhin die Schule, sie zeige gute Leistungen und verhalte sich völlig unauffällig.

Einige Interviewpartner/innen beschreiben zugleich eine hohe und flächendeckende Präsenz von Erfahrungen mit islamistischen Anwerbeversuchen in der Schülerschaft. Exemplarisch wird von einer Schulsozialarbeiterin berichtet, die das Thema mit einer 10. Klasse besprochen hat. Alle Schüler/innen konnten von entsprechenden Ansprachen berichten, die allerdings nicht im schulischen Kontext, sondern im Wohnumfeld und direkt an der Wohnungstür stattfanden. In einem anderen Kontext wird von Ansprachen im öffentlichen Raum einer Parkanlage berichtet, an die sich Einladungen, gemeinsame Essen und Gesprächsversuche anschlossen, an denen die betreffenden Schüler/innen allerdings das Interesse verloren hätten.

Rückblickend wird schließlich auch von vereinzelten „Schmierereien" mit Symbolen des „Islamischen Staats" an der Schule berichtet, was sich allerdings als temporäres Phänomen erwies.

Kontroversen über internationale Konflikte: Verschwörungstheorien, Freund-Feind-Denken

Ein großer Bedarf besteht seitens der Schüler/innen daran, auch völlig unabhängig von religionsbezogenen Rahmungen, internationale Konflikte bzw. Konflikte in Herkunftsländern der Familien in der Schule zu diskutieren. Auch in den Gruppendiskussionen wurde z.B. explizit Interesse an einer vertieften Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation in der Türkei bzw. im Nahen Osten und im Libanon formuliert. Soweit möglich, greifen die Schulen solche Themen - genannt wurden auch die islamistischen Anschläge in Paris - im Rahmen des Sozialkunde- oder Ethik-Unterrichts auf. Es ist insofern eine Seite komplexer transnationaler oder binationaler Zugehörigkeiten der Kinder und Jugendlichen, dass internationale Konflikte im Nahen Osten, in denen islamistische Gruppen eine wichtige Rolle spielen, als Teil einer erweiterten Lebenswelt interpretiert werden. Diese Erkenntnis, die sich in der Auseinandersetzung mit israel-bezogenem Antisemitismus in der Antisemitismus-Prävention bereits seit längerer Zeit etabliert und zu entsprechenden Angeboten zum Nahost-Konflikt geführt hat, lässt sich damit auf die spezifische Radikalisierungsprävention übertragen (vgl. z.B. Mansel/Spaiser 2012).[12]

Problematische Einstellungsmuster und Orientierungen: Gewaltaffinität, Autoritarismus, geringe Ambiguitätstoleranz und Männlichkeitsnormen

Zusammenfassend ergeben die kontextbezogenen Interviews an den Schulen nur eingeschränkte Hinweise auf eine manifeste Indikation für eine spezifische Radikalisierungsprävention zum Themenfeld Islamismus. Entsprechende Erscheinungsformen werden zumeist als stark minoritär gedeutet und spielen im Alltagsbetrieb der Schulen keine große Rolle. Nicht abschließend beantwortet werden kann im Rahmen dieser Evaluation aber die komplexe Fra-

[12] Das Interesse der Schüler/innen orientierte sich in den Gruppendiskussionen dabei sehr eng an der jeweils eigenen Zugehörigkeit - türkischstämmige Schüler/innen interessierten sich für die Veränderungen in der Türkei (Gülen etc.), libanesische Schüler/innen für den Nahost-Konflikt. Ganz abgesehen von derartig partikularistischen Zugänge bleibt festzuhalten, dass abgesehen von Modulen zum Israel-Palästina-Konflikt Angebote, die die aktuellen Auseinandersetzung in Syrien, im Irak und mit dem „Islamischen Staat" zum Thema machen und sie auch jenseits religionsbezogener Fragen historisch-politisch erklären (Kolonialordnung, Verhältnis des Westen zum arabischen Raum, Modernisierungsansätze, innerislamische Hegemonialkonflikte, Arabischer Frühling etc.), auch in der einschlägigen Trägerlandschaft bisher noch weitgehend fehlen.

ge, welche Rolle hier die bestehende Sensibilisierung im Kreis des Schulpersonals spielt. Immerhin sind in einzelnen Fällen auch Phänomene benannt worden, die dafür sprechen, dass nicht unerhebliche Teile der Schülerschaft mit salafistischen Akteuren direkt in Berührung kommen und von ihnen auch unmittelbar angesprochen werden.

Relativ verbreitet sind allerdings Wahrnehmungen problematischer Entwicklungen auf niedrigschwelligem Niveau im Umfeld traditionalistischer oder religionsbezogener Normen, die sich etwa an Geschlechterfragen artikulieren, die für die Altersgruppe der Schüler/innen auch im Zuge pubertärer Orientierungsprozesse eine große Bedeutung haben, aber auch Männlichkeitsnormen und eine verbreitete Befürwortung von Gewalt als legitimes Mittel der Interessendurchsetzung bzw. ausgeprägte Homophobie betreffen.

Insbesondere bezüglich der komplexeren, nicht auf spezifische Themenfelder, sondern auf Denkweisen und Orientierungsbedürfnisse gerichteten Ziele des Workshops (Differenzierungsvermögen, Ambiguitätstoleranz, Umgang mit Pluralität) sehen allerdings einige Interviewpartner/innen einen ausgeprägten Bedarf sowie Entwicklungsbedarfe der Schüler/innen: Ein Bedürfnis an einfachen Lösungen und klaren Autoritäten, die Neigung zu Schwarz-Weiß-Denken und – insbesondere im Kontext internationaler Konflikte – zu Verschwörungstheorien seien vergleichsweise stark verbreitet.

Im weiter gefassten Bereich der politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft sehen die befragten Akteure für ihre Schulen weiterhin und durchgehend hohe Bedarfe. Der Umgang mit kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt ist an den – wie gesagt: stark segregierten – Schulen Dauerthema, Alltagsgeschäft und etablierte Praxis, die dennoch von Impulsen außerschulischer Träger wesentlich profitieren kann.

Bezüglich manifester Erscheinungsformen von Islamismus/Salafismus zeigt das Beispiel einer Schule zugleich, dass weniger schulergänzende Bildungsangebote als vielmehr polizeiliche Präventionsbeauftragte bzw. polizeiliche Zuständige für das „Arbeitsgebiet interkulturelle Aufgaben“ (möglicherweise auch andere Akteure im Sozialraum) als Ansprechpartner/innen und Ratgeber/innen genutzt werden, wenn Unterstützungsbedarf angesichts indizierter oder vermuteter Verdachtsfälle bezüglich einer höherstufigen islamistischen Radikalisierung besteht. Erwartungen in Richtung einer Intervention angesichts manifester Vorfälle oder auch der Weitergabe von Informationen über „auffällige“ Schüler/innen an Sicherheitsbehörden werden von den untersuchten Schulen insofern gar nicht an das genuin primärpräventive Bildungs- und Präventionsangebot adressiert.

3.4 „SALAFISMUS IN DEUTSCHLAND – BEFUNDE AUS DER SELBSTEVALUATION DES ERSTEN WORKSHOP-KONZEPTS

Die erste Umsetzung des Workshop-Moduls Salafismus in Deutschland erfolgte in einer 9. Klasse einer Kreuzberger Schule bereits im Jahr 2016. Das Fokusmodul wurde dabei im Rahmen einer schuljahresbegleitenden Seminarreihe umgesetzt, in der auch andere Themen behandelt wurden. Das Salafismus-Modul wurde hier als Pilotprojekt erprobt, d.h. auf der Grundlage eines Konzepts, das anschließend grundsätzlich überarbeitet und weiterentwickelt wurde.

Die Sekundäranalyse der im Rahmen der Selbstevaluation des Workshops erhobenen Daten zeigt zunächst über alle Workshop-Module hinweg eine hohe Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Angebot. Die Unterschiede in der Bewertung der einzelnen Workshops sind dabei insgesamt nahezu vernachlässigbar. Eine gewisse Präferenz zeigt sich vor allem bezüglich des Moduls Jüdisches Leben, während das Thema Muslimisch-Sein die Schüler/innen etwas weniger überzeugt hat. Das Salafismus-Modul fällt gegenüber den bereits besser erprobten Modulen nicht aus dem Bewertungsmuster heraus und liegt im unteren Mittelfeld.

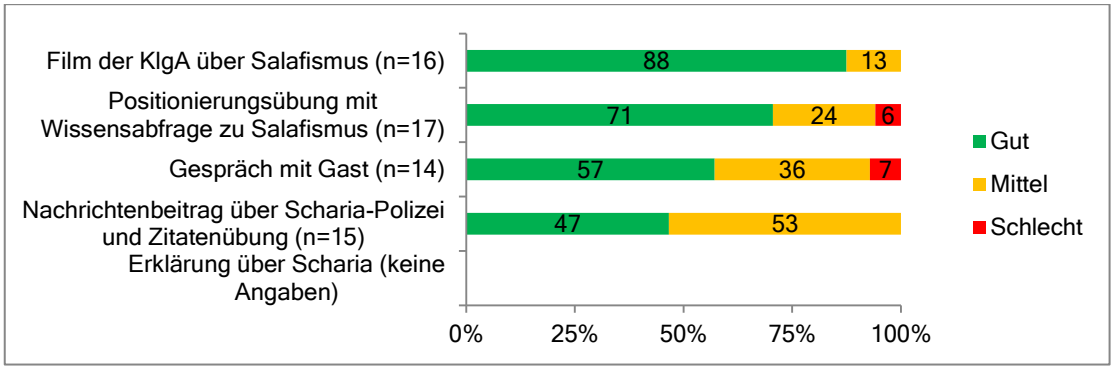
Abbildung 9: Bewertung der ersten Umsetzung des Fokusmoduls Salafismus



Datenquelle: Selbstevaluation des Trägers und eigene Berechnung, Mittelwerte: 1 = gut, 0 = mittel, -1 = schlecht.

Etwas deutlichere Unterschiede als bei der Gesamtbewertung der verschiedenen Module ergeben sich bezüglich der einzelnen Methoden, die innerhalb der Module eingesetzt werden. Im Rahmen des Salafismus-Moduls hat die Schüler/innen insbesondere der gezeigte KIgA-Film überzeugt, den 88 % (14 von 16 Schüler/innen) gut fanden. Allerdings lässt sich diese positive Bewertung nicht auf den Einsatz von Medien insgesamt verallgemeinern: Eine Übung mit einem Nachrichtenbeitrag zur Scharia-Polizei und die anschließende Übung fanden nur 47 % (sieben von 15) gut. Demgegenüber werden eine Positionierungsübung, mit der das eigene Wissen zu Salafismus erhoben wurde (71 %, zwölf von 17 Schüler/innen) und das Gespräch mit einem externen Gast (57 %, acht von 14 Schüler/innen) mehrheitlich als gut bewertet.

Abbildung 10: Bewertung verschiedener Bausteine der ersten Umsetzung des Fokusmoduls Salafismus[13]



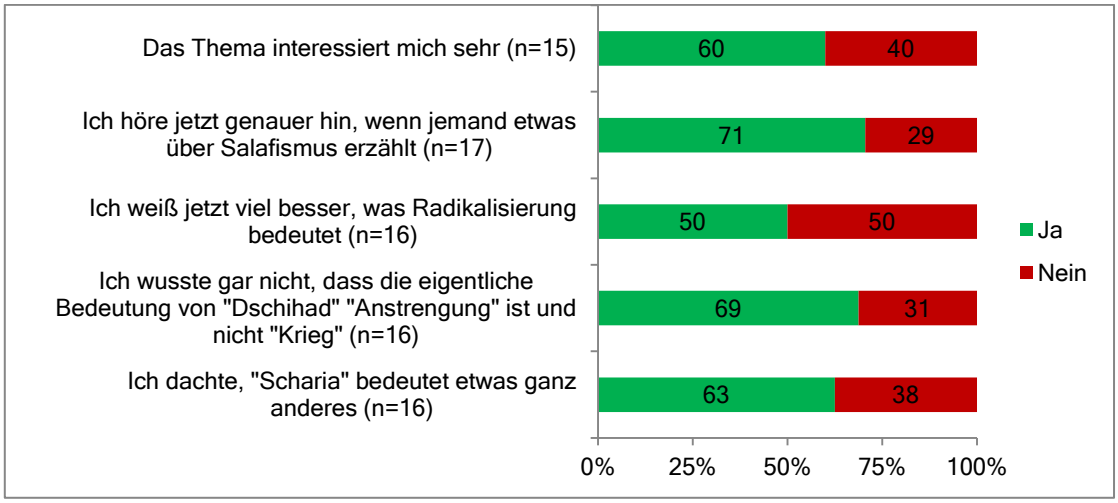
Datenquelle: Selbstevaluation des Trägers und eigene Berechnung, Angaben in Prozent. Zu dem Baustein Erklärung über Scharia sind im Rahmen der Selbstevaluation des Trägers keine zusammenfassenden Bewertungen erhoben worden.

Neben der Bewertung der einzelnen Bausteine konnten die teilnehmenden Schüler/innen im Rahmen der trägerinternen Selbstevaluation auch Zustimmung oder Ablehnung zu einzelnen Aussagen formulieren, die im Fragebogen den genannten Bausteinen zugeordnet waren.

Dabei haben 60 % der Schüler/innen (neun von 15) angegeben, dass sie sich sehr für das Thema interessieren. 71 % (zwölf von 17) geben nach dem Workshop eine erhöhte Sensibilisierung an und bekunden, dass sie nun genauer hinhören würden, wenn jemand etwas über Salafismus erzähle. Die Hälfte (50 %, acht von 16 Schüler/innen) gab an, nach dem Workshop viel besser zu wissen, was Radikalisierung bedeutet. Jeweils ca. zwei Drittel der befragten Schüler/innen (69 % und 63 %) gaben konkret bezogen auf die im Workshop behandelten Themen Scharia und Dschihad an, sie hätten im Workshop Details erfahren, von denen sie vorher noch nicht gewusst hätten.

[13] Vgl. Tabelle 1 im Anhang.

Abbildung 11: Aussagen zu verschiedenen Aspekten der ersten Umsetzung des Moduls „Salafismus in Deutschland“[14]



Datenquelle: Selbstevaluation des Trägers und eigene Berechnung, Angaben in Prozent.

Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage der trägerinternen Selbstevaluation damit festhalten, dass auch im Vergleich mit bereits längerfristig erprobten Workshop-Modulen die erste Variante eines Moduls zur Radikalisierungsprävention durchaus vergleichbar positive Bewertungen erhielt. Zwar rangiert das neue Modul zum Thema Salafismus nicht an der Spitze der einzelnen Workshop-Module, insgesamt sind die Bewertungsunterschiede zu erprobten Modulen aber vergleichsweise gering. Werden die einzelnen Übungen innerhalb des Workshops zur Radikalisierungsprävention betrachtet, ergeben sich deutlich positive Bewertungen, vor allem bezüglich der Arbeit mit dem KIgA-Film zum Thema. Die Auseinandersetzung mit Salafismus wird von einer Mehrheit der Teilnehmer/innen der ersten Umsetzung des Workshops (60 %, neun von 15) auch als sehr interessant bewertet, annähernd zwei Drittel konstatieren eine erhöhte Sensibilisierung durch den Workshop. Während ebenfalls annähernd zwei Drittel der Befragten zu einzelnen der behandelten Themen wie Scharia oder Dschihad angeben, gegenüber ihrem Vorwissen und Vorverständnis neue und abweichende Einschätzungen erhalten zu haben, meint die Hälfte (50 %, acht von 16 Schüler/innen) nach dem Workshop viel besser zu wissen, was Radikalisierung bedeutet. Die positive Bewertung erstreckt sich allerdings offenbar nicht gleichermaßen auf alle befragten Schüler/innen. So geben auch 40 % der Schüler/innen an, sich nicht sehr für das Thema Salafismus zu interessieren und die Hälfte gibt an, nach dem Workshop nicht viel besser zu wissen, was Radikalisierung bedeutet.

3.5 RADIKALISIERUNGSPRÄVENTION - ERGEBNISSE EINER SCHÜLERBEFRAGUNG ZUM ÜBERARBEITETEN WORKSHOP-MODUL

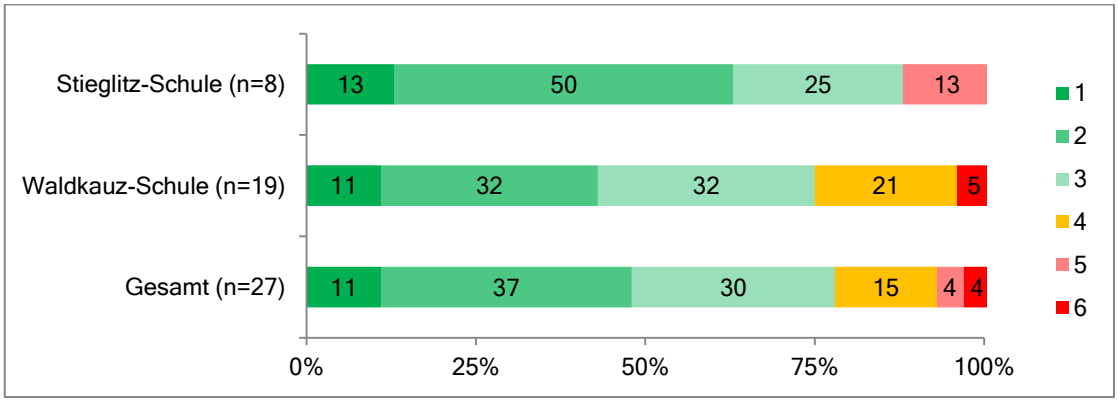
3.5.1 Generelle Akzeptanz des Workshops und der Auseinandersetzung mit Radikalisierung

Der Ansatz der KIgA setzt voraus, dass die Zielgruppe der Jugendlichen mit überwiegend muslimischem Hintergrund ein besonderes Interesse an der Auseinandersetzung mit Themen im Bereich von Migration und Einwanderungsgesellschaft aufweist, zu denen im schulischen Alltag jedoch keine angemessenen Angebote vorhanden sind. Das lebensweltnahe Konzept politischer Bildung, der peer-pädagogische Ansatz und die Umsetzung außerhalb der Regeln und Bewertungssysteme des Unterrichts sollen zusätzlich dafür sorgen, dass die Schüler/innen sich auf das Angebot einlassen und eigene Erfahrungen in einer geschützten Situation artikulieren können. Die Ergebnisse der Schülerbefragungen zeigen an dieser Stelle ein in

[14] Vgl. Tabelle 2 im Anhang.

verschiedener Hinsicht differenziertes Bild. Sie verdeutlichen, dass die Zielgruppe der sogenannten „muslimisch sozialisierten Schüler/innen“ keine homogene Gruppe darstellt.[15] Akzeptanz und Interesse für die Workshops variieren, wobei auch der Kontext der jeweiligen Klassengemeinschaften teilweise prägend ist.

Abbildung 12: Welche Schulnote gibst Du dem Workshop?[16]



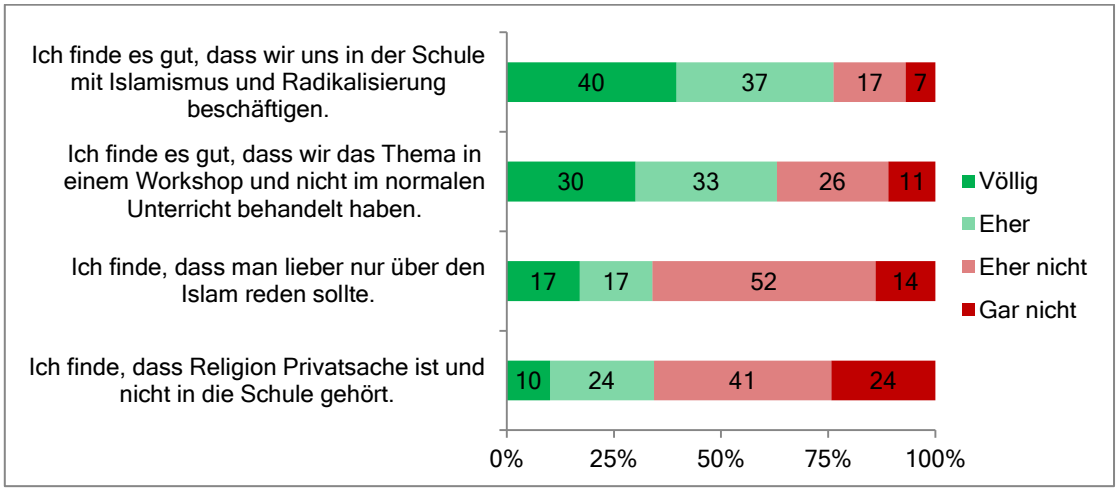
Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Die Bewertung des Workshops auf der Grundlage von Schulnoten fällt insofern differenziert aus: Die gesamte Notenskala, die den Schüler/innen zur Formulierung einer Gesamteinschätzung zur Verfügung stand, wurde von ihnen ausgeschöpft. Wird zunächst die Gesamtgruppe aller Teilnehmer/innen betrachtet, zeigt sich allerdings ein deutliches Übergewicht einer mindestens befriedigenden Bewertung: 11 % der Schüler/innen bewerten den Workshop insgesamt als sehr gut (Note 1), 37 % als gut (Note 2) und 30 % als befriedigend (Note 3). Damit wählen 78 % der befragten Schüler/innen einen Wert aus der oberen Hälfte der Notenskala. Die allgemeine Bewertung des Workshops unterscheidet sich in den beiden befragten Klassen nur gering.

Eine hohe Akzeptanz und Zustimmung zeigt sich auch, wenn nach dem Stellenwert religions- und identitätsbezogener Themen an der Schule gefragt und das Format einer Thematisierung außerhalb des normalen Unterrichts in Betracht gezogen wird. Eine klare Mehrheit der Schüler/innen gibt dazu an (40 %: „völlig“ und 37 %: „eher“), dass an der Schule eine Auseinandersetzung mit Fragen der religiös begründeten Radikalisierung stattfinden sollte. Viele Schüler/innen lehnen die Aussage ab, dass ein Workshop sich nur auf den Islam beschränken sollte (52 %: „eher nicht“ und 14 %: „gar nicht“). Dass das Thema außerhalb des normalen Unterrichts behandelt wird, finden die meisten Schüler/innen gut (30 %: „völlig“ und 33 %: „eher“). In Hinblick auf die Interessen der Schüler/innen lässt sich insofern schließen, dass die explizite Thematisierung von Radikalisierungsprozessen durchaus zustimmungsfähig und die Form des Angebots über einen außerschulischen Bildungsträger gut auf die Bedürfnisse der Schüler/innen zugeschnitten ist.

[15] Zu den Ambivalenzen der Zielgruppenkonstruktion „muslimische Jugendliche“ siehe auch Franz 2015.
[16] Vgl. Tabelle 3 im Anhang.

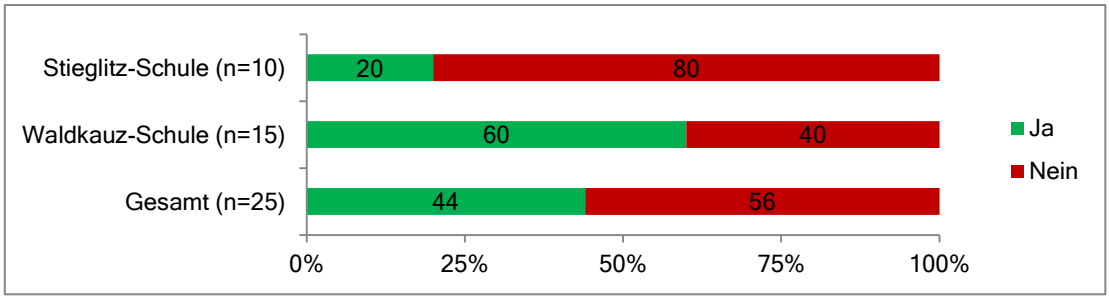
Abbildung 13: Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Radikalisierung in der Schule[17]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Dennoch sind der Lebensweltbezug und die Akzeptanz des Angebots nicht bereits durch die genannten konzeptionellen Weichenstellungen gewährleistet. Insbesondere in Hinsicht auf die Angaben zum persönlichen Interesse an den besprochenen Themen finden sich sehr unterschiedliche, in beiden untersuchten Klassen sogar gegensätzliche Muster.

Abbildung 14: Habt ihr in dem Workshop Themen besprochen, die dich persönlich interessieren?[18]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Unter Ausklammerung der Nicht-Antworten zeigt sich ein Anteil von 44 % der Schüler/innen, die angeben, sich persönlich für die Workshop-Themen zu interessieren, gegenüber 56 %, die angeben, sich nicht dafür zu interessieren. In der Gesamtgruppe der Teilnehmer/innen zeigt sich damit ein relativ ausgewogenes Verhältnis beim Interesse der Schüler/innen, mit einem leichten Übergewicht der nicht interessierten. Bemerkenswert sind darüber hinaus allerdings die Unterschiede zwischen den Klassen, die ein nahezu gegenteiliges Meinungsbild formulieren: An der Stieglitz-Schule geben nämlich nur 20 % der Schüler/innen an, sich für die Workshop-Themen persönlich zu interessieren, gegenüber 60 % an der Waldkauz-Schule.

Die teilweise eher kritischen und ablehnenden Einschätzungen einer Klasse haben sich auch im Rahmen qualitativer Gruppendiskussionen bestätigt. Einige Schüler/innen formulierten offen, dass sie sich für die Themen nicht interessierten, den Workshop langweilig fänden und nicht daran teilgenommen hätten, wäre das Angebot nicht verpflichtend gewesen. In einer der zwei Diskussionsgruppen war dies der Tenor. Einige Schüler/innen formulierten auch den Vorbehalt, im Rahmen der mehrere Fokusmodule umfassenden schuljahresbegleitenden Veranstaltung seien zwar ihre eigenen Interessen abgefragt, im Verlauf der Seminarreihe, in der auch das Modul Radikalisierungsprävention umgesetzt wurde, dann aber nicht ausreichend

[17] Vgl. Tabelle 4 im Anhang.
[18] Vgl. Tabelle 5 im Anhang.

berücksichtigt worden. Die gewünschten Themen waren in starkem Maße auf eher politische Konflikte in den jeweiligen Herkunftsländern der Familien der Schüler/innen ausgerichtet (z.B. Gülen-Bewegung und „Putsch“ in der Türkei, Libanon/Nahost-Konflikt). Diese Schüler/innen nahmen auch den Unterschied zum normalen curricular ausgerichteten Unterricht und damit die Besonderheit des außerschulischen Bildungsangebots nur sehr begrenzt wahr. Nicht auszuschließen ist insofern, dass eine durchdachte themenbezogene Konzeptionalisierung und Fokussierung umgekehrt auch das Risiko mit sich bringt, Schülerinteressen nur in begrenztem Maße aufnehmen und integrieren zu können.

3.5.2 Bewertung des pädagogischen Formats

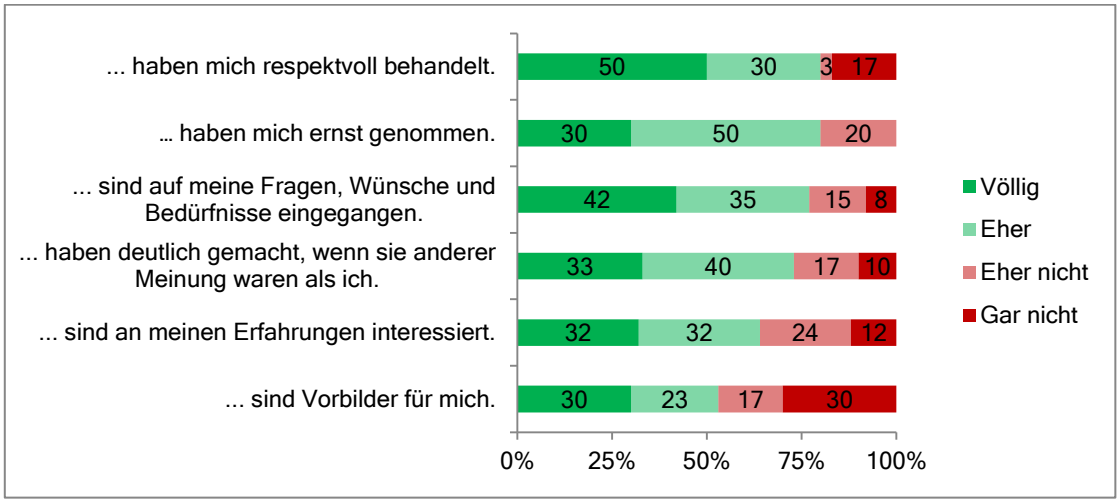
Neben den themenspezifischen Aspekten, die das schulische Angebot ergänzen und vertiefen, profiliert sich das Workshop-Konzept der KIgA auch durch verschiedene pädagogische Formate. Dazu gehören der peer-pädagogische Ansatz und die angestrebte Umsetzung unabhängig von den zuständigen Lehrkräften, aber auch bestimmte Lernmethoden und Übungen, die die Schüler/innen aktiv in die Auseinandersetzung einbeziehen sollen.

Insbesondere der peer-pädagogische Ansatz verleiht dem Workshop-Konzept ein sehr spezifisches Profil, womit auch Wirkebenen berührt sind, die außerhalb des Fokus der vorliegenden Evaluation liegen. Mit den zumeist muslimischen Peers werden junge Multiplikator/innen qualifiziert und in ihrem Engagement gefördert, die auch außerhalb der abgrenzbaren Workshop-Situation Wirkungen auf ihre Communities und Netzwerke entfalten können. Die Umsetzung der Workshops in Schulklassen fungiert somit zugleich als Lernfeld der zuvor ausgebildeten und geschulten Multiplikator/innen, die hier Praxiserfahrungen sammeln und ihre Kompetenzen konkret in der Auseinandersetzung mit Schüler/innen erproben können. Auf der anderen Seite bedeutet die Peer-Basierung des Konzepts auch, dass die Trainer/innen keine umfassend qualifizierten Fachkräfte, sondern gut geschulte Laien sind, die sich oftmals in der Hochschulausbildung befinden. Dieser Umstand ist im Kontext der Radikalisierungsprävention an Schulen unbedingt kritisch zu reflektieren und entsprechend zu begleiten. So betont Kiefer als Voraussetzung von Prävention im Handlungsfeld Schule etwa das „fachliche Handeln“ und eine „profunde pädagogische Expertise“ (Kiefer 2015b): „Eine weitere wichtige Gelingensbedingung der Präventionsarbeit ist die Qualifikation des Personals und die Einhaltung der fachlichen Standards in der pädagogischen Praxis. Was die fachliche Qualifikation des Personals betrifft, ist darauf zu achten, dass Projektmitarbeiter/-innen über eine solide pädagogische Ausbildung verfügen und mit Phänomenen des Neosalafismus vertraut sind. Passende Herkunft oder Religionszugehörigkeit kann zudem hilfreich sein“ (Kiefer 2015a, 47).

Die letztgenannten Faktoren – Herkunft, Alter, Sprache, Religion – stehen im Rahmen des peer-pädagogischen Ansatzes der KIgA jedoch vor allem im Vordergrund. Definitionsgemäß qualifizieren sich Peers nicht nur durch fachliche Aspekte, sondern durch eine lebensweltliche Nähe zur Zielgruppe der Schüler/innen, von welcher angenommen wird, dass sie insbesondere im Kontext der sensiblen und konfliktträchtigen Themen des Workshops wichtige Zugänge eröffnen kann, die stärker professionalisierten Akteuren verschlossen bleiben.[19] Der Faktor der biographischen Nähe als Zugangsweg zu den Jugendlichen nimmt in diesem Sinne einen hohen Stellenwert im Format des Workshops ein.

[19] Erneut sei allerdings angemerkt, dass angesichts der bisher nur geringen Erprobung des Konzepts die Umsetzung der Module zur Radikalisierungsprävention ausnahmslos von erfahrenen KIgA-Mitarbeiter/innen begleitet wurde.

Abbildung 15: Die Trainer/innen des Workshops …[20]

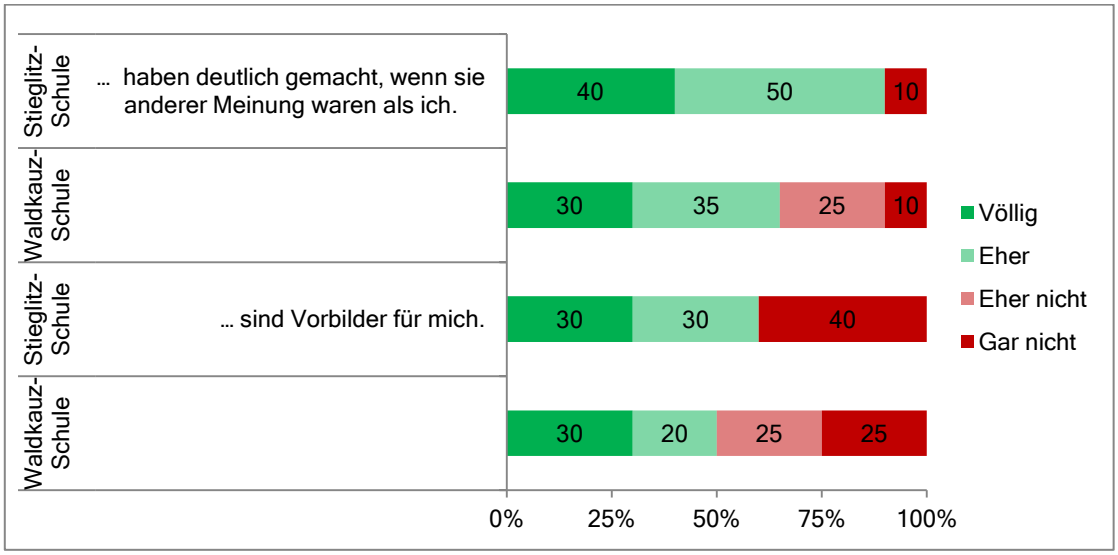


Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Die Angaben der Schüler/innen bestätigen, dass es den Trainer/innen weitgehend gelungen ist, Zugänge aufzubauen und sich zum Teil innerhalb relativ kurzer Zeit einen grundlegenden Respekt vieler Teilnehmer/innen zu erarbeiten. Die Einschätzung der Trainer/innen des Workshops durch die befragten Schüler/innen fällt insgesamt mehrheitlich positiv aus. Jeweils 80 % fühlen sich von ihnen „respektvoll behandelt" und „ernst genommen".

Neben einer relativen lebensweltlichen Nähe und einem sich daraus ergebenden Vertrauen ist im Rahmen dieser Evaluation auch interessant, inwiefern die Trainer/innen umgekehrt als grenzsetzend auftreten und Widerspruch gegenüber problematischen Aussagen der Schüler/innen formulieren. Auch angesichts des insgesamt eher akzeptierenden, nicht auf Sanktionierung, sondern auf Erklärung, Differenzierung und Begründung von Aussagen abzielenden pädagogischen Ansatzes des Workshops geben dabei insgesamt 73 % der befragten Schüler/innen an, die Trainer/innen hätten es auch deutlich gemacht, wenn sie anderer Meinung waren.

Abbildung 16: Die Trainer/innen des Workshops … (II)[21]



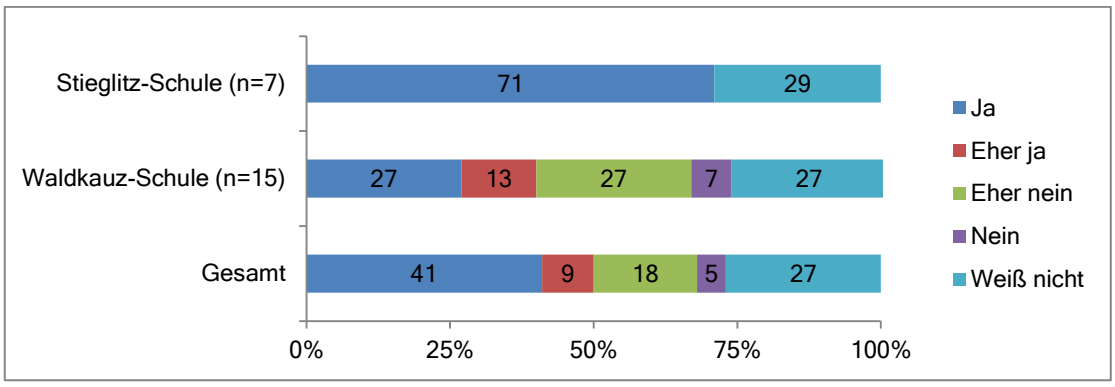
Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

[20] Vgl. Tabelle 7 im Anhang.
[21] Vgl. Tabelle 8 im Anhang.

Die geringste Zustimmung, die allerdings immer noch bei mehr als der Hälfte der befragten Schüler/innen liegt, wird gegenüber der Aussage formuliert, die Trainer/innen seien Vorbilder (53 %). Zu diesem Item fällt die deutliche Ablehnung in derjenigen Klasse auf, die vollkommen ohne Beteiligung der Lehrkraft arbeitete und von den Trainer/innen als eher schwierig bezeichnet wurde. Bemerkenswert ist hier auch ein erhöhter Anteil von 90 % der Befragten, die „eher“ oder „völlig“ meinen, die Trainer/innen hätten es deutlich gemacht, wenn sie anderer Meinung waren, was die etwas konfrontativere Umsetzung des Workshops unterstreicht.

Eine Besonderheit des KIgA-Ansatzes zur Peer Education besteht unter anderem in der konzeptionell angestrebten Abwesenheit der Lehrkraft während der Umsetzung der Workshops. In der praktischen Umsetzung des Workshop-Moduls zur Radikalisierungsprävention wurden hier allerdings in den zwei untersuchten Klassen sehr unterschiedliche Varianten gewählt: Während in der Waldkauz-Schule der Workshop innerhalb der Unterrichtszeit umgesetzt wurde und die Klassenlehrerin größtenteils anwesend war, war der Workshop an der Stieglitz-Schule Bestandteil des Ganztagsbetriebs und wurde völlig ohne Begleitung seitens des Kollegiums umgesetzt.

Abbildung 17: In dem Workshop war eure Lehrerin (nicht) immer dabei. Hat dir das gefallen?[22]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Die Bewertungen der Schüler/innen fallen vor diesem Hintergrund sehr unterschiedlich aus. In der Stieglitz-Schule, in der keine Lehrkraft anwesend war, fanden dies ausnahmslos alle Schüler/innen, die eine Angabe gemacht haben, gut (71 %). In der Waldkauz-Schule fanden jeweils ungefähr gleiche Anteile das gewählte Arrangement gut bzw. nicht gut.

Die qualitativen Befragungen ergeben hier allerdings wiederum differenzierte Hintergrundeinschätzungen. Die Klasse ohne Anwesenheit von Lehrkräften, die dieses Arrangement ausnahmslos als gut bewertet hat, wurde von den Trainer/innen als relativ schwierig eingeschätzt. In den qualitativen Gruppendiskussionen hat sich das Urteil der Klasse bestätigt - allerdings entsprachen die Begründungen nur eingeschränkt den mit diesem Arrangement verbundenen didaktischen Erwartungen an eine möglichst offene Arbeitssituation. Im Vordergrund stand eher die Vermeidung einer unterrichtsähnlichen Situation im Nachmittagsbetrieb als die Ermöglichung einer qualifizierten Lernsituation. In der anderen Klasse, in der die Lehrerin oft, aber nicht ausnahmslos anwesend war, hoben einige Schüler/innen in der Gruppendiskussion im positiven Sinn die disziplinierende Wirkung der Anwesenheit einer Lehrkraft hervor. Die Klasse sei ruhiger und besser konzentriert gewesen, wenn die Lehrerin anwesend war.

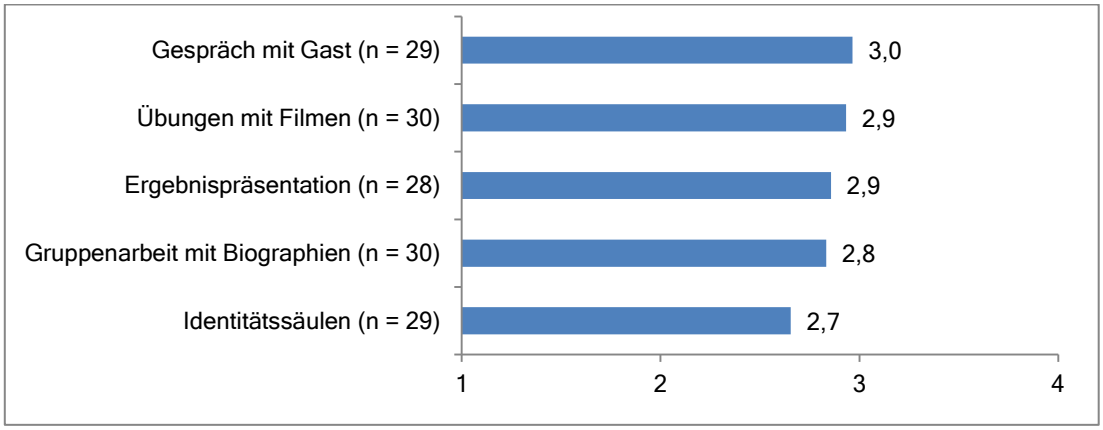
Die verschiedenen Sitzungen des Workshops verfügen neben dem peer-pädagogischen Grundkonzept und unterschiedlichen Themenschwerpunkten auch über einen jeweils etwas unterschiedlichen methodischen Aufbau mit Blick auf die eingesetzten pädagogischen Formate. Die Angaben der Befragten lassen bei insgesamt geringen Unterschieden eine leichte Prä-

[22] Vgl. Tabelle 6 im Anhang.

ferenz für das Gesprächsformat mit einem externen Gast erkennen, während die verstärkt in den neugestalteten Workshop integrierte Arbeit mit sogenannten Identitätssäulen und Biographien geringfügig kritischer bewertet wird.

Auch bei dem Gast des Workshops handelt es sich im weiteren Sinn um einen Peer, der den Schüler/innen aus eigener Erfahrung über Anfälligkeiten für Radikalisierung und das islamistische Milieu, vor allem aber auch über andere Formen muslimischen Engagements durch Jugendliche berichtet. Alle eingesetzten Formate erhalten im Durchschnitt aller befragten Schüler/innen eine eher positive Bewertung. In den qualitativen Gruppendiskussionen wurden insbesondere die Sitzungen, die sich mit medialem und filmischem Material auseinandersetzten, hervorgehoben und insbesondere in einer Klasse als sehr positiv und interessant bewertet.

Abbildung 18: In dem Workshop habt ihr verschiedene Dinge gemacht. Wie haben Sie dir gefallen?[23]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung; Mittelwerte, 1 = gar nicht, 4 = sehr gut.

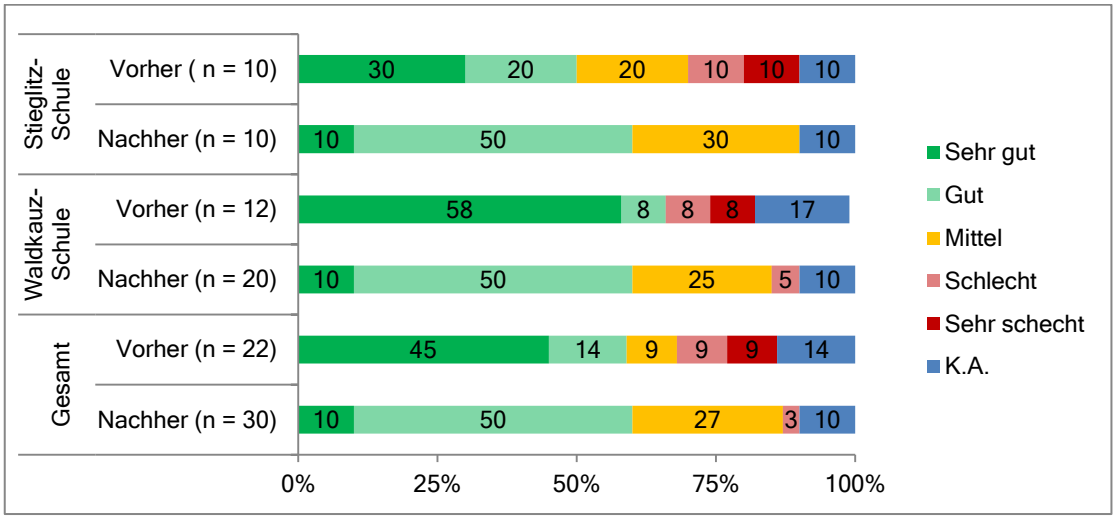
3.5.3 Wissenszuwachs zu Islamismus und Radikalisierung

Ein zentrales Ziel des Projekts besteht in der Wissensvermittlung über Islam, Islamismus, Salafismus und Dschihadismus. Einen besonderen Stellenwert gewinnt dieses Ziel auch angesichts der in den kontextbezogenen Interviews wiederholt geäußerten Einschätzung, das im weiteren Sinne religionsbezogene Wissen der Schüler/innen sei vielfach äußerst rudimentär. Anzumerken ist zugleich, dass im Zuge der eingangs dargestellten Weiterentwicklung des Workshop-Konzepts der Stellenwert der eher kognitiv, auf die Übermittlung spezifischer Inhalte (Salafismus, Scharia, Dschihad etc.) ausgerichtete Aspekt deutlich zurückgenommen wurde. Demgegenüber sollten gemeinsame Hintergründe, Auslösefaktoren und Prozessverläufe inhaltlich unterschiedlicher Radikalisierungsformen (Islamismus, Rechtsextremismus) stärker in den Vordergrund gerückt werden, was methodologisch durch Biographiearbeit erreicht werden soll.

Dennoch erscheint auch vor diesem Hintergrund die Einschätzung der Schüler/innen bezüglich des eigenen Wissens zu (radikalem) Islamismus im Vorher-Nachher-Vergleich bemerkenswert: Statt eines Wissenszuwachses zeigen die Angaben nach dem Workshop teilweise eine schlechterer Selbstbewertung.

[23] Vgl. Tabelle 9 im Anhang.

Abbildung 19: Wie bewertest du dein Wissen zum Islamismus vor/nach dem Workshop?[24]

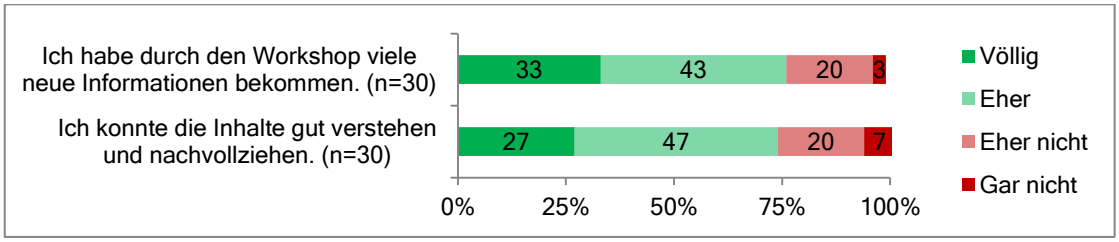


Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Während in der Gesamtgruppe aller Schüler/innen vor dem Workshop 45 % ein sehr gutes Wissen für sich reklamieren, reduziert sich der Anteil nach dem Workshop auf 10 %. In beiden Klassen zeigt sich dabei eine gleichgerichtete rückläufige Entwicklung der Einschätzung des eigenen Wissens als sehr gut. Umgekehrt reduziert sich im Vorher-Nachher-Vergleich aber auch der Anteil der Schüler/innen, die ihr Wissen als sehr schlecht einschätzen - in der Gesamtgruppe von 9 % auf 0 %. Während vor dem Workshop 18 % der Schüler/innen (vier von 22) ihr Wissen als schlecht oder sehr schlecht einschätzten, waren es nach dem Workshop nur noch 3 % (eine/r von 30 von Schüler/innen).

Deutliche Zuwächse zeigen sich im Vorher-Nachher-Vergleich vor allem bei den moderateren Einschätzungen: In allen Teilgruppen bewerten nach dem Workshop 50 % der Befragten ihr Wissen als gut und ca. 30 % als mittel. Bezüglich des Wissenszuwachses lässt sich im Vorher-Nachher-Vergleich insofern eine Korrektur der Selbsteinschätzung in Richtung einer differenzierteren und vermutlich realistischeren Selbstwahrnehmung ausmachen. Ungeachtet der kontraintuitiven Richtung der Veränderung, erlauben die Aussagen aus den kontextbezogenen Interviews also die Einschätzung, dass Reflexionsprozesse angestoßen wurden, die auch Wissenslücken und Informationsdefizite in einem Themenfeld aufdecken, das vielen Schüler/innen zuvor gewissermaßen als bereits völlig vertraut erschien. Die Erweiterung des Wissens der Schüler/innen um das eigene Nicht-Wissen spricht insofern ganz unabhängig von der ge- oder misslungenen Übermittlung von Wissensbeständen für Denkanstöße in Richtung einer höheren Selbst-Reflexivität.

Abbildung 20: Selbsteinschätzung zum Wissenszuwachs[25]



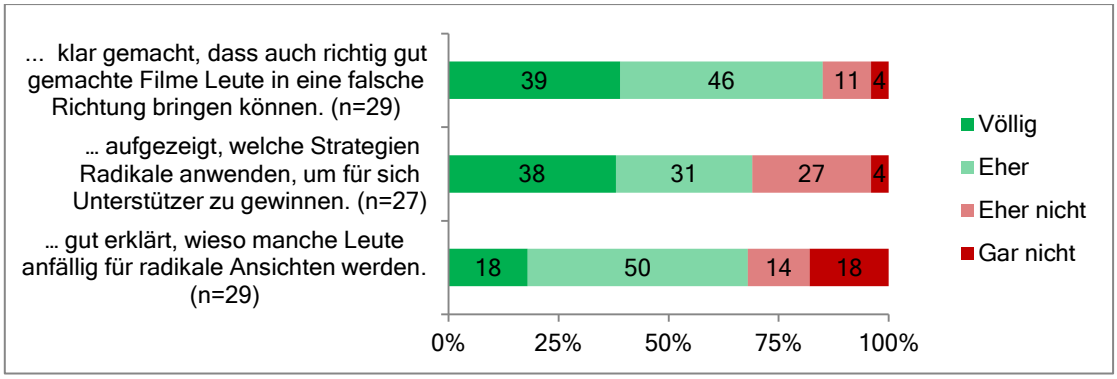
Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

[24] Vgl. Tabelle 10 im Anhang.

[25] Vgl. Tabelle 11 im Anhang.

Ungeachtet der veränderten Selbsteinschätzung geben die Schüler/innen nämlich mehrheitlich an, durch den Workshop viele neue Informationen bekommen zu haben. 76 % der Befragten finden diese Aussage völlig oder eher zutreffend. Eine große Mehrheit fand die Inhalte auch gut verständlich und nachvollziehbar. Dies geben insgesamt 74 % als eher oder völlig zutreffend an.

Abbildung 21: Wissenszuwachs zur Radikalisierung: Der Workshop hat …[26]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Im Hinblick auf die spezifischen Inhalte des überarbeiteten Workshop-Konzepts ergeben sich teilweise noch etwas höhere Zustimmungswerte. Dabei finden insbesondere die Aussagen zu den islamistischen Angeboten - insbesondere den entsprechenden Filmmaterialien - große Zustimmung. 85 % der Schüler/innen finden, der Workshop habe klar gemacht, dass diese Filme Menschen in eine falsche Richtung leiten können, auch wenn sie auf den ersten Blick gut gemacht erscheinen. Die Lernziele des Workshops, die sich mit dem Mittel der Biographiearbeit auf die von den jeweiligen ideologischen Inhalten unabhängigen biographischen Hintergründe von Radikalisierungsprozessen beziehen, erhalten demgegenüber etwas zurückhaltendere Bewertungen: 19 % finden völlig und weitere 50 % eher, der Workshop habe gut erklärt, warum manche Menschen für radikale Ansichten anfällig werden.

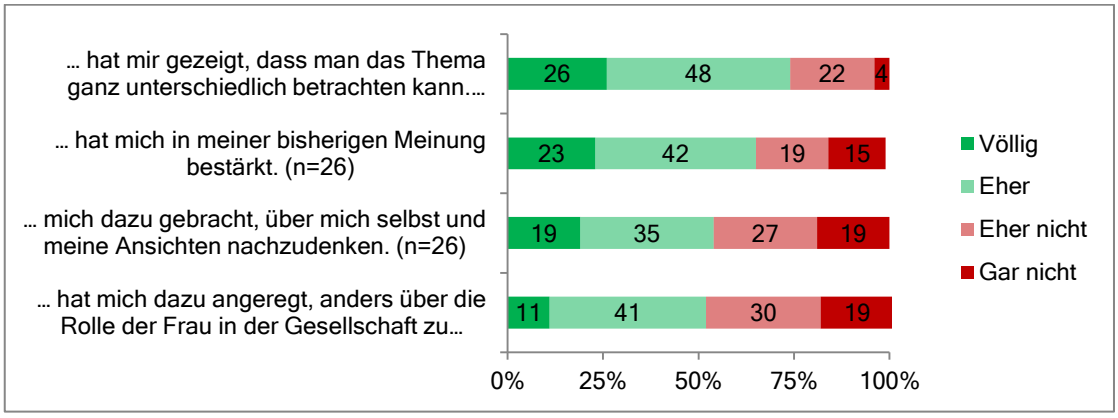
3.5.4 Sensibilisierung

Neben der Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Informationen zählt auch die Vermittlung von Urteilsfähigkeit zu den zentralen Zielen der Workshops. Die Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen soll - wie bereits angedeutet wurde - gestärkt werden, indem ihre Auffassungen gleichsam auf wertschätzende Weise einem Reflexions- und Begründungsdruck ausgesetzt und sie mit anderen Sichtweisen konfrontiert werden.

Insbesondere die Aussage, der Workshop habe gezeigt, dass man das Thema ganz unterschiedlich betrachten kann, findet unter vielen Schüler/innen Zustimmung: 26 % stimmen dem völlig und 48 % eher zu. Dies ist insbesondere im Hinblick auf den angestrebten Ausbau ihrer Dialogfähigkeit und ihrer Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Multiperspektivität bemerkenswert. Ungefähr die Hälfte der Schüler/innen findet auch, dass der Workshop sie dazu gebracht habe, über sich selbst und ihre Ansichten nachzudenken (19 % „eher“ und 35 % „völlig“). Allerdings geben auch viele Schüler/innen an, der Workshop habe sie in ihrer bisherigen Meinung bestärkt (23 % „völlig“ und 42 % „eher“).

[26] Vgl. Tabelle 12 im Anhang.

Abbildung 22: Sensibilisierung und Reflexion. Der Workshop ... [27]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Insgesamt zeigt sich bezüglich der etwas komplexeren Aspekte der Sensibilisierung und des Aufbaus von Reflexionsfähigkeit insofern teilweise ein ambivalentes Bild. Die Angaben der Schüler/innen verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen auf das Themenfeld nicht gleichzusetzen ist mit einer gerichteten Einstellungsänderung. Ein großer Teil der Workshop-Teilnehmer/innen verneint darüber hinaus, durch das Angebot tiefergehend über die eigenen Ansichten nachgedacht zu haben. Offen bleibt auch, ob die Effekte des Workshops mit einer Richtungsänderungen der eigenen Einstellungen an dieser Stelle zutreffend beschrieben werden können. Eine Stärkung der Reflexionsfähigkeit bedeutet an dieser Stelle zunächst nur, Einstellungen und Orientierungen auf den Prüfstand zu stellen, sie mit anderen Positionen zu konfrontieren und möglicherweise genauer zu überdenken und zu begründen. Grundsätzlich ist auch denkbar - und setzt man keine radikalisierten grund- und menschenrechtswidrigen Einstellungen voraus, sicherlich auch nicht per se illegitim oder unerwünscht -, dass sie den Reflexionstest bestehen und in möglicherweise differenzierterer Form von Schüler/innen weiterhin vertreten werden.

3.5.5 Einstellungsänderungen im Vorher-Nachher-Vergleich

Während die Zieldimensionen der Akzeptanz der Workshops und des Wissenszuwachses und der Sensibilisierung auf der Grundlage der Selbsteinschätzung der Teilnehmer/innen vorgenommen wurden, erfordert eine weitergehende Bewertung der durch das Angebot bewirkten Veränderungen einen Vorher-Nachher-Vergleich.

In diesen Vorher-Nachher-Vergleich sind in der vorliegenden Evaluation verschiedene Teildimensionen eingegangen:

- lebensweltnahe gruppenbezogene Vorurteile,
- der sogenannte religionsbezogene Fundamentalismus,
- Einstellungen zu Islamismus und religiös begründeter Gewalt.

Eine Überprüfung der tatsächlichen Erreichung der angestrebten Workshop-Ziele setzt letztlich einen derartigen Vergleich voraus, der idealerweise auch durch weitere methodologische Vorkehrungen gestützt und ergänzt werden sollte: „Neben der externen Erhebung von relevanten Daten und Erfahrungen (etwa Anzahl der erreichten Personen, Zufriedenheit der Mitarbeiter/innen und der Zielgruppe etc.) gilt es - nach Möglichkeit - die Wirksamkeit von Maßnahmen zu ermitteln. Hierfür spielen Änderungen im Hinblick auf Verhalten, Einstellungen und Kompetenzen die zentrale Rolle“ (El-Mafaalani et al. 2016, 28). Gleichzeitig sind Erwartungen zu messbaren Einstellungsänderungen nicht zuletzt angesichts des geringen Umfangs des Work-

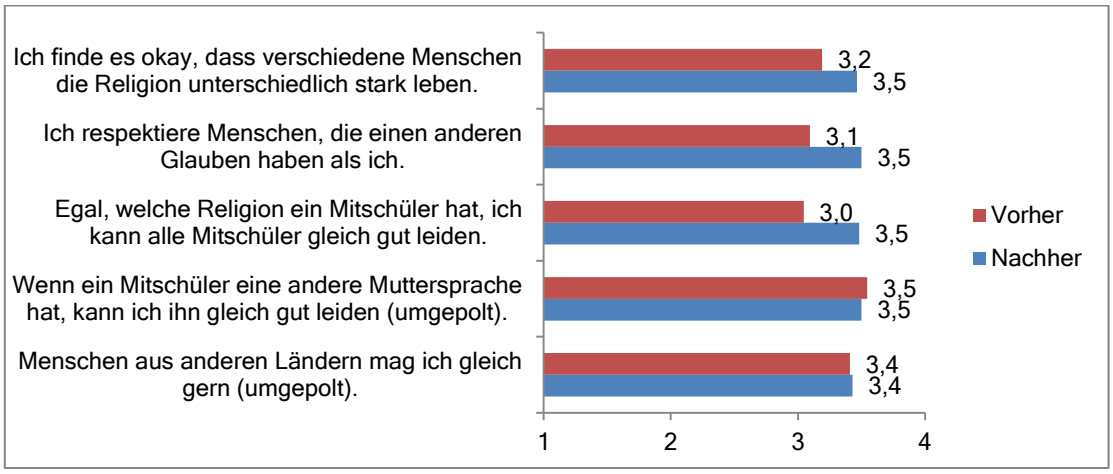
[27] Vgl. Tabelle 13 im Anhang.

shops – vier Module à 90 Minuten – sicherlich nur zurückhaltend zu formulieren und können nur einen Teil einer Gesamtbewertung ausmachen.

3.5.6 Vorurteilsbereitschaft gegenüber gruppenbezogenen Merkmalen

Im Hinblick auf gruppen- und merkmalsbezogene Vorurteile sind mit den Dimensionen Herkunftssprache, Herkunftsland und Religionszugehörigkeit verschiedene Items erhoben worden. In der Vorher-Befragung zeigt sich insgesamt eine weitgehende Ablehnung gruppenbezogener Vorurteile durch die Schüler/innen. Besonders deutlich fällt diese Ablehnung von Vorurteilen gegenüber den Merkmalsbereichen der Muttersprache und des Herkunftslandes aus. Etwas geringere Werte erreicht demgegenüber – wiederum im Item-Vergleich relativ konsistent – der Themenkomplex der religionsbezogenen Vorurteile.

Abbildung 23: Wie findest du andere Menschen und wie verhältst du dich Ihnen gegenüber?[28]



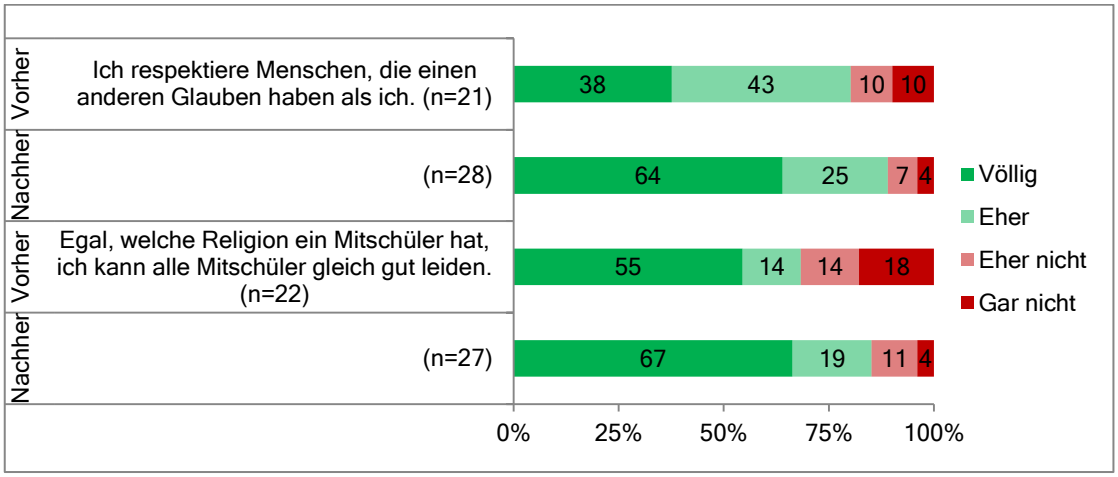
Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung; Mittelwerte, 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt völlig.

Die Aussage, es sei egal, welche Religion ein/e Mitschüler/in habe, da man alle gleich gut leiden könne, findet dabei im Durchschnitt die geringste Zustimmung (Mittelwert 3,0 entspricht „stimmt eher“). Für eine sicherlich moderat ausgeprägte Sonderrolle der religionsbezogenen Vorurteilsbereitschaft gegenüber anderen Merkmalsbereichen lassen sich in der Vorher-Befragung also Hinweise finden.

Entscheidend für eine Bewertung des Workshops auf dieser lebensweltlichen Ebene der Toleranz im direkten Umgang ist der Befund, dass sich die gemessenen Unterschiede in der Nachher-Befragung ausgeglichen haben. Während die anderen Merkmalsbereiche vorher und nachher nahezu identisch bewertet werden, verschieben sich die Bewertungen zu den religionsbezogenen Vorurteilen also leicht in die angestrebte Richtung, hin zu mehr Toleranz und Vorurteilsfreiheit. Eine Veränderung lässt sich damit nur in den durch den Workshop im weiteren Sinn behandelten Themenbereichen verzeichnen; diese hat zudem die angestrebte Richtung. Beispielsweise geben nach dem Workshop 64 % der Schüler/innen an, sie respektierten Menschen anderen Glaubens „völlig“, und 66 % sind „völlig“ überzeugt, unabhängig von der Religion alle Mitschüler/innen gleich gut leiden zu können. In der Vorher-Befragung lagen diese Werte bei 38 % bzw. 55 %.

[28] Vgl. Tabelle 14 im Anhang, zu den abgefragten Items auch Bischoff et al. 2012, 212f.

Abbildung 24: Religionsbezogene Vorurteile im Vorher-Nachher-Vergleich[29]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

3.5.7 Religiöse Identität und Fundamentalismus

Das Verhältnis von Religion - konkret dem Islam - und religiös begründeter Radikalisierung ist ein in hohem Maße kontrovers diskutiertes Themenfeld. In der Arbeit mit vornehmlich muslimisch sozialisierten Jugendlichen nimmt auch die Auseinandersetzung mit anti-muslimischem Rassismus beziehungsweise Muslimfeindlichkeit einen hohen Stellenwert ein und wird immer wieder auch das Empowerment der Jugendlichen für ein grundrechtsklares Engagement im Themenfeld angestrebt. Zugleich geht es darum, den Jugendlichen zu einem reflektierten religiösen Selbstverständnis zu verhelfen und Empathie und Toleranz gegenüber anderen Religionen zu vermitteln. Demgegenüber zählt eine religiös begründete Fundamentalisierung und Ideologisierung zu den wichtigen Begleiterscheinungen, wenn nicht Auslösefaktoren von Radikalisierungsprozessen. Dazu gehören etwa die Höherbewertung religiöser gegenüber demokratischen Regeln und Grundrechten oder auch ausschließende, mit scharfen Unvereinbarkeitskonstruktionen oder der Abwertung anderer Religionen arbeitende Konzepte. Das Konstrukt des religiösen Fundamentalismus als Gegenpol zum angestrebten Ziel der Vermittlung dialogfähiger, offener, pluralismus- und demokratiefähiger Religionskonzepte wurde auf der Grundlage von Items in die Vorher-Nachher-Befragung aufgenommen, die weitgehend großen und maßstabssetzenden Studien im Themenfeld entnommen wurden - einen Themenfeld allerdings, in dem auch weiterhin großer Bedarf an Forschung und an der Entwicklung ausreichend valider Messinstrumente besteht.[30]

Im vorliegenden Kontext soll daher nicht der Anspruch erhoben werden, die Einstellungen muslimischer Schüler/innen zu Aspekten ihrer religiösen und politischen Identität tiefergehend zu analysieren. Weniger die *Verbreitung* bestimmter Einstellungen als vielmehr deren *Veränderung* durch die Workshops zur Radikalisierungsprävention steht im Vordergrund. Dennoch muss festgehalten werden, dass die Eingangsmessungen vor Beginn der Workshops - gesetzt, die in anderen Studien geprüften Items messen zuverlässig das genannte Konstrukt - durchaus in hohem Maße auf fundamentalisierte Einstellungen der Schüler/innen hinweisen und insofern einen klaren Bedarf an entsprechender religiöser und politischer Bildung und Prävention indizieren, allgemeiner gesprochen: an einer kompetenten Auseinandersetzung mit diesen Themen auch im schulischen Kontext. Ein erheblicher Anteil der befragten Schüler/innen ord-

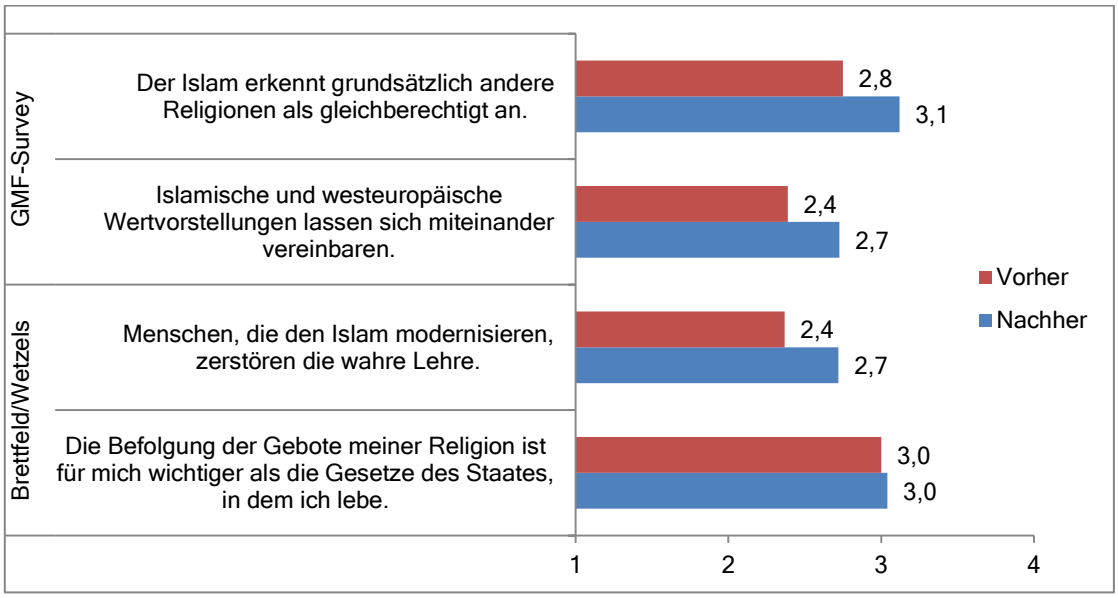
[29] Vgl. Tabelle 15 im Anhang.
[30] Eine relativ aktuelle Studie aus dem Jahr 2016 operationalisiert religiösen Fundamentalismus ähnlich wie die vorliegende Evaluation auf Grundlage der Aussagen „Die Befolgung der Gebote meiner Religion ist für mich wichtiger als die Gesetzes des Staats, in dem ich lebe“, „Muslime sollten die Rückkehr zu einer Gesellschaftsordnung wie zu Zeiten des Propheten Mohammeds anstreben“, „Es gibt nur eine wahre Religion“ und „Nur der Islam ist in der Lage, die Probleme unserer Zeit zu lösen“, ebenfalls mit einer vierstufigen Skala (Pollack et al. 2016, 14).

net - gemäß ihren Antworten auf standardisierte Frage-Items - religiöse Gesetze staatlichen Gesetzen über, bestreitet die Gleichberechtigung anderer Religionen im Islam, verneint die Vereinbarkeit islamischer und westeuropäischer Wertvorstellungen und hält eine Modernisierung des Islams für unzulässig. In der Eingangsmessung stimmen z.B. 70 % der Schüler/innen eher oder völlig der Aussage zu, dass die Gesetze ihrer Religion für sie wichtiger seien als die Gesetze des Staats, in dem sie leben. 56 % verneinen in der Eingangsbefragung - völlig oder eher -, dass islamische und westeuropäische Wertvorstellungen miteinander vereinbar seien. Diese Ergebnisse stehen dabei in bemerkenswertem Kontrast zu den Werten im Bereich allgemeiner und lebensweltnah formulierter Vorurteile.

Im vorliegenden Kontext sollen jedoch vor allem Ausprägung und Richtung eines möglichen Effekts des Workshops im Fokus stehen. Hier zeigen sich in Abhängigkeit von den spezifischen Items unterschiedliche Muster im Vorher-Nachher-Vergleich. Die Items mit einer Veränderung in die gewünschten Richtung entstammen dabei den Surveys zur sogenannten gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit der Bielefelder Forschergruppe um Wilhelm Heitmeyer (Leibold/Kühnel 2008; Leibold et al. 2012). Die Items ohne wesentliche Veränderung bzw. mit unerwünschter Veränderung entstammen der Studie „Muslime in Deutschland“ von Brettfeld/Wetzels (Wetzels/Brettfeld 2007), haben aber auch in anderen Studien Verwendung gefunden - beispielsweise derjenigen zur „Lebenswelt junger Muslime in Deutschland“, deren leichte Umformulierungen teilweise übernommen wurden (Frindte et al. 2011).

In Hinsicht auf die Zustimmung zur Anerkennung der Gleichberechtigung anderer Religionen durch den Islam und der Vereinbarkeit islamischer und westeuropäischer Wertvorstellungen finden sich erkennbare Einstellungsänderungen, die in die durch den Workshop angestrebte Richtung gehen. Solche Einstellungsänderungen in die angestrebte Richtung finden sich demgegenüber nicht bezogen auf die Überordnung religiöser über staatliche Gesetze sowie die Zulässigkeit einer Modernisierung des Islams.

Abbildung 25: Einstellungen zu religiösem Fundamentalismus - Mittelwerte im Prä-Post-Vergleich[31]



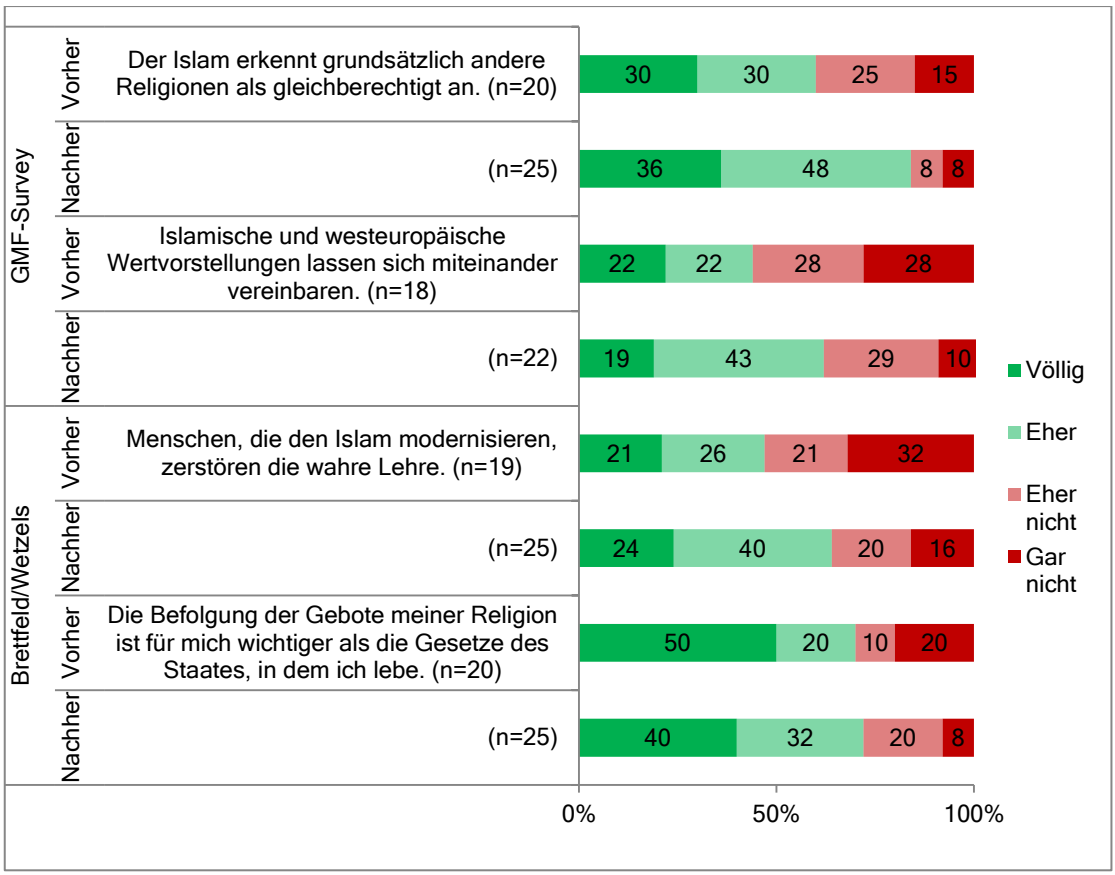
Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung; Mittelwerte: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt völlig.

Auf einer vierstufigen Skala (1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt völlig) liegen die Mittelwerte der Eingangsmessungen zur Anerkennung anderer Religionen als gleichberechtigt (vorher: 2,8, nachher: 3,2) und zur Vereinbarkeit islamischer und westeuropäischer Wertvorstellungen (vorher: 2,4, nachher: 2,7) relativ nahe im Mittelfeld der Skala und verschieben sich in der Nach-

[31] Vgl. Tabelle 16 im Anhang.

her-Befragung in die gewünschte Richtung. Zu den Items der Brettfeld/Wetzels-Studie zur Zerstörung der wahren Lehre durch eine Modernisierung des Islams (vorher: 2,4; nachher: 2,7) und der Überordnung religiöser Gebote über die Gesetze des Staats (vorher: 3,0, nachher: 3,0) findet sich eine ähnlich gelagerte Veränderung - allerdings in die nicht erwünschte Richtung - bzw. kein messbarer Effekt.

Abbildung 26: Einstellungen zu religiösem Fundamentalismus im Vorher-Nachher-Vergleich [32]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Bezogen auf die Verteilung der Antworten bedeutet dies, dass vor dem Workshop 60 % der Jugendlichen angeben („eher“ oder „völlig“), der Islam erkenne andere Religionen als gleichberechtigt an - nach dem Workshop sind es 84 %.[33] Der Aussage, westeuropäische und islamische Wertvorstellungen ließen sich vereinbaren, stimmten vor dem Workshop 44 % der befragten Schüler/innen eher oder völlig zu. Nach dem Workshop waren es 62 %.[34]

[32] Vgl. Tabelle 17 im Anhang. GMF-Survey bezeichnet den Datensatz der Langzeitstudie “Deutsche Zustände“ zur sog. „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (GMF), die von der Forschergruppe um Wilhelm Heitmeyer umgesetzt wurde. Die im Rahmen der Studie erhobenen Daten sind in zahlreichen Publikationen analysiert worden - die hier zitierten Items sind nachgewiesen in Leibold/Kühnel 2006.

[33] Als ältere Vergleichsgröße ergab der GMF-Survey aus dem Jahr 2007 - also weit vor den aktuellen Debatten im Zeichen von „Islamischem Staat“ und islamistischem Terror in Europa -, dass 21,8 % der Befragten (eher und voll und ganz) eine entsprechende religiöse Gleichberechtigung im Islam annahmen (Leibold/Kühnel 2006, 103).

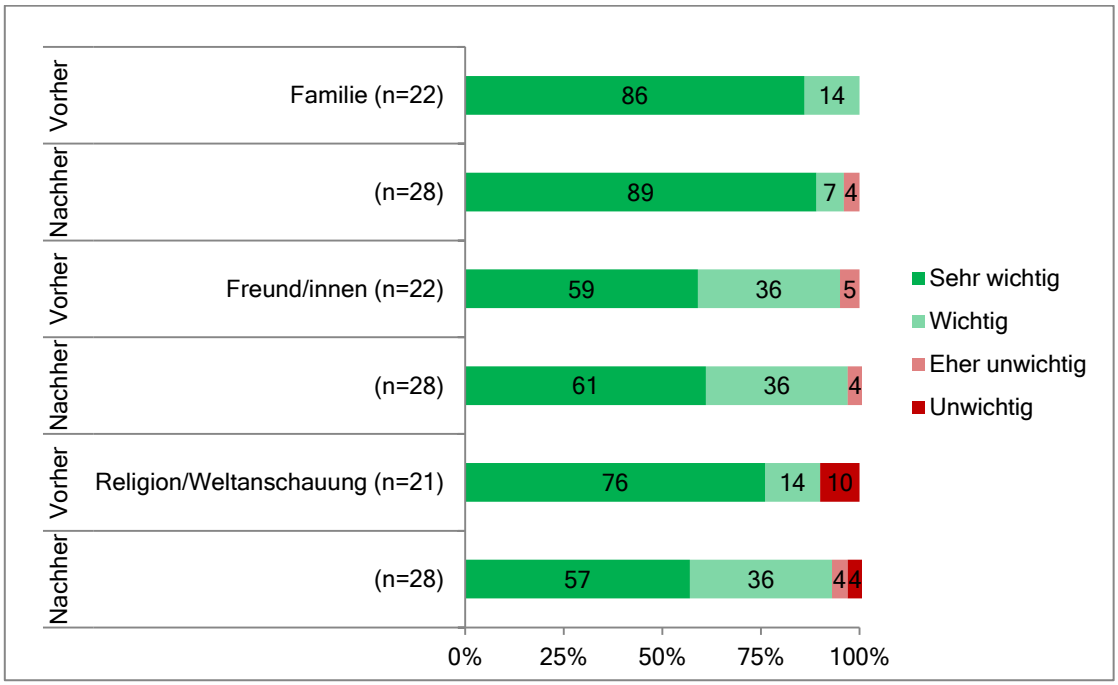
[34] Zum Vergleich ergab der GMF-Survey 2007 eine Zustimmung (eher und voll und ganz) zur Vereinbarkeit von islamischen und westeuropäischen Wertvorstellungen von 39,4 % (Leibold/Kühnel 2006, 102).

Allerdings wuchs auch die Zustimmung zur Aussage, eine Modernisierung des Islams bedeute eine Zerstörung der wahren Lehre, von 47 % vor dem Workshop auf 64 % nach dem Workshop.[35]

Neben der inhaltlichen Ausformung des jeweiligen Konzepts von Religiosität aufseiten der Schüler/innen kann auch die Veränderung des Stellenwerts von Religion im eigenen Leben eine mögliche Wirkungsebene darstellen, obwohl die explizite Auseinandersetzung mit Religion im Rahmen des Workshop-Moduls zur Radikalisierungsprävention keinen prominenten Stellenwert mehr einnimmt und die Beschäftigung mit Religion selbstverständlich von religiös begründeter Radikalisierung klar zu unterscheiden ist.

Mit Blick auf die Salienz des Themas geht es weniger um die jeweiligen Inhalte der behandelten Themenfelder, sondern um die Wichtigkeit, die bestimmten Aspekten im Kontext einer Weltsicht beziehungsweise einer individuellen Identität zugemessen wird. Diese Ebene ist insbesondere im Hinblick auf nicht intendierte Effekte einer vertieften Auseinandersetzung mit bestimmten Themen zu beachten, insofern auch angesichts einer z.B. negativen Bewertung der Gegenstand der Auseinandersetzung dennoch subjektiv wichtiger und mit Bedeutung aufgeladen werden kann.

Abbildung 27: Wie wichtig sind die folgenden Bereiche für dich und dein Leben? Vorher-Nachher-Vergleich[36]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung; weitere abgefragte Aspekte mit geringem Stellenwert sind hier nicht ausgewiesen: Wohnort/Kiez, Schule, Hobbys, Herkunft, Geschlecht.

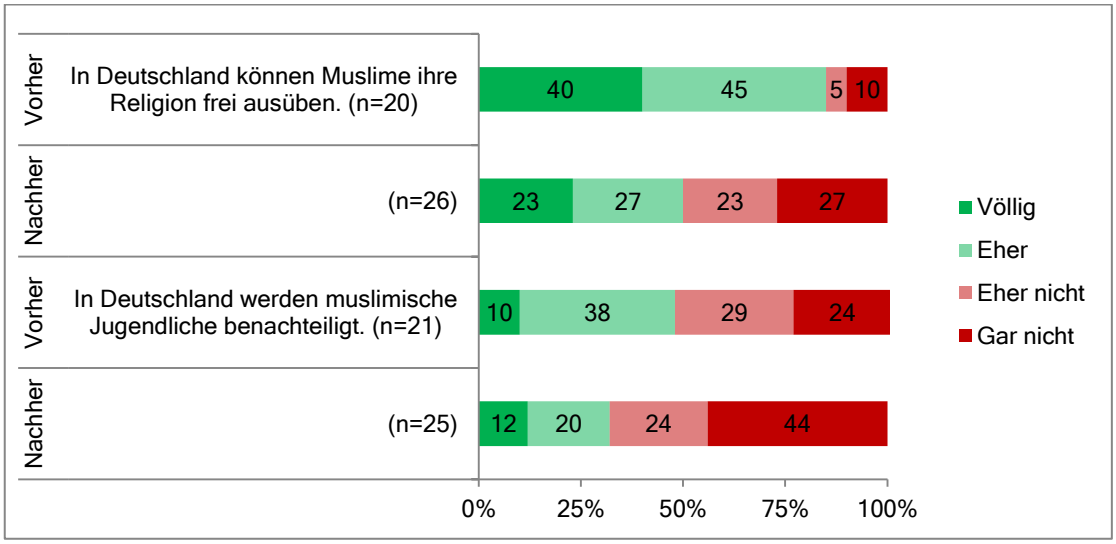
Unter den als wichtig betrachteten Aspekten rangiert die Familie für die befragten Schüler/innen eindeutig an erster Stelle. Fast 90 % betrachten sie als sehr wichtig für ihr Leben. An diesem Stellenwert ändert sich auch im Vorher-Nachher-Vergleich nichts. Auch der hohe Stel-

[35] Zum Vergleich mit einer älteren Bezugsgröße ergab die altersübergreifende Befragung deutscher Muslim/innen eine Zustimmung von 43,3 % zur Aussage, Menschen, die den Islam modernisieren, zerstörten die wahre Lehre (25,5 % völlig, 17,8 % eher, 17,8 % eher nicht, 38,8 % gar nicht) (Wetzels/Brettfeld 2007, 118). Zu beachten ist sicherlich, dass das Selbstverständnis des gewaltbefürwortenden Dschihadismus als Rückkehr zu den unverfälschten Anfängen eines authentischen Islam unhaltbar ist. Die Entstehung und Ausbreitung radikalislamistischer Strömungen ist vielmehr auch dort, wo diese sich gegen die Ansprüche eines modernen Universalismus richten, selbst Ergebnis und integraler Bestandteil von gesellschaftlichen Entwicklungs- und Modernisierungsprozessen (vgl. in weit ausholender Perspektive bspw. Mishra 2017).

[36] Vgl. Tabelle 18 im Anhang. Die Abfrage greift in altersspezifischer Umformulierung eine Abfrage aus dem Religionsmonitoring der Bertelsmann-Stiftung auf (Pollack/Müller 2013, 14).

lenwert der eigenen Freund/innen für das eigene Leben bleibt unverändert: Nahezu ausnahmslos alle Schüler/innen geben einen wichtigen oder sehr wichtigen Stellenwert an. Auch die Religion/Weltanschauung wird von den Schüler/innen als besonders wichtig bezeichnet. In der Vorher-Befragung geben 76 % ihr einen sehr wichtigen, weitere 14 % einen wichtigen Stellenwert. Im Vorher-Nachher-Vergleich lassen sich hier im Unterschied zur Rolle der Familie und der Freund/innen leichte Veränderungen ausmachen: Religion bleibt unverändert für nahezu alle Schüler/innen wichtig oder sehr wichtig, allerdings reduziert sich der Anteil der Einstufungen als „sehr wichtig" von 76 % auf 57 %, während sich der Anteil derer als „wichtig" von 14 % auf 36 % erhöht. Ungeachtet der teilweise ambivalenten Ergebnisse im Bereich religionsbezogener Einstellungen, scheinen die Schüler/innen nach dem Workshop die Wertigkeit der Religion insgesamt eher etwas zu relativieren. In dieser Hinsicht ergeben sich also keine Anzeichen einer religiösen Fundamentalisierung als negativer, nicht intendierter Wirkung des Workshops.

Abbildung 28: Benachteiligung und Diskriminierung von Muslim/innen in Deutschland[37]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Deutliche Veränderungen lassen sich zugleich bezüglich der Einschätzung der Freiheit der Religionsausübung für Muslim/innen in Deutschland beobachten. Während vor dem Workshop 85 % der Befragten diese als völlig oder eher gegeben bewerten, reduziert sich ihr Anteil nach dem Workshop auf 50 %. Erstaunlich ist allerdings, dass sich gleichzeitig die Wahrnehmung einer Benachteiligung muslimischer Jugendlicher in Deutschland deutlich reduziert. Während vor dem Workshop 48 % dieser Aussage eher oder völlig zustimmen, sind es nach dem Workshop nur noch 32 %. Es ist eingangs angemerkt worden, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen einen großen Stellenwert im Rahmen des pädagogischen Konzepts hat. Der Vorher-Nachher-Vergleich verweist hier auf ambivalente und widersprüchliche Ergebnisse, die sich interpretativ nur bedingt auflösen lassen.

3.5.8 Islamismus, Gewalt und demokratisches Werteverständnis

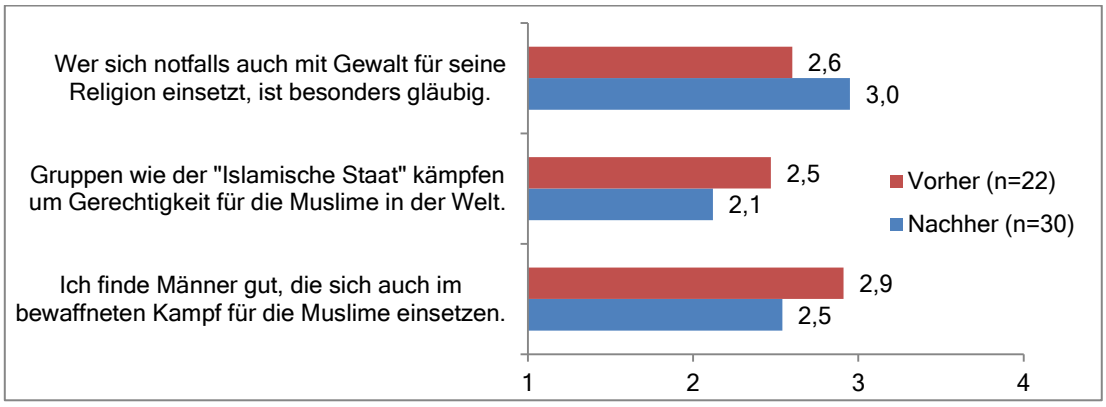
Ein besonderes Merkmal des im Mittelpunkt der Evaluation stehenden Fokusmoduls besteht in der expliziten Thematisierung verschiedener Aspekte der Radikalisierung. Damit wird auch in der konzeptionellen Ausrichtung der Islamismusprävention der KIgA teilweise Neuland betreten, was dem erhöhten Stellenwert der Konflikte in Syrien und im Irak und dem großen Bedeutungsgewinn des „Islamischen Staats" in den letzten Jahren ansatzweise Rechnung tragen soll. Die Veränderung des Workshop-Konzepts seit Beginn der Förderung in Berliner Landespro-

[37] Vgl. Tabelle 19 im Anhang.

gramm Radikalisierungsprävention verdeutlicht, dass auch die pädagogische Arbeit sich an dieser Stelle teilweise noch in der Experimentierphase befindet und auch in der Fachdiskussion noch kein umfassend konsolidierter Wissenstand über geeignete Konzepte besteht. Ähnliches gilt auch für die Verfügbarkeit geprüfter Erhebungsinstrumente. Um diesem Umstand zu begegnen und Einstellungen zu höherstufigen Radikalisierungsaspekten („Islamischer Staat", Dschihad/bewaffneter Kampf, religiös begründete Gewalt) zu erfassen, sind wiederum verfügbare Skalen geringfügig überarbeitet und aktualisiert worden. Im Rahmen der Erhebung eines möglichen Einstellungswandels der Schüler/innen richten sich insbesondere drei Items explizit auf gewaltbejahenden Dschihadismus.

Dabei ist deutlich zu unterstreichen, dass die entsprechenden Einstellungswerte keinerlei Anspruch auf eine repräsentative Meinungserhebung unter muslimischen Jugendlichen erheben.[38] Es handelt sich um ein exploratives Stimmungsbild in den Klassen, in denen der Workshop umgesetzt wurde. Verschiedene qualitative Hintergrundgespräche haben außerdem gleichlautend darauf hingewiesen, dass radikal-islamistische und gewaltbefürwortende Einstellung an den untersuchten Schulen nach Einschätzung des Schulpersonals keineswegs ein verbreitetes Phänomen darstellen, sondern im Gegenteil kaum zu finden sind.

Abbildung 29: Einstellungen zu Dschihadismus und Gewalt im Prä-Post-Vergleich [39]



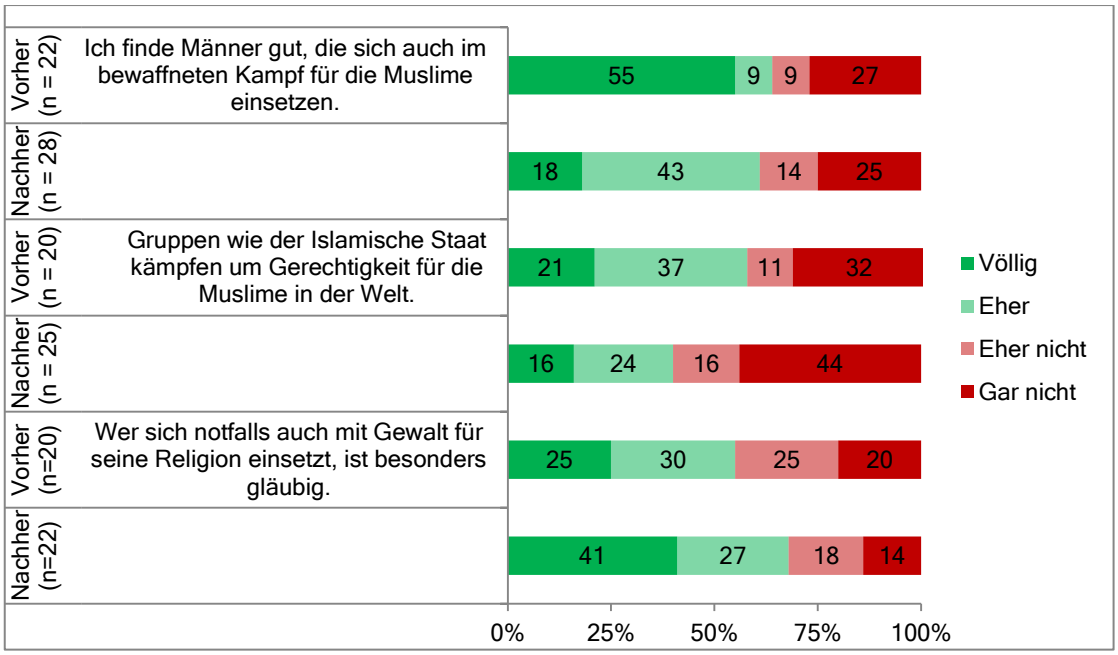
Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung; Mittelwerte: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt völlig.

Auch in diesem Themenbereich finden sich in Abhängigkeit von den verwendeten Skalen wiederum unterschiedliche Befunde. Festzuhalten ist, dass die Zustimmung zu den Aussagen, Gruppen wie der „Islamische Staat" kämpften um Gerechtigkeit für die Muslim/innen in der Welt (vorher: 2,5; nachher: 2,1) und man finde Männer gut, die sich im bewaffneten Kampf für die Muslim/innen einsetzten (vorher: 2,9; nachher: 2,5), nach dem Workshop zurückgeht. Anders verhält sich dies bei der Aussage, wer sich notfalls auch mit Gewalt für seine Religion einsetze, sei besonders gläubig. Hier wächst die Zustimmung im ungefähr gleichen Umfang, lässt sich also eine Veränderung in die nicht erwünschte Richtung feststellen.

[38] Repräsentative und relativ aktuelle Daten zur Gewaltakzeptanz seitens der türkischstämmigen Bevölkerung - differenziert nach 1. Generation und 2./3. Generation - liefert die Umfrage des Münsteraner Exzellenzclusters Religion und Politik. Gewaltakzeptanz wird dort operationalisiert durch die Items „Die Bedrohung des Islam durch die westliche Welt rechtfertigt, dass Menschen sich mit Gewalt verteidigen" und „Gewalt ist gerechtfertigt, wenn es um die Durchsetzung und Verbreitung des Islam geht" und jeweils analog zur vorliegenden Evaluation über eine vierstufige Skala abgefragt.

[39] Vgl. Tabelle 20 im Anhang. In Tabelle 20 und Tabelle 21 sind auch weitere Einstellungs-Items zum Themenkomplex Islamismus ohne Bezug zur Gewaltakzeptanz ausgewiesen, die vor dem Hintergrund des Projektziels einer „Entzauberung" islamistischer Ansprachen eigenständig formuliert wurden. Bis auf die Aussage, Islamist/innen sprächen die Probleme unserer Gesellschaft offen an, zeigten sich hier ebenfalls im Vorher-Nachher-Vergleich Veränderungen in die gewünschte Richtung. Unklar ist allerdings, inwieweit die Schüler/innen die Bedeutung des Terminus „Islamismus" zutreffend verstanden haben.

Abbildung 30: Einstellungen zu Dschihadismus und Gewalt im Prä-Post-Vergleich[40]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Bezogen auf die Verteilung der Antworten bedeutet dies, dass die Zustimmung zur Aussage („völlig“ oder „eher“), man finde Männer gut, die sich auch im bewaffneten Kampf für die Muslim/innen einsetzten, von 64 % vor dem Workshop nur auf 61 % nach dem Workshop zurückgeht. Die „völlige“ Zustimmung reduziert sich aber von 55 % auf 18 %. Der Aussage, Gruppen wie der „Islamische Staat“ kämpften um Gerechtigkeit für die Muslim/innen in der Welt, stimmen vor dem Workshop 58 % der befragten Schüler/innen zu, nach dem Workshop 40 %. Hier reduziert sich die „völlige“ Zustimmung von 21 % auf 16 %. Die Zustimmung zur Aussage, wer sich notfalls auch mit Gewalt für seine Religion einsetze, sei besonders gläubig, steigt von 55 % vor dem Workshop auf 68 % nach dem Workshop.[41]

Insgesamt lassen sich im Vorher-Nachher-Vergleich in verschiedenen Dimensionen Einstellungsänderungen direkt im Anschluss an den Workshop nachzeichnen, die für eine weitergehende Erreichung der Schüler/innen durch die Trainer/innen sprechen. Dabei zeichnen sich Unterschiede je nach Ebene und Themengebiet ab. Auf der Ebene lebensweltbezogener Vorurteile und Abwertungen finden sich Veränderungen in die gewünschte Richtung, die eine gewisse Korrespondenz zu den tatsächlich behandelten Inhalten der Workshops aufweisen, während andere als Vergleichsdimensionen abfragte Aspekte im Zeitvergleich konstant blei-

[40] Vgl. Tabelle 21 im Anhang.

[41] Vgl. dazu auch die Antworten zu den Items „Gewalt ist gerechtfertigt, wenn es um die Verbreitung und Durchsetzung des Islam geht“ und „Muslime, die im bewaffneten Kampf für den Glauben sterben, kommen ins Paradies“ bei Wetzels/Brettfeld: „Die höchste Zustimmung erhält die göttliche Verheißung des Paradieses für den Tod als Märtyrer im bewaffneten Kampf für die Sache des Islam. Ein Drittel der Muslime hält diese Aussage für richtig. Weitere 13,5 % stimmen dieser eher zu. Damit ist fast die Hälfte der befragten Muslime davon überzeugt, dass der bewaffnete Kampf für die Sache des Islam von Gottes Seite belohnt werden wird. Dieses hohe Maß an Zustimmung rekurriert aber möglicherweise auf Wissensbestände, da eine solche Aussage auch dem Koran entnommen werden kann. Insoweit handelt es sich hier nicht notwendigerweise um eigene Wertungen der Probanden. Andererseits indiziert der Befund aber gleichwohl eine weite Verbreitung einer Variante einer möglichen religiösen Legitimation extremer Formen von bewaffneter Gewalt. Eine Gewaltlegitimation in defensiver Hinsicht, Gewalt in Reaktion auf eine Bedrohung des Islam durch die westliche Welt, wird gleichfalls von einer relativ hohen Anzahl der Befragten (etwas mehr als ein Drittel) bejaht“ (Wetzels/Brettfeld 2007, 175). Die aktuelleren Erhebungen von Pollack et al. ergeben deutlich geringere Werte. Türkischstämmige der 2. oder 3. Generation stimmen hier zu 15 % defensiven und zu 6 % offensiven Formen der Gewaltanwendung mit religiösem Hintergrund zu (Pollack et al. 2016).

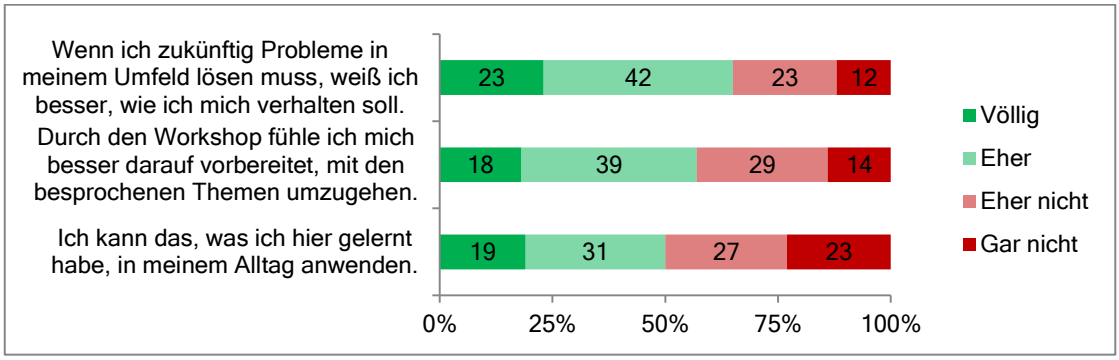
ben. Auch im Bereich stärker abstrahierter Ansichten zu religiösem Fundamentalismus zeigen sich solche Effekte, die allerdings weniger konsistent ausgeprägt sind und auch nicht intendierte Einstellungsänderungen umfassen. Dies ist insbesondere im Bereich einer Modernisierung des Islams der Fall – also eines eher konservativen, traditionsorientierten Religionskonzepts. Im Bereich expliziter Gewaltbefürwortung im Kontext des Dschihadismus finden sich wiederum Anzeichen für angestrebte Einstellungsänderungen, die allerdings nicht völlig konsistent ausfallen: Während die Zustimmung für die Beteiligung von Männern am „bewaffneten Kampf“ und für Organisationen wie den „Islamischen Staat“ zurückgeht, zeigt sich diese Entwicklung bezüglich einer allgemeinen Bereitschaft zur Gewaltanwendung als Ausweis besonderer Frömmigkeit nicht.

Hier zeigen sich auch Herausforderungen für methodologisch belastbare Messungen von Effekten pädagogischer Maßnahmen. Die vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen damit auch die Anforderungen an vielfach eingeforderte Wirkungsnachweise in einem pädagogischen, persuasiven Präventionsfeld, das weniger auf abgrenzbare Sachverhalte und klare Handlungen als auf Identitäten ausgerichtet ist, weit vor möglichen Straftaten oder auch nur manifesten Handlungen. Dies gilt umso mehr, als die identitätsbezogenen Themen, die letztlich Grundlage eines spezifischen Wirkungsnachweises sein sollten, in hohem Maße interpretationsoffen und kontrovers sind – und Einstellungen gerade von Jugendlichen in einem komplexen Wechselspiel äußerer Zuschreibungen, gesellschaftlicher Diskurse, im Umfeld oder Elternhaus gehörter und reproduzierter Aussagen und eigener Anschauungen formuliert werden. Nicht zuletzt setzt die Entwicklung reflektierter und begründeter Einstellungen zu den Themenbereichen kognitive Kompetenzen voraus, die bei den Teilnehmer/innen der untersuchten Workshops, die die 8. Klasse besuchen und die Schwelle der Kindheit erst vor Kurzem hinter sich gelassen haben, nicht ohne Weiteres vorauszusetzen sind.

3.5.9 Handlungskompetenzen

Die ambivalenten Ergebnisse des Vorher-Nachher-Vergleichs verweisen auf Unschärfen im Nachweis von durch die Workshop-Teilnahme induzierten Einstellungsänderungen. Neben diesen Einstellungsaspekten ist mit Blick auf das Ziel der Vermittlung von Handlungskompetenzen im Themenfeld begleitend auch die subjektive Selbsteinschätzung der Schüler/innen erfragt worden. In diesem methodologisch nicht durch eine objektive Kompetenzerhebung abgestützten Bereich formulieren die Schüler/innen mehrheitlich positive Einschätzungen des Workshops. 65 % geben an, besser zu wissen, wie sich zukünftig verhalten sollen, wenn sie Probleme in ihrem Umfeld lösen sollen, und 57 %, dass sie sich durch den Workshop besser darauf vorbereitet fühlen, mit den besprochenen Themen umzugehen. In Hinsicht auf die explizite Frage nach dem Alltags- und Lebensweltbezug fällt die Zustimmung etwas geringer aus und zeigt sich ein gespaltenes Meinungsbild.

Abbildung 31: Handlungskompetenzen[42]

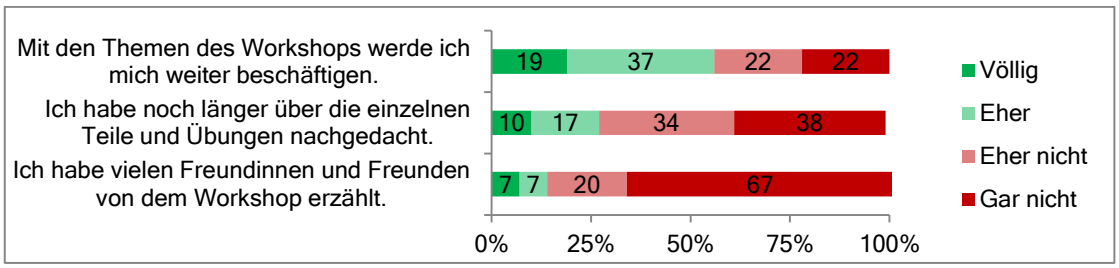


Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

3.5.10 Nachhaltigkeit

Als Bildungs- und Präventionsangebot außerhalb des Regelbetriebs der Schulen handelt es sich bei den Workshops um temporäre Angebote, die sich bei isolierter Umsetzung nur des Fokusmoduls zur Radikalisierungsprävention auf wenige Stunden beschränken. Im Hinblick auf eine Entfaltung nachhaltiger Effekte ist daher auch die Einbettung in den normalen Schulbetrieb und die Qualifizierung des Schulpersonals von hoher Bedeutung, um die Sensibilisierung der Schüler/innen zu verstetigen.

Abbildung 32: Nachhaltigkeit des Workshops[43]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

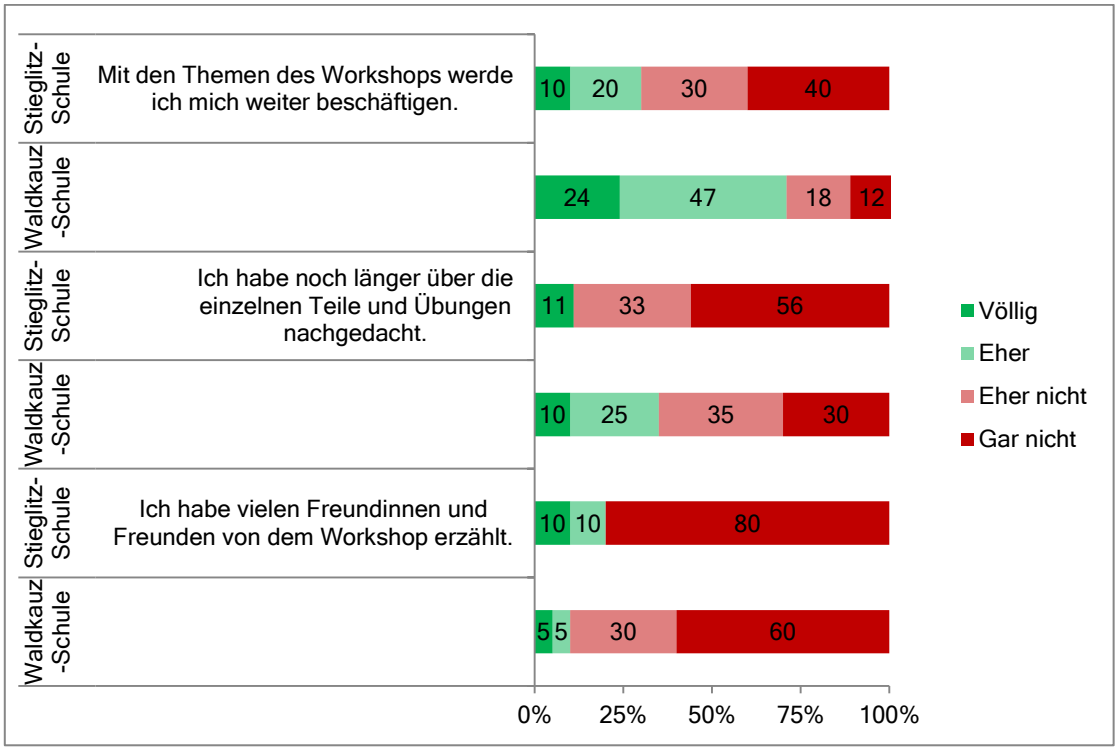
So geben viele Schüler/innen an, dass sie sich mit den Themen des Workshops auch weiter beschäftigen werden (56 %). Allerdings ist die Ausstrahlung des Workshops über die unmittelbare Umsetzung hinaus zurückhaltend einzuschätzen. Nur ein kleiner Teil gibt an, noch länger über die einzelnen Teile und Übungen nachgedacht zu haben (27 %) und noch weniger Teilnehmer/innen haben Freund/innen von dem Workshop erzählt (14 %). Dieser Befund bestätigte sich auch in den qualitativen Kontextinterviews: Die Interviewpartner/innen aus dem schulischen Bereich formulieren aus der Erfahrung mit den Klassen weitgehend übereinstimmend die Einschätzung, dass eine Erinnerung an Lerninhalte oftmals nur kurzfristig gegeben sei und sich umgehend neue und andere Themen in den Vordergrund der Aufmerksamkeit der Schüler/innen schieben würden. In Hinsicht auf die konkreten Umsetzungsmodalitäten wurde daher das Format des über einen mehrwöchigen Zeitraum gestreckten Workshops als besser geeignet eingeschätzt als z.B. ein halbtätiges Blockseminar, das intensiver, aber zugleich noch kurzfristiger angelegt wäre. Auf der Grundlage der subjektiven Selbsteinschätzung der Schüler/innen sind dennoch Differenzierungen geboten.

Deutlich ist zunächst, dass die in eine schuljahresbegleitende Seminarreihe eingebettete Umsetzung des Workshops mit einer erhöhten Diskussionsbereitschaft der Schüler/innen außerhalb der unmittelbaren Klassengemeinschaft einhergeht. 20 % der Befragten gaben hier an,

[42] Vgl. Tabelle 22 im Anhang.
[43] Vgl. Tabelle 23 im Anhang.

vielen Freund/innen von dem Workshop erzählt zu haben, in der anderen Klasse beläuft sich dieser Anteil auf nur 10 %. In anderen Bereichen zeigt sich jedoch ein umgekehrtes Bild. So geben 30 % der Teilnehmer/innen des in die Seminarreihe eingebetteten Moduls an, sich auch weiter mit den Themen des Workshops zu beschäftigen, während dieser Anteil bei der isolierten Umsetzung bei 71 % liegt. Während zu der eingebetteten Workshop-Variante nur 11 % der Schüler/innen angeben, noch länger über einzelne Übungen nachgedacht zu haben, beläuft sich der entsprechende Anteil in der anderen Klasse auf 35 %.

Abbildung 33: Nachhaltigkeit des Workshops im Klassenvergleich[44]



Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung.

Wie bezüglich anderer Zieldimensionen lässt sich damit auch in Bezug auf die Nachhaltigkeit des Workshops kein klarer Vorteil einer längerfristigen Umsetzung erkennen. Anders betrachtet, erscheinen auch kurzzeitige Umsetzungen eines Fokusmoduls als gangbarer Weg, solange sie sich über einen mehrwöchigen Zeitraum erstrecken. Anzunehmen ist, dass vor allem anders gelagerte Arrangements – insbesondere die Abstimmung mit den zuständigen Lehrkräften und deren Einbindung – ausschlaggebend für die Entfaltung nachhaltiger Effekte sind.

3.6 FÖRDERLICHE UND HINDERLICHE FAKTOREN

Die Ergebnisse der Schülerbefragung eröffnen mit Ergänzung der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen Hinweise auf die für die Zielerreichung und Wirkung der Workshops förderli-

[44] Vgl. Tabelle 24 im Anhang.

chen und hinderlichen Faktoren. Sie sollen daher abschließend in eher bilanzierender und zusammenfassender Form diskutiert werden.

Pädagogischer Ansatz

Der peer-pädagogische Ansatz des Projekts trifft bei den Schüler/innen insofern auf ausgeprägte Akzeptanz, als die eingesetzten Peer-Trainer/innen weitgehend als sympathisch und glaubwürdig bewertet wurden. Von den Schüler/innen werden sie auf einer lebensweltlichen Ebene akzeptiert und ernst genommen, womit es Ihnen innerhalb einen kurzen Zeitraums als schulexterner Akteur gelungen ist, in einem Themenfeld, das von Lehrkräften oftmals als sensibel und schwierig beschrieben wird, Zugänge zu den Schüler/innen zu finden. Umgekehrt fühlten sich auch die meisten Schüler/innen ernstgenommen und respektvoll behandelt. Diese Einschätzungen betrafen vor allem die unmittelbare Umsetzung des Workshops. Der Aussage, dass die Trainer/innen auch darüber hinaus Vorbilder und Rollen-Modelle für die Schüler/innen darstellen, wurde seltener zugestimmt. Es ist insofern davon auszugehen, dass die Peer-Trainer/innen vor allem über ihre biographische Nähe zur Zielgruppe Vertrauen gewinnen konnten, was von einer primär über fachliche oder professionelle Aspekte aufgebauten positiven Autorität zu unterscheiden ist. Das spiegelt sich auch in den Gruppendiskussionen, in denen persönliche und subjektive Einschätzungen der Schüler/innen, die sich in den Diskussionsgruppen durchaus auch erheblich unterschieden, zu verzeichnen waren.

Angesichts des hohen Stellenwerts von biographischer Nähe und Vertrauen im Verhältnis zwischen Peer-Trainer/innen und Zielgruppe stellt sich zugleich die Frage, inwiefern die Peer-Trainer auch über die Fähigkeiten verfügen, in der pädagogischen Situation Grenzen zu ziehen und problematische Äußerungen zu korrigieren. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass die Schüler/innen ganz überwiegend angaben, dass die Peer-Trainer/innen auch deutlich gemacht haben, wenn Sie anderer Meinung waren. Auf der Grundlage der Schüleraussagen kann insofern davon ausgegangen werden, dass neben der konzeptionell angestrebten Ähnlichkeit im pädagogischen Setting auch Möglichkeiten zur Distanzierung und Grenzsetzung wahrgenommen werden.

Eingeschränkt werden die Aussagen zum Stellenwert des peer-pädagogischen Ansatzes allerdings durch den Umstand, dass der Workshop insofern nicht konzepttreu umgesetzt wurde, als dass nicht ausschließlich Peer-Trainer/innen zum Einsatz kamen. Abweichend von bereits erprobten Modulen waren an allen Sitzungen auch jeweils erfahrene Mitarbeiter/innen des Trägers beteiligt. Abweichungen vom peer-pädagogischen Grundansatz bestanden überdies bezüglich der Beteiligung von Lehrkräften, insofern die Klassenlehrerin in einer Klasse am Workshop beteiligt war, was Schüler/innen positiv würdigten, weil es zu einer ruhigeren und konzentrierteren Arbeitsatmosphäre beigetragen habe. Zugleich wurden auch seitens der Trainer/innen erhöhte Anforderungen in einer Klasse formuliert, in der auf eine Begleitung durch das Schulkollegium weitgehend verzichtet wurde.

Eine gute Umsetzung des peer-pädagogischen Ansatzes erscheint insofern als in besonderem Maße voraussetzungsvoll. Sie wird durch eine intensive Abstimmung der Workshop-Durchführenden mit Lehrkräften befördert, die die Klasse persönlich und aus vorheriger Erfahrung kennen. Die zumindest partielle Einbeziehung der Lehrkräfte ist auch in dem Sinne förderlich, dass neben Lernprozessen der Schüler/innen auch Lern- und Erfahrungsprozesse der Lehrkräfte befördert werden können und damit eine weitergehende Sensibilisierung und Qualifizierung der Schulen unterstützt wird. Die erkennbaren Stärken des Peer-Ansatzes insbesondere in der Eröffnung von Zugängen profitieren insofern von der engen Verknüpfung mit den Stärken höher professionalisierter und fachlich qualifizierter pädagogischer Arbeit. Demgegenüber erhöhen nur geringfügig strukturierte Peer-Settings das Risiko für die Entstehung nicht intendierter, negativer Wirkeffekte. Die vorgenommene Kombination peer-pädagogischer und stärker professionalisierter Vorgehensweise erscheint insofern nicht nur angesichts der bisher nur geringen Erprobung des Workshops zur Radikalisierungsprävention, sondern im

Themenfeld auch grundsätzlich als sinnvoll und zielführend, um angestrebte Wirkungen zu generieren und das Risiko negativer Effekte zu minimieren.

Methoden und Formate

Möglichkeiten zur Verstärkung positiver Effekte des Peer-Ansatzes zeigen sich auch in Bezug auf die eingesetzten Methoden und Formate. So stößt insbesondere die Beteiligung externer Gäste und – in den Gruppendiskussionen positiv bewertet, obzwar in den evaluierten Umsetzungen nicht vorgesehen – Exkursionen auf hohes Interesse der Schüler/innen. Auf konzeptioneller Ebene ist hier zu berücksichtigen, dass die Schüler/innen sich in der relativ stark segregierten Lebenswelt der Schulen in einem weitgehenden homogenen Umfeld bewegen. Muslimisch sozialisierte Schüler/innen befinden sich also im lebensweltlichen Erfahrungsraum nicht in einer Minderheitenposition, sondern nahezu ausnahmslos unter ihresgleichen. Die über Nähe und Vertrautheit arbeitende Peer-Pädagogik eröffnet daher nicht automatisch auch Chancen zu verstärkten Intergruppen-Kontakten und zur Erweiterung des Erfahrungshorizonts der Schüler/innen. Durch den Einsatz externer Gäste, die neue, abweichende und ungewohnte Erfahrungsräume und Hintergründe repräsentieren, werden in das pädagogische Setting also wichtige, gut akzeptierte und ergänzende Impulse eingebracht werden. Derartige dosierten Kontakterfahrungen mit Fremd- und Andersheit haben sich - bei Beachtung einiger Rahmenbedingungen - in der Vorurteilsprävention generell gut bewährt. Ihre Integration in das peerpädagogische Setting ist daher als förderlicher Faktor zu werten und sollte insbesondere angesichts der Umsetzung im spezifischen Kontext von „Brennpunktschulen“ integraler Bestandteil des pädagogischen Konzepts sein.

Auch die medienpädagogischen Aspekte des Workshops konnten bei den Schüler/innen punkten. In den qualitativen Gruppendiskussionen zeigten die Schüler/innen eine hohes Interesse - und auch eine ausgeprägte Erinnerung - an die Beschäftigung mit Filmbeiträgen. Vorbehalte, dass insbesondere die kritische Auseinandersetzung mit islamistischen Propagandamitteln eher kontraproduktive Effekte haben und die Jugendlichen mit ihnen zuvor nicht bekannten Medien in Kontakt bringen könnte, haben sich hier nicht bestätigt. Entscheidend ist allerdings die Gewährleistung einer aktiven und kritischen Auseinandersetzung mit den in die Workshops eingebundenen Medienbeiträgen. Im Rahmen des überarbeiteten Workshop-Konzepts wird dies exemplarisch durch die Auseinandersetzung mit einem Film gefördert, der explizit die Herstellung und die Darstellungsmuster dschihadistischer Filme zum Thema macht. Angesichts der hohen Verbreitung und der leichten Verfügbarkeit solcher Filme im Internet ist die Stärkung der Medienkompetenz und der Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen hier auch von der Bedarfsseite gedeckt.

Peer-pädagogische und lebensweltlich orientierte Angebote profilieren sich insofern gegenüber dem stärker schulisch und curricular vorgeprägten Unterrichtsbetrieb, als dass sie nicht unmittelbar in eine Leistungsbewertung münden und spezifische Möglichkeiten zur Beteiligung der Schüler/innen anbieten. Die Ergebnisse der Schülerbefragung ergeben den Befund, dass viele Schüler/innen das Workshop-Klima als offen bewerten und das Gefühl hatten, frei sagen zu können, was sie wirklich dachten. Eine ausgeprägte Beteiligungsoffenheit des Workshops ist damit in dem Sinne gegeben, dass den Schüler/innen breiter Raum zur Formulierung eigener Einschätzungen gewährt wurde. Zugleich haben einzelne Schüler/innen in den qualitativen Gruppendiskussionen auch moniert, dass weitergehende eigene Ideen für die Ausgestaltung der Workshops nicht aufgenommen werden konnten, sondern fortlaufend verschoben werden mussten. Dies spiegelt sich auch in etwas geringeren Zustimmungsraten zur Aussage, man habe eigene Ideen zur Gestaltung des Workshops einbringen können. Einige Schüler/innen haben den Workshop trotz seiner spezifischen pädagogischen Anlage daher als relativ unterrichtsähnlich wahrgenommen. Auch in den Kontextinterviews wurden die ausgeprägte konzeptionelle Vorstrukturierung als relativ unterrichtsähnlich bewertet und zugleich die Vorteile stärker offen und dialogisch angelegter Verfahren hervorgehoben, die auch didaktisch das Prinzip

eines Lernens durch Beteiligung, Erfahrung und Eigentätigkeit in höherem Maße verankern. Zum Abschluss der ersten Umsetzung des Workshops wurden mit der Erarbeitung eines kleinen themenbezogenen Präsentationsfilms Potentiale des Erfahrungslernens in Kombination mit medienpädagogischen Zugängen stärker ausgeschöpft als in den evaluierten Umsetzungen des Workshops, was sich nach Einschätzung der Projektverantwortlichen gut bewährt hat.

Zeitlicher Horizont der Umsetzung und Nachhaltigkeit

Das Workshop-Modul zur Radikalisierungsprävention wurde auf der Grundlage des neu entwickelten Konzepts in den beiden untersuchten Klassen innerhalb unterschiedlicher zeitlicher Horizonte umgesetzt. Während die Umsetzung in einer Klasse sich ausschließlich auf das Modul zur Radikalisierungsprävention beschränkte, wurde dieses Modul in der anderen Klasse im Rahmen einer schuljahresbegleitenden Seminarreihe umgesetzt.

Im Zuge der Evaluation haben sich keine direkten Anzeichen für einen verstärkenden Einfluss einer längerfristigen Umsetzung ergeben. In den qualitativen Kontextinterviews ergaben sich angesichts des begrenzten zeitlichen Umfangs von vier Einheiten à 90 Minuten jedoch deutliche Hinweise zugunsten einer zumindest über mehrere Wochen verlaufenden Umsetzung. Eines kurzen Blockseminars wurde demgegenüber als weniger zielführend bewertet. Grundsätzlich erscheint also auch eine kurzfristige, auf nur ein Fokusmodul beschränkte Umsetzung als sinnvoll. Dabei ist allerdings eine enge Abstimmung mit dem für die jeweiligen Klassen zuständigen Schulpersonal und ggf. auch eine personellen Begleitung als förderlich zu bewerten.

Von der Frage des Zeithorizonts der Umsetzung ist allerdings die Frage der Nachhaltigkeit der erreichten Wirkungen zu unterscheiden. Positiv ist zu vermerken, dass ein nicht unerheblicher Teil der Teilnehmer/innen angibt, sich mit den Themen des Workshops auch weiterhin zu beschäftigen. Dennoch erscheint für die Stabilisierung von Reflexionsprozessen eine weitergehende Auseinandersetzung erforderlich zu sein, die sich nicht allein auf einen einmaligen Workshop beschränkt. Die Potentiale des Workshops sind hier vor allem in der Vermittlung von Reflexionsanstößen und der Differenzierung des Urteilsvermögens der Schüler/innen zu verorten. Weitergehende Vertiefungen und Verstetigungen setzen voraus, dass die Themen auch im Unterrichtsbetrieb – etwa im Politik- oder Ethikunterricht bearbeitet werden. Eine partielle Einbindung des Schulkollegiums erscheint daher auch förderlich, um diesen Übertrag in die fortlaufenden Lernprozesse der Klassen zu fördern und damit die Nachhaltigkeit der Intervention zu stärken. Eine Erweiterung der schülerbezogenen Workshops um flankierende Angebote für Lehrkräfte und Erzieher/innen bzw. Sozialarbeiter/innen der Schulen wäre förderlich. Sie erscheint angesichts der fokussierten Umsetzung an einer überschaubaren Zahl von Schulen auch pragmatisch relativ gut umsetzbar.

4 BEWERTUNG UND EMPFEHLUNGEN

4.1 UMSETZUNGSSTAND UND SCHWERPUNKTE

Die im Rahmen des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention geförderten Workshop-Angebote der KIgA zeichnen sich durch ihren hohen Innovationsgrad und die Entwicklung modellhafter Konzepte im dynamischen Feld der Prävention islamistischer Radikalisierung aus. Über ihre bereits bestehenden Angebote hinaus, die islamistischer Radikalisierung durch eine eher implizit ansetzende Auseinandersetzung mit deren Mobilisierungsthemen begegnen, hat die KIgA im Zuge der Förderung ein Workshop-Konzept entwickelt, das islamistische Radikalisierung explizit in den Fokus ihrer Arbeit mit Schüler/innen rückt. Diese Weiterentwicklung bestehender Konzepte zeichnet sich durch eine enge Verschränkung thematischer Expertise, pädagogisch-didaktischer Reflexion und der Umsetzung und Überprüfung der Konzepte im schulischen Alltag aus. Die grundlegende Überarbeitung des Workshops steht exemplarisch für diese ausgeprägte Reflexivität und Lernfähigkeit, die Erfahrungen aus der Bildungs- und Präventionspraxis umgehend auch in konzeptionelle Überlegungen einfließen lässt.

Ein wichtiges Ergebnis dieser konzeptionell unterlegten, gleichsam experimentellen Praxis war die Weiterentwicklung eines primär kognitiv ansetzenden, auf die Wissensvermittlung insbesondere über Salafismus gerichteten Ansatzes in Richtung einer stärkeren Lebensweltorientierung, die den jugendspezifischen Anfälligkeiten und Gefährdungen ebenso Rechnung trägt wie den spezifischen Zugangswegen zu islamistischen Angeboten über im Internet verbreitete mediale Angebote. Beide Akzentsetzungen vollziehen fachlich überzeugende Weichenstellungen und eröffnen gangbare Wege zu einer vertieften Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Themenfeld, und sie tragen zugleich den Gefahren einer Stigmatisierung der vorwiegend muslimisch sozialisierten Zielgruppen Rechnung.

Die Modellhaftigkeit des Angebots der KIgA und die Leistung der konzeptionellen Weiterentwicklung der pädagogischen Auseinandersetzung mit Islamismus sind mit Blick auf den Umsetzungsstand als eigenständiges Ergebnis zu berücksichtigen. Das Workshop-Angebot bleibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt nämlich weitgehend modellhaft und erhebt nicht den Anspruch eines konsolidierten Formats, das sich durch eine hochfrequente Umsetzung und eine gemessen an der Zahl der erreichten Schüler/innen erhebliche Reichweite auszeichnet. Die Umsetzung des Moduls erfolgte vielmehr zunächst an zwei Schulen in drei Klassen und dies ausgehend von bestehenden Kooperationsbeziehungen und Kontakten der KIgA zu den betreffenden Schulen. Besonders hervorzuheben ist allerdings, dass die Umsetzung an Schulen erfolgte, denen ein deutlich erhöhter Aufmerksamkeits- und Unterstützungsbedarf zugemessen werden kann. Die Angebote der KIgA fokussieren mit anderen Worten in herausragendem Maß auf sogenannte „Brennpunkt-Schulen“, deren Schülerschaft in besonderem Maße mit Bildungsbenachteiligung und einer stark ausgeprägten Segregation konfrontiert ist. Hervorzuheben ist außerdem, dass auch angesichts der universell angelegten, nicht auf bestimmte Sozialräume fokussierten Workshops die Umsetzung an Kreuzberger Schulen für eine besondere sozialräumliche, „kiezbezogene“ Verankerung der KIgA steht, womit auch grundlegende Voraussetzungen bestehen, um die präventive Auseinandersetzung mit Radikalisierungsprozessen über die Schulen hinaus in die umgebenden Sozialräume zu öffnen.

Auch konzeptionell hat die Thematisierung und Berücksichtigung der lebensweltlichen Erfahrungshintergründe und der eigenen Diskriminierungserfahrungen der Zielgruppen einen hohen Stellenwert im Bildungs- und Präventionsangebot der KIgA. Ein wichtiger Aspekt der Umsetzung der Workshops besteht vor diesem Hintergrund in der starken Gewichtung peerpädagogischer Ansätze, mit denen die Erwartung niedrigschwelliger und vertrauensvoller Zugänge zu den Schüler/innen verbunden wird. Neben der Konzeptentwicklung und der modellhaften Erprobung der Konzepte gehört also die themenspezifische Qualifizierung der Peer-

Trainer/innen ebenfalls in das Gesamtpaket des Workshops. Alle Umsetzungen des Workshops erfolgten in diesem Sinn unter Beteiligung von Peer-Trainer/innen, obwohl diese – in leichter Abweichung vom konzeptionellen Grundgedanken und angesichts des fortlaufenden Weiterentwicklungsprozesses – von erfahrenen KIgA-Mitarbeiter/innen umfassend begleitet wurden.

Bezüglich des Umsetzungsstands des Projekts müssen also die verschiedenen Aktivitätsstränge des Projektes differenziert in Rechnung gestellt werden. Die Erfahrungen mit der Umsetzung variierender inhaltlicher Workshop-Konzepte, die aber islamistische Radikalisierung jeweils explizit zum Thema machen, können die Angebotslandschaft in Berlin dabei ebenso bereichern wie die experimentelle Übertragung der Peer-Pädagogik ins Feld der expliziten Radikalisierungsprävention – sofern diese als entwicklungsfähig in Hinsicht auf das spezifische Themenfeld betrachtet wird. Bezüglich der Erreichung der Zielgruppe der Schüler/innen erscheinen die bisher umgesetzten Workshops demgegenüber deutlich ausbaufähig und -bedürftig, wenn ein bestehender Bedarf an Berliner Schulen angenommen wird. Die bisher erreichte Zahl von Schüler/innen beschränkt sich im Kern und unter Ausklammerung weiterer Aktivitäten des Projekts, die nicht im Fokus der Evaluation standen, auf drei Klassen seit Beginn der Förderung, was einer mittleren zweistelligen Schülerzahl entspricht. Die zeitlich flexiblere Ausgestaltung der Workshops in Form von Kurzzeitangeboten außerhalb einer schuljahresbegleitende Seminarreihe bieten hier einen Ansatzpunkt zur Erhöhung der Reichweite, der weiter entwickelt und umgesetzt werden sollte.

4.2 ZIELERREICHUNG UND WIRKSAMKEIT

Als Grundlage der Bewertung von Zielerreichung und Wirksamkeit des Workshops fungieren in der vorliegenden Evaluation neben qualitativen Befragungen von Projektmitarbeiter/innen, schulischen Akteuren und Schüler/innen vor allem standardisierte Befragungen der Workshop-Teilnehmer/innen. Während grundlegende Fragen der Akzeptanz und der Zielerreichung auf der Grundlage von Nachher-Befragungen zu bestimmten Bestandteilen des Workshops vorgenommen wurden, beruhen Aussagen zu spezifischen Wirkeffekten auf einem Vorher-Nachher-Vergleich von standardisiert, weitgehend auf der Grundlage bereits geprüfter Erhebungsskalen gemessenen Einstellungen der Schüler/innen. Dieser gegenüber einfachen Zufriedenheitsabfragen strengere methodische Standard der Wirkungsmessung macht dabei zugleich auf sowohl pädagogisch-konzeptionelle wie auch wissenschaftliche Desiderate aufmerksam.

Eine trennscharfe Wirkungsüberprüfung erfordert einerseits die klare Formulierung von pädagogischen Zielen, die ausreichend konkret und damit auch messbar formuliert sind. Insbesondere im Formierungsprozess eines pädagogischen Angebots ergeben sich hier naturgemäß Unschärfen und Veränderungen, die zugunsten von dessen Entwicklungsfähigkeit auch erwünscht sind. Bezüglich der wissenschaftsbasierten Wirkungsüberprüfung von Einstellungen und Verhaltensweisen im Bereich der Prävention islamistischer Radikalisierung lassen sich andererseits ebenfalls Entwicklungspotentiale bezüglich belastbarer Messinstrumente konstatieren, sofern auch angesichts gewisser Besonderheiten des Settings das Ziel einer standardisierten Wirkungsmessung verfolgt werden soll[45]. Die Ergebnisse der Schülerbefragung sollten angesichts der noch nicht abgeschlossenen Fachdiskussion zur Wirkungsmessung im Bereich der Radikalisierungsprävention und der durch das pädagogische Setting aufgeworfenen methodischen Herausforderungen insofern differenziert interpretiert und bewertet werden.

Konkret bezogen auf den KIgA-Workshop zur Radikalisierungsprävention lassen sich auf der grundlegenden Ebene der Akzeptanz und des Zugangs zunächst weitgehend positive Effekte erkennen, die sich allerdings in Abhängigkeit von jeweiligen Schul- und Klassenkontext unterschiedlich ausprägen. Die Beschäftigung mit Radikalisierungsprozessen findet bei vielen Schüler/innen eine positive Resonanz, die sich nicht auf ein Interesse an religionsbezogener

[45] Vgl. zu den damit verbundenen Fragen und Herausforderungen exemplarisch Kober 2017; Peters 2012.

Auseinandersetzung reduzieren lässt. Dabei ergeben sich allerdings erhebliche Unterschiede des persönlichen Interesses, die Vorbehalte gegenüber einer homogenisierenden Einschätzung von Schüler/innen aufgrund des Merkmals einer „muslimischen Sozialisation" begründen. Der jeweilige Klassenkontext bildet hier eine intermediäre Ebene, die die Akzeptanz des Workshop-Konzepts deutlich beeinflusst und daher durch eine intensive Abstimmung mit den Lehrkräften in der Umsetzung berücksichtigt werden sollte. Die peer-pädagogischen Aspekte des Workshops werden von den Schüler/innen ebenfalls weitgehend gut angenommen. Bemerkenswert ist, dass damit auch Grenzsetzungen und wertschätzende Kontroversen vereinbar sind und sich die Eröffnung vertrauensvoller Zugänge mit der Thematisierung von Dissens verbinden kann. Die positiven Effekte, die die biographische Nähe zwischen Trainer/innen und Zielgruppen erbringt, kann und sollte daher durchaus mit Kontrasterfahrungen und der Öffnung des lebensweltlichen Horizonts in Richtung anderer Erfahrungswelten verbunden werden, um Ambiguitätstoleranz und Empathiefähigkeit zu stärken und die Identitätskonstruktionen der Teilnehmer/innen für eine Auseinandersetzung zu öffnen. Grundsätzlich ist außerdem die Frage der Sicherung der pädagogischen Fachlichkeit zu beachten. Die Befunde weisen auf gewisse Stärken des Peer-Ansatzes hin, unterstützen aber nicht die Annahme einer pauschalen Überlegenheit gegenüber stärker professionalisierter Arbeit, die daher kontinuierlich integriert werden sollte.

Auf der Ebene der Wissensvermittlung ist einerseits eine weitgehende Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Workshopinhalte und, damit verbunden, eine – nach Einschätzung der Teilnehmer/innen – weitgehend gelungene Informationsvermittlung festzustellen. Noch bemerkenswerter ist die deutlich differenziertere Selbsteinschätzung der Teilnehmer/innen, die ihren Wissensstand im Themenfeld nach dem Workshop deutlich zurückhaltender als vorher einschätzen. Dieser Umstand lässt sich weniger durch paradoxe Effekte des Workshops erklären als durch eine gewachsene Reflexivität und eine stärkere Integration auch von Wissenslücken in das Selbstbild der Teilnehmer/innen, was vielfach formulierten Einschätzungen der schulischen Akteure zu einer Gleichzeitigkeit starker identitäts- und religionsbezogener Wertungen der Schüler/innen bei lückenhaften Kenntnissen insbesondere in religiösen Fragen entspricht.

Auf der Ebene der Sensibilisierung der Teilnehmer/innen lässt sich bei vielen Schüler/innen eine gewachsene Fähigkeit beziehungsweise Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und Reflexion konstatieren. Viele Schüler/innen lernen, dass es legitim ist, die kontroversen Themen des Workshops von unterschiedlichen Seiten zu betrachten, was als Schutz vor einer Affinität zu vereinfachenden, über klare Freund-Feind-Bilder arbeitenden Weltbildern betrachtet werden kann. Damit verbunden ist allerdings keineswegs zwangsläufig ein tiefgreifender Umdenkprozess und Einstellungswandel, der in einem universell ansetzenden Angebot sicherlich auch nicht bei allen Schüler/innen angestrebt werden muss. Die Workshops geben Anstöße, überführen präreflexive, möglicherweise übernommene Einstellungsmuster in Diskurs und Reflexion, führen nach Angaben der Schüler/innen aber oft auch zu einer Bestärkung bestehender Meinungen. Auf einer lebensweltlichen Ebene lässt sich allerdings - obzwar nicht explizit im Fokus der Workshops - eine verstärkte Offenheit und größere Toleranz feststellen. Gruppenbezogene Vorurteile im religionsbezogenen Kontext wurden vor dem Workshop etwas stärker formuliert als nach dem Workshop, wo sie sich an andere Dimensionen (Sprache, Herkunft) angeglichen haben. Diese Veränderungen zeichnen sich auch im Blick auf den Stellenwert der Religion ab, der sich im Unterschied zur gleichbleibenden Bedeutung der wichtigen Bereiche von Familie und Freunden nach dem Workshop etwas reduziert.

Insgesamt lassen sich in den Dimensionen der Akzeptanz und der Sensibilisierung positive Einschätzungen oder Veränderungen nachweisen. Zugleich ist hervorzuheben, dass diese Befunde auf Potentiale des Workshops hinweisen, deren Realisierung in Abhängigkeit von einzelnen Schülerpersönlichkeiten und auch dem Klassenkontext sehr unterschiedlich ausfallen kann. Dass Zugänge zu Schüler/innen gewonnen und deren Interesse am Thema geweckt wurde, lässt sich also nicht einschränkungslos verallgemeinern. Eine nicht unerhebliche Teil-

nehmerzahl zeigte sich auch desinteressiert und unmotiviert, was auf bestehende Entwicklungspotentiale hinweist, die im Sinne der Etablierung einer konstruktiven Fehlerkultur offen reflektiert und erschlossen werden sollten.

Bezüglich der Messung spezifischer Wirkeffekte werden der Komplex des religiösen Fundamentalismus einerseits und der Komplex von Islamismus, Gewaltaffinität und Rechtsstaatlichkeit andererseits unterschieden. Die Vorher-Nachher-Erhebungen lassen in mehreren Bereichen Veränderungen in der intendierten Wirkungsrichtung erkennen, ergeben aber in einigen Bereichen auch Hinweise blinde Flecken und komplexere Veränderungen.

Im Feld des religiösen Fundamentalismus finden sich Veränderungen in Richtung eines größeren interreligiösen Toleranz und der Vereinbarung westeuropäischer und islamischer Wertvorstellungen. Im Blick auf die Überordnung religiöser über staatliche Gesetze zeichnen sich diese Veränderungen nicht ab, gegenüber einer Modernisierung des Islam verstärken sich die Ablehnungen im Vorher-Nachher-Vergleich. Während also einerseits gleichsam im „Außenverhältnis“ der Religion eine Entgegensetzung von Islam und anderen Religionen beziehungsweise der europäischen „Mehrheitsgesellschaft“ abgebaut wird, ergeben sich in Bezug auf das Selbstverständnis (Stellenwert religiöser Gesetze, Modernisierung) keine intendierten Veränderungen. Dieser ambivalente Befund wird ergänzt durch unterschiedlich gelagerte Veränderungen im Bereich der wahrgenommenen Diskriminierung von Muslimen. Die Wahrnehmung einer freien Religionsausübung für Muslime in Deutschland verliert nach dem Workshop an Zustimmung, während die Einschätzung einer direkten Diskriminierung von muslimischen Jugendlichen nach dem Workshop stärker abgelehnt wird. Inwieweit diese Veränderungen als Erreichung der für die KIgA insgesamt wichtigen Ziele einer verstärkte Sensibilisierung für Muslimfeindlichkeit und des Empowerments muslimisch sozialisierter Jugendlicher interpretiert werden kann, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Im Bereich von Islamismus und dschihadistischer Gewalt zeigen sich im Vorher-Nachher-Vergleich Veränderungen in der intendierten Wirkrichtung bezüglich der Bewertung des „Islamischen Staates“ und des „bewaffneten Kampfes“. Diese Veränderungen betreffen angesichts der expliziten Fokussierung von Radikalisierungsprozessen und islamistischer Propaganda durch den Workshop einen zentralen und für die spezifische Prävention besonders wichtigen Wirkungsbereich. Dieser Veränderungen erstrecken sich wiederum nicht auf die allgemeine Verknüpfung von Religion und Gewalt insgesamt. Nach dem Workshop sehen mehr Schüler/innen als vor dem Workshop die Ausübung von Gewalt als Ausweis besonders starker Frömmigkeit an.

In den zentralen Zielbereichen des Workshops lassen sich damit intendierte Wirkeffekte zeigen, die angesichts des Workshop-Umfangs erwartungsgemäß sicherlich moderat ausfallen. Hervorzuheben sind die klaren und positiven Veränderungen bezüglich der spezifischen Phänomene des gewaltbereiten Dschihadismus und des „Islamischen Staates“. Sie markieren ein wichtiges Ergebnis des Workshops, das sich auch in den Gruppendiskussionen mit den Schüler/innen klar bestätigt hat.

Ambivalentere Ergebnisse ergeben sich neben einer unspezifischen, diffus religiös konnotierten Gewaltaffinität auch bezüglich der Themenkomplexe der Vereinbarkeit von Demokratie und Islam und „fundamentalisierter“, „antimoderner“ Religionsauffassungen. Zwar zielt der Workshop im Sinne der Abwehr von Diskriminierung und Muslimfeindlichkeit explizit auch auf die Stärkung der Abgrenzungsfähigkeit zwischen radikalislamistischen Deutungsmustern auf der einen Seite und möglicherweise auch sehr orthodoxen, konservativen, aber nicht gewaltbefürwortenden, politisierten Religionskonzepten. Damit kann auch eine Aufwertung und Bestärkung von muslimisch geprägten Identitätsmustern einhergehen, was von Schüler/innen legitimerweise als Moment der Anerkennung und Zugehörigkeit verstanden und wertgeschätzt werden kann. Zugleich werfen die skizzierten Befunde angesichts des Ziels der Entwicklung eines demokratischen Werteverständnisses zumindest dann Fragen auf, wenn Demokratie in

einem tiefergehenden, sich nicht auf die Abgrenzung gegenüber extremen Formen religiös begründeter Gewalt beschränkenden Sinn als „Lebensform“ verstanden wird.

Es sollte insofern die Frage berücksichtigt werden, ob sich außerhalb des formellen Curriculums nonverbal oder gestisch im weitgehend homogenen Peer-Settings auch negative, nicht intendierte Effekte entwickeln[46]. Teile des Workshop-Konzepts thematisieren auch zeitgenössische, „moderne“ Formen des sozialen und politischen Engagements junger Muslime. Auch jenseits einer Beschränkung auf ein wiederum partikularistisches, „identitär“ geprägtes Engagement (als Muslim, für Moscheebau, gegen Muslimfeindlichkeit etc.) verdienen diese Aspekte weiterhin Aufmerksamkeit. Die Herausforderung besteht darin, auch aus religiös konnotierten Identitätselementen heraus universalistische, pluralismusfähige Anschlussmöglichkeiten zu entwickeln, um Urteilskraft und Teilhabemöglichkeiten der Schüler/innen präventiv zu stärken. Ansätze dazu könnten gegenüber einer problematischen Essentialisierung „des Islam“ die offene Thematisierung innerislamischer Konflikte und Kontroversen, eine stärker historisch-politisch gerahmte Auseinandersetzung mit den Kriegen in Syrien und dem Irak (Kolonialismus, arabischer Frühling etc.) und eine „grundrechtsklare“ (Edler 2015), streitbare Demokratiepädagogik darstellen, zu der auch die kritische Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit, Gewalt und Autoritarismus gehört.

4.3 EMPFEHLUNGEN

Die Workshopkonzepte der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus gegen islamistische Radikalisierung fokussieren in einem Feld, dass von komplexen Auseinandersetzungen mit Identitäts- und Orientierungsfragen zumeist muslimischer Jugendlicher geprägt ist, explizit auf die Auseinandersetzung mit islamistischer Radikalisierung. Die Evaluation hat gezeigt, dass diese konzeptionell-inhaltliche Weichenstellung einen praktikablen Ansatz für die Präventionsarbeit darstellt, die neben verbreiteten religionspädagogischen Zugängen weiter entwickelt werden sollte. Die Entwicklung des Workshop-Moduls trägt bisher zugleich noch weitgehend modellhafte und experimentelle Züge, die eine weitere konzeptionelle Reflexion und Qualitätssicherung des Angebots nahelegen.

Konzeptionell-inhaltliche Entwicklung

In konzeptioneller Hinsicht ist bemerkenswert, dass der anfängliche Ansatz, Schüler/innen vor allem wissens- und kognitionsorientiert über Salafismus und dessen Ideologie aufzuklären, nach eingehender fachlicher Reflexion umgestellt wurde. Gegenüber der Thematisierung islamistischer Ideologie ist die Auseinandersetzung mit biographischen Anfälligkeiten für Radikalisierungsprozesse ganz unterschiedlicher Art ebenso ausgebaut worden wie die Beschäftigung mit islamistischen Medienangeboten und die Vermittlung kritischer Medienkompetenz. Auf konzeptioneller Ebene erscheint diese Weichenstellung fachlich gedeckt und insbesondere die medienpädagogischen Ansätze stoßen bei den Schüler/innen grundsätzlich auf eine gute Resonanz. Neben der Auseinandersetzung mit islamistischen Inhalten kann dabei auch die medienpädagogisch angeleitete Erstellung eigener Produkte Teil einer vertieften Beschäftigung sein, wie es im Anschluss an die Seminarreihe praktiziert wurde, in deren Rahmen das erste Modul zur Radikalisierungsprävention umgesetzt wurde. Die gezielte fachliche Weiterentwicklung dieses Ansatzes könnte mit Blick auf die Stärkung kritisch-reflexiver Medienkompetenz eine wichtige Ergänzung zu Versuchen darstellen, auf der Angebotsseite, insbesondere im Internet, der leichten Zugänglichkeit und hohen Sichtbarkeit islamistischer Angebote Alternativen entgegenzustellen.

[46] In diesem Sinn verweist Groeger-Roth in „Überlegungen zu einer Roten Liste Prävention“ auf nicht intendierte Nebeneffekte bestimmter Formen peer-basierter Arbeit. Negativen Effekten, die durch gegenseitige Verstärkung problematischer Aspekte innerhalb homogener Peer-Gruppen entstehen können, könne u.a. durch eine hohe Strukturierung der Angebote, hoch qualifiziertes Personal, die Einbeziehung der Eltern und die Förderung von Kontakten mit unbelasteten Jugendlichen entgegengewirkt werden (Groeger-Roth 2014).

Geprüft werden sollten darüber hinaus Möglichkeiten der historisch-politischen Bildungsarbeit, in der die KIgA eine ausgewiesene Expertise aufweist, um die im Hintergrund aktueller Entwicklungen stehende Rolle des „Islamischen Staats“ auch als zeitgeschichtliches und politisches Phänomen aufzuarbeiten, das religiöse Komponenten umfasst, sich aber nicht auf diese beschränkt. Insbesondere männliche Teilnehmer der Workshops haben ein dahingehendes Interesse formuliert. Im Feld der Antisemitismus-Prävention sind entsprechende Workshop-Module insbesondere zum Nahost-Konflikt bereits entwickelt worden. Die zahlreichen sich im zeitweiligen Aufstieg des „Islamischen Staats“ überlagernden Aspekte (Kolonialordnung im Nahen und Mittleren Osten, Abhängigkeitsverhältnis der Region zu Europa, Scheitern der Modernisierungsdiktaturen der Nachkriegszeit, innerarabische Konflikte, Arabischer Frühling, Golf-Kriege und Intervention im Irak etc.) sind bisher zugunsten einer starken Schwerpunktsetzung auf religionspädagogische Aspekte in der Primärprävention kaum in Angebote eingeflossen. An dieser Stelle könnten Erfahrungswerte aus der Antisemitismus-Prävention der KIgA sehr gezielt in die Radikalisierungsprävention überführt werden. Die bezüglich des Themenbereichs Salafismus bzw. Islamismus vorgenommene Weichenstellung, die Rolle der reinen Informationsvermittlung eher zurückzunehmen, sollte davon unberührt bleiben.

Neben intendierten Einstellungsänderungen bezüglich spezifisch islamistischer Gewalt zeigten sich in der Evaluation auch ambivalente Befunde in Bezug sowohl auf Einstellungen zu Gewalt allgemein wie auch bezüglich demokratie- und modernitätskritischer Orientierungen. Hier sollte eine weitere Schärfung und Profilierung sichergestellt werden. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Fragen der religionsbezogenen Identitätsbildung und Orientierung sollte durch klare grund- und menschenrechtliche Haltungen gerahmt werden. Prävention im Kontext politischer Bildung sollte hier mit anderen Worten verstärkt demokratiepädagogisch fundiert werden.

Die Workshops zur Radikalisierungsprävention an Schulen fungieren neben der direkten Einwirkung auf die Zielgruppe der Schüler/innen oder des Sozialraums auch als Lern- und Erfahrungsfeld zur Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte und zur praktischen Ausbildung und Qualifizierung der Peers. Insbesondere die Dimension der Konzeptentwicklung ist dabei nur bedingt von der Zahl der erreichten Schüler/innen abhängig, die in der untersuchten Umsetzungsphase deutlich ausbaufähig war. Entscheidend ist an dieser Stelle vielmehr die angemessene Auswertung von Praxiserfahrungen und deren Nutzung für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Angebote. Neben einer trägerinternen Weiter- und Qualitätsentwicklung sollte angesichts des hohen Interesses an Praxisbeispielen im Themenfeld Radikalisierungsprävention auch der Erfahrungstransfer nach außen stehen - z.B. über die Entwicklung und Bereitstellung pädagogischer Materialien oder die Qualifizierung von Multiplikator/innen.

Peer-Orientierung, Pädagogische Begleitung und Kontakterfahrung

Neben der Orientierung an der Zielgruppe der teilnehmenden Schüler/innen ist die Qualifizierung der Peer-Trainer/innen ein integraler Teil der Radikalisierungsprävention der KIgA. Mit ihrer Qualifizierung und ihrem Empowerment unterliegt dem Projekt damit eine weitere Wirkebene, die allerdings nicht Gegenstand der Evaluation war. Die Erwartung, über die biographische Nähe der Peers zu den Schüler/innen Zugänge aufzubauen und Vertrauen zu generieren, wurde weitgehend eingelöst. Zugleich zeigten sich Besonderheiten, die in der Weiterentwicklung des Workshops berücksichtigt werden sollten.

Einerseits wurden alle Workshops angesichts der bisher geringen Erprobung des Fokus-Moduls zur Radikalisierungsprävention neben den Peers durch Mitarbeiter/innen der KIgA begleitet. Andererseits war während eines Workshops auch die zuständige Klassenlehrerin zumindest teilweise anwesend. Beide Arrangements weichen von der grundlegenden konzeptionellen Idee partiell ab, haben sich aber als zielführend erwiesen. Angesichts der in der Fachdebatte formulierten Ansprüche an eine ausgewiesene Fachlichkeit und pädagogische Expertise im Bereich der Radikalisierungsprävention sollten erprobte Ansätze einer Kombination peer-basierter Zugänge und weiterer pädagogischer Herangehensweisen fortgesetzt und

ggf. vertieft werden. Es bietet sich an, Möglichkeiten zur vorbereitenden Abstimmung und Begleitung mit den für die jeweiligen Klassen zuständigen Mitgliedern des Schulkollegiums intensiv zu nutzen, um Synergien des schulischen Regelbetriebs und des außerschulischen Bildungsangebots zu generieren. Auch im Sinne einer Sensibilisierung und Qualifizierung der Lehrkräfte an den Schulen weist eine entsprechende kontinuierliche Abstimmung und Einbindung wichtige Vorteile auf.

Auch der Ansatz, den Schüler/innen gezielte „Kontakterfahrungen" zu „anderen" Lebenswelten zu eröffnen, die die umgekehrt gerade auf biographische Nähe und Ähnlichkeit abstellenden Peer-Ansätze ergänzen, sollten fortgeführt werden. Die in die Evaluation einbezogenen Schulen wiesen – nicht untypisch für segregierte „Brennpunktschulen" – eine ausgeprägte Homogenität nicht nur bezüglich der religionsbezogenen Hintergründe der Schüler/innen auf. Möglichkeiten zu Intergruppenkontakten erweitern - ähnlich wie themenbezogene Exkursionen - die lebensweltorientierte Arbeit daher sinnvoll. Insbesondere der Austausch mit und der Kontakt zu externen Gästen bietet sich im Rahmen des Workshops an, zumal diese in der modifizierten Variante des Workshops gut angenommen wurden. Im Hintergrund der Peer-Orientierung sollte konzeptionell also nicht ausschließlich der Faktor der biographischen Nähe und die Eröffnung von Zugängen stehen, sondern das Ziel, den Kindern und Jugendlichen Beziehungen zu positiven Rollenvorbildern anzubieten. Dies kann und sollte ggf. auch unter bewusster Öffnung und Erweiterung ihres lebensweltlichen Horizonts geschehen.

Reichweite und sozialräumliche Fokussierung als Potential

Die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus hat sich im Laufe ihrer nahezu fünfzehnjährigen Existenz von einer kiezbezogenen Initiative zu einem Akteur mit bundesweiter Ausstrahlung entwickelt. Dafür steht etwa ihre Förderung als bundeszentraler Träger im Rahmen der Bundesprogramme zur Demokratieförderung und Rechtsextremismusprävention. Im spezifischen Kontext des Berliner Landesprogramms Radikalisierungsprävention ist jenseits dieser Profilierung des Trägers jedoch insbesondere seine berlinspezifische Expertise von hoher Bedeutung. Die KIgA verfügt z.B. über langjährige Kooperationsbeziehungen zu Kreuzberger Schulen, die in großen Teilen zur Gruppe der sogenannten „Brennpunktschulen" zu zählen sind. Da die Schul-Workshops der KIgA konzeptionell bisher als eher längerfristige Interventionen angelegt sind und die Reichweite der bisherigen Umsetzung der Schüler-Workshops bisher noch begrenzt und ausbaufähig ist, sollte dieses Potenzial mit sozialräumlichem Fokus in der Weiterentwicklung aufgenommen und vertieft werden.

Angesichts des Umstands, dass explizite Werbe- und Beeinflussungsversuche radikal-islamistischer Akteure aus dem außerschulischen Sozialraum berichtet wurden, wäre eine verstärkte Nutzung und Weiterentwicklung bestehender Netzwerke zu prüfen, um neben den Schulen auch den umgebenden Sozialraum und die lokale Zivilgesellschaft in die Arbeit einzubeziehen und neben der Zielgruppe der Schüler/innen auch Multiplikator/innen und ggf. Eltern anzusprechen[47]. Um entsprechende sozialraumbezogene Aktivitäten bedarfsgerecht auszugestalten, sind auch sozialräumliche Bedarfsanalysen und die Klärung der Frage wichtig, inwieweit Aktivitäten der islamistischen Szene lokal tatsächlich vorkommen. In entsprechend komplex und multi-modal angelegten Präventionsstrategien kann auch die auf eine kurze Zeit befristete Umsetzung des Workshop-Konzepts als ein Teilelement eingebunden werden. Grundsätzlich haben die - angesichts von nur zwei berücksichtigten Workshops sicherlich auch weitergehend zu prüfenden - Ergebnisse der Evaluation nämlich keinen zwingenden Befund geliefert, der gegen eine isolierte, unabhängig von der umfassenden Seminarreihe stattfindende Umsetzung des Fokusmoduls zur Radikalisierungsprävention spräche. Weniger die zeitliche Dauer als die Abstimmung mit schulischen Akteuren erscheint als einflussreich.

[47] Im Bezirk Wedding ist mit dem Projekt MAXIME Wedding ein entsprechender sozialraumbezogener Ansatz durch das Violence Prevention Network e.V. umgesetzt worden (Hayes 2013).

Insgesamt stellt die Workshopreihe der KIgA aufgrund ihrer pädagogischen und didaktischen Ausrichtung, aber auch aufgrund ihrer fokussierten Umsetzung an Schulen mit besonderem Aufmerksamkeitsbedarf einen wichtigen Baustein der primären Radikalisierungsprävention in Berlin dar.

5 ANHANG

5.1 FRAGEBOGEN

Bewertung des Workshops

Der Themenkomplex „Bewertung des Workshops“ wurde aus folgenden Einzelfragen ermittelt:

- Der Workshop hat mir viel Spaß gemacht.
- Ich habe durch den Workshop viele neue Informationen bekommen.
- Ich habe unterschiedliche Sichtweisen kennengelernt.
- Ich habe vielen Freundinnen und Freunden von dem Workshop erzählt.
- Ich habe noch länger über die Übung mit der Identitätskette nachgedacht.

Diese wurden aus/in Anlehnung an Bischoff et al. 2012 und Raab/Stuppert 2015 entwickelt.

Bewertung der Beteiligung im Seminar

Der Themenkomplex Bewertung der Atmosphäre im Seminar wurde aus folgenden Einzelfragen ermittelt:

- Ich konnte offen sagen, was ich wirklich denke.
- Ich konnte eigene Ideen zur Gestaltung des Workshops einbringen.
- Wir haben unsere Meinungsunterschiede gut diskutiert.

Diese wurden aus/in Anlehnung an Bischoff et al. 2012 entwickelt.

Bewertung der Trainer/innen

Der Themenkomplex „Bewertung der Trainer/innen“ wurde aus folgenden Einzelfragen ermittelt:

Die Trainer/innen …

- haben mich ernst genommen.
- sind an meinen Erfahrungen interessiert.
- sind auf meine Fragen, Wünsche und Bedürfnisse eingegangen.
- haben mich respektvoll behandelt.
- sind Vorbilder für mich.
- haben deutlich gemacht, wenn sie anderer Meinung waren als ich.

Diese wurden aus/in Anlehnung an Deutsches Jugendinstitut ohne Jahr und auf Grundlage eines Workshop zur Zielexplikation mit den Mitarbeiter/innen entwickelt.

Einstellungen gruppen- und merkmalsbezogene Vorurteile

Der Themenkomplex „gruppen- und merkmalsbezogene Vorurteile“ wurde aus folgenden Einzelfragen ermittelt:

- Menschen aus anderen Ländern mag ich nicht so gern.
- Wenn ein Mitschüler eine andere Muttersprache hat, kann ich ihn nicht so gut leiden.
- Egal, welche Religion ein Mitschüler hat, ich kann alle Mitschüler gleich gut leiden.

Diese wurden aus/in Anlehnung an Bischoff et al. 2012 entwickelt.

Einstellungen Religion, Familie, Zusammenleben

Der Themenkomplex „Einstellungen zu Religion, Familie und Zusammenleben“ wurde aus folgenden Einzelfragen ermittelt:

- Die Befolgung der Gebote meiner Religion ist für mich wichtiger als die Gesetze des Staates, in dem ich lebe.
- Der Islam erkennt grundsätzlich andere Religionen als gleichberechtigt an.
- Islamische und westeuropäische Wertvorstellungen lassen sich miteinander vereinbaren.
- Menschen, die den Islam modernisieren, zerstören die wahre Lehre.

Diese wurden aus/in Anlehnung an Frindte/Boehnke/Wagner 2012; Gesis 2013; Leibold/Kühnel 2007, 2008; Pollack/Müller 2016; Wetzels/Brettfeld 2009 entwickelt.

Einstellungen zu Dschihadismus und Gewalt

Der Themenkomplex „Dschihadismus und Gewalt“ wurde aus folgenden Einzelfragen ermittelt:

- Wer sich notfalls auch mit Gewalt für seine Religion einsetzt, ist besonders gläubig.
- Gruppen wie der „Islamische Staat“ kämpfen um Gerechtigkeit für die Muslime in der Welt.
- Ich finde Männer gut, die sich auch im bewaffneten Kampf für die Muslime einsetzen.

Diese wurden aus/in Anlehnung an Frindte/Boehnke/Wagner 2012; Pollack/Müller 2016; Wetzels/Brettfeld 2009 entwickelt.

Bewertung des Lernerfolgs durch den Workshop

Der Themenkomplex „Bewertung des Lernerfolgs“ wurde aus folgenden Einzelfragen ermittelt:

- hat mir gezeigt, dass man das besprochene Thema ganz unterschiedlich betrachten kann.
- hat mich in meiner bisherigen Meinung bestärkt.
- war gut für das Klassenklima und das Verständnis untereinander.
- hat dazu beigetragen, dass ich anders als vorher über das Thema denke.
- hat mich dazu angeregt, anders über die Rolle der Frau in der Gesellschaft zu denken
- mich dazu gebracht, über mich selbst und meine Ansichten nachzudenken.
- Ich kann das, was ich hier gelernt habe, in meinem Alltag anwenden.
- Durch den Workshop fühle ich mich besser darauf vorbereitet, mit den besprochenen Themen umzugehen.
- Wenn ich zukünftig Probleme in meinem Umfeld lösen muss, weiß ich besser, wie ich mich verhalten soll.
- Mit den Themen des Workshops werde ich mich weiter beschäftigen

Diese wurden aus/in Anlehnung an Bischoff et al. 2012, Deutsches Jugendinstitut ohne Jahr entwickelt.

Bewertung der Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche

Der Themenkomplex „Bewertung der Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche“ wurde aus folgenden Einzelfragen ermittelt:

- Familie
- Freund/innen
- Geschlecht
- Herkunft
- Hobbys
- Religion/Weltanschauung
- Schule
- Wohnort „Kiez“

Diese wurden aus/in Anlehnung an die Übung Identitätskette von VPN ohne Jahr und abgewandelt in Pollack/Müller 2013 entwickelt.

5.2 TABELLEN

Tabelle 1: Bewertung verschiedener Bausteine der ersten Umsetzung des Fokusmoduls Salafismus

	Gut		Mittel		Schlecht		Gesamt
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl
Positionierungsübung mit Wissensabfrage über Salafismus	12	70,6	4	23,5	1	5,9	17
Film der KlgA über Salafismus	14	87,5	2	12,5		0,0	16
Nachrichtenbeitrag über die Scharia-Polizei und Zitatenübung	7	46,7	8	53,3		0,0	15
Erklärung über Scharia	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Gespräch mit Gast	8	57,1	5	35,7	1	7,1	14

Tabelle 2: Aussagen zu verschiedenen Aspekten der ersten Umsetzung des Moduls „Salafismus in Deutschland“

	Ja		Nein		Gesamt
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl
Das Thema interessiert mich sehr.	9	60,0	6	40,0	15
Ich höre jetzt genauer hin, wenn jemand etwas über Salafismus erzählt.	12	70,6	5	29,4	17
Ich weiß jetzt viel besser was Radikalisierung bedeutet.	8	50,0	8	50,0	16
Ich dachte, „Scharia“ bedeutet etwas ganz anderes.	10	62,5	6	37,5	16
Ich wusste gar nicht, dass die eigentliche Bedeutung von „Dschihad“ „Anstrengung“ ist und nicht „Krieg““.	11	68,8	5	31,3	16

Tabelle 3: Welche Schulnote gibst du dem Workshop?

		Stieglitz-Schule	Waldkauz-Schule	Gesamt
Note 1	Anzahl	1	2	3
	Anteil	12,5 %	10,5 %	11,1 %
Note 2	Anzahl	4	6	10
	Anteil	50,0 %	31,6 %	37,0 %
Note 3	Anzahl	2	6	8
	Anteil	25,0 %	31,6 %	29,6 %
Note 4	Anzahl	0	4	4
	Anteil	0,0 %	21,1 %	14,8 %
Note 5	Anzahl	1	0	1
	Anteil	12,5 %	0,0 %	3,7 %
Note 6	Anzahl	0	1	1
	Anteil	0,0 %	5,3 %	3,7 %
Gesamt	Anzahl	8	19	27
	Anteil	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabelle 4: Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Radikalisierung

	Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
Ich finde …	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil
… es gut, dass wir uns in der Schule mit Islamis-mus und Radikalisierung beschäftigen.	2	6,7 %	5	16,7 %	11	36,7 %	12	40,0 %	30	100,0 %
… es gut, dass wir das Thema in einem Work-shop und nicht im nor-malen Unterricht behan-delt haben.	3	11,1 %	7	25,9 %	9	33,3 %	8	29,6 %	27	100,0 %
… dass man lieber nur über den Islam reden sollte.	4	13,8 %	15	51,7 %	5	17,2 %	5	17,2 %	29	100,0 %
… dass Religion Privat-sache ist und nicht in die Schule gehört.	7	24,1 %	12	41,4 %	7	24,1 %	3	10,3 %	29	100,0 %

Tabelle 5: Habt ihr in dem Workshop Themen besprochen, die dich persönlich interessieren?

		Stieglitz-Schule	Waldkauz-Schule	Gesamt
Ja	Anzahl	2	9	11
	Anteil	20,0 %	45,0 %	36,7 %
Nein	Anzahl	8	6	14
	Anteil	80,0 %	30,0 %	46,7 %
Keine Angabe	Anzahl	0	5	5
	Anteil	0,0 %	25,0 %	16,7 %
Gesamt	Anzahl	10	20	30
	Anteil	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabelle 6: In dem Workshop war eure Lehrerin nicht immer dabei. Hat dir das gefallen?

		Stieglitz-Schule	Waldkauz-Schule	Gesamt
Ja	Anzahl	5	4	9
	Anteil	71,4 %	26,7 %	40,9 %
Eher ja	Anzahl	0	2	2
	Anteil	0,0 %	13,3 %	9,1 %
Eher nein	Anzahl	0	4	4
	Anteil	0,0 %	26,7 %	18,2 %
Nein	Anzahl	0	1	1
	Anteil	0,0 %	6,7 %	4,5 %
Weiß nicht	Anzahl	2	4	6
	Anteil	28,6 %	26,7 %	27,3 %
Gesamt	Anzahl	7	15	22
	Anteil	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabelle 7: Bewertung der Trainer/innen der Workshops I (insgesamt)

	Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Die Trainer/innen des Workshops haben mich ernst genommen.	0	0,0 %	6	20,0 %	15	50,0 %	9	30,0 %
Die Trainer/innen des Workshops sind an meinen Erfahrungen interessiert.	3	12,0 %	6	24,0 %	8	32,0 %	8	32,0 %
Die Trainer/innen des Workshops sind auf meine Fragen, Wünsche und Bedürfnisse eingegangen.	2	7,7 %	4	15,4 %	9	34,6 %	11	42,3 %
Die Trainer/innen des Workshops haben mich respektvoll behandelt.	5	16,7 %	1	3,3 %	9	30,0 %	15	50,0 %
Die Trainer/innen des Workshops sind Vorbilder für mich.	9	30,0 %	5	16,7 %	7	23,3 %	9	30,0 %
Die Trainer/innen des Workshops haben es deutlich gemacht, wenn sie anderer Meinung waren als ich.	3	10,0 %	5	16,7 %	12	40,0 %	10	33,3 %

Tabelle 8: Bewertung der Trainer/innen der Workshops II (nach Schule)

Die Trainer/innen des Workshops …	Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
	Stieglitz-Schule							
… sind Vorbilder für mich.	4	40,0 %	0	0,0 %	3	30,0 %	3	30,0 %
… haben es deutlich gemacht, wenn sie anderer Meinung waren als ich.	1	10,0 %	0	0,0 %	5	50,0 %	4	40,0 %
	Waldkauz-Schule							
… sind Vorbilder für mich.	5	25,0 %	5	25,0 %	4	20,0 %	6	30,0 %
… haben es deutlich gemacht, wenn sie anderer Meinung waren als ich.	2	10,0 %	5	25,0 %	7	35,0 %	6	30,0 %
	Gesamt							
… sind Vorbilder für mich.	9	30,0 %	5	16,7 %	7	23,3 %	9	30,0 %
… haben es deutlich gemacht, wenn sie anderer Meinung waren als ich.	3	10,0 %	5	16,7 %	12	40,0 %	10	33,3 %

Tabelle 9: In dem Workshop habt ihr verschiedene Sachen gemacht. Wie haben Sie dir gefallen?

	Stieglitz-Schule		Waldkauz-Schule		Gesamt	
	MW	Anzahl	MW	Anzahl	MW	Anzahl
„Identitätssäulen“	2,40	10	2,79	19	2,66	29
Gruppenarbeit mit Biographien	2,60	10	2,95	20	2,83	30
Übungen mit Filmen	2,60	10	3,10	20	2,93	30
Gespräch mit Gast	2,60	10	3,16	19	2,97	29
Ergebnispräsentation	2,70	10	2,94	18	2,86	28

Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung; Mittelwerte: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt völlig.

Tabelle 10: Wie bewertest du dein Wissen zum Islamismus vor/nach dem Workshop?

		Vorher			Nachher		
		Stieglitz-Schule	Waldkauz-Schule	Gesamt	Stieglitz-Schule	Waldkauz-Schule	Gesamt
Sehr gut	Anzahl	3	7	10	1	2	3
	Anteil	30,0 %	58,3 %	45,5 %	10,0 %	10,0 %	10,0 %
Gut	Anzahl	2	1	3	5	10	15
	Anteil	20,0 %	8,3 %	13,6 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %
Mittel	Anzahl	2	0	2	3	5	8
	Anteil	20,0 %	0,0 %	9,1 %	30,0 %	25,0 %	26,7 %
Schlecht	Anzahl	1	1	2	0	1	1
	Anteil	10,0 %	8,3 %	9,1 %	0,0 %	5,0 %	3,3 %
Sehr schlecht	Anzahl	1	1	2	0	0	0
	Anteil	10,0 %	8,3 %	9,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Keine Angabe	Anzahl	1	2	3	1	2	3
	Anteil	10,0 %	16,7 %	13,6 %	10,0 %	10,0 %	10,0 %
Gesamt	Anzahl	10	12	22	10	20	30
	Anteil	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabelle 11: Selbsteinschätzung Wissenszuwachs

	Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Ich habe durch den Workshop viele neue Informationen bekommen.	1	3,3 %	6	20,0 %	13	43,3 %	10	33,3 %	30	100,0 %
Ich konnte die Inhalte gut verstehen und nachvollziehen.	2	6,7 %	6	20,0 %	14	46,7 %	8	26,7 %	30	100,0 %

Tabelle 12: Wissenszuwachs Radikalisierung

Der Workshop hat …	Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
… gut erklärt, wieso manche Leute anfällig für radikale Ansichten werden.	5	17,9 %	4	14,3 %	14	50,0 %	5	17,9 %	28	100,0 %
… aufgezeigt, welche Strategien Radikale anwenden, um für sich Unterstützer/innen zu gewinnen.	1	3,8 %	7	26,9 %	8	30,8 %	10	38,5 %	26	100,0 %
… gut gezeigt, mit welchen Tricks Propaganda-Videos arbeiten.	2	7,4 %	7	25,9 %	10	37,0 %	8	29,6 %	27	100,0 %
… klargemacht, dass auch richtig gut gemachte Filme Leute in eine falsche Richtung bringen können.	1	3,6 %	3	10,7 %	13	46,4 %	11	39,3 %	28	100,0 %

Tabelle 13: Sensibilisierung und Reflexion

	Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
Der Workshop hat …	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
… mir gezeigt, dass man das Thema ganz unterschiedlich betrachten kann.	1	3,7 %	6	22,2 %	13	48,1 %	7	25,9 %	27	100,0 %
… mich in meiner bisherigen Meinung bestärkt.	4	15,4 %	5	19,2 %	11	42,3 %	6	23,1 %	26	100,0 %
… dazu beigetragen, dass ich anders als vorher über das Thema denke.	6	21,4 %	8	28,6 %	10	35,7 %	4	14,3 %	28	100,0 %
… mich dazu angeregt, anders über die Rolle der Frau in der Gesellschaft zu denken.	5	18,5 %	8	29,6 %	11	40,7 %	3	11,1 %	27	100,0 %
… mich dazu gebracht, über mich selbst und meine Ansichten nachzudenken.	5	19,2 %	7	26,9 %	9	34,6 %	5	19,2 %	26	100,0 %

Tabelle 14: Gruppenbezogene Vorurteile

	Vorher		Nachher	
	Mittelwert	Anzahl	Mittelwert	Anzahl
Menschen aus anderen Ländern mag ich nicht so gern.	1,59	22	1,57	28
Menschen aus anderen Ländern mag ich gleich gern. *(umgepolt)*	3,41	22	3,43	28
Wenn ein/e Mitschüler/in eine andere Muttersprache hat, kann ich ihn/sie nicht so gut leiden.	1,45	22	1,50	28
Wenn ein/e Mitschüler/in eine andere Muttersprache hat, kann ich ihn/sie gleich gut leiden. *(umgepolt)*	3,55	22	3,50	28
Egal, welche Religion ein/e Mitschüler/in hat, ich kann alle Mitschüler/innen gleich gut leiden.	3,05	22	3,48	27
Ich respektiere Menschen, die einen anderen Glauben haben als ich.	3,10	21	3,50	28
Ich finde es okay, dass verschiedene Menschen die Religion unterschiedlich stark leben.	3,19	21	3,46	28

Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung; Mittelwerte: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt völlig.

Tabelle 15: Religionsbezogene Vorurteile

		Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Egal, welche Religion ein/e Mitschüler/in hat, ich kann alle Mitschüler/innen gleich gut leiden.	Vor	4	18,2 %	3	13,6 %	3	13,6 %	12	54,5 %
	Nach	1	3,7 %	3	11,1 %	5	18,5 %	18	66,7 %
Ich respektiere Menschen, die einen anderen Glauben haben als ich.	Vor	2	9,5 %	2	9,5 %	9	42,9 %	8	38,1 %
	Nach	1	3,6 %	2	7,1 %	7	25,0 %	18	64,3 %
Ich finde es okay, dass verschiedene Menschen die Religion unterschiedlich stark leben.	Vor	1	4,8 %	3	14,3 %	8	38,1 %	9	42,9 %
	Nach	2	7,1 %	1	3,6 %	7	25,0 %	18	64,3 %

Tabelle 16: Einstellungen zu religionsbezogenem Fundamentalismus im Vorher-Nachher-Vergleich (I)

		Vorher		Nachher	
		MW	Anzahl	MW	Anzahl
GMF-Survey	Der Islam erkennt grundsätzliche andere Religionen als gleichberechtigt an.	2,8	20	3,1	25
	Islamische und westeuropäische Wertvorstellungen lassen sich miteinander vereinbaren.	2,4	18	2,7	22
Brettfeld/ Wetzels	Menschen, die den Islam modernisieren, zerstören die wahre Lehre.	2,4	19	2,7	25
	Die Befolgung der Gebote meiner Religion ist für mich wichtiger als die Gesetze des Staats, in dem ich lebe.	3,0	20	3,0	25

Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung; Mittelwerte: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt völlig.

Tabelle 17: Einstellungen zu religionsbezogenem Fundamentalismus im Vorher-Nachher-Vergleich (II)

			Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
			An-zahl	Anteil	Anzahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil
GMF-Survey	Der Islam erkennt grundsätzlich andere Religionen als gleichberechtigt an.	Vorher	3	15,0 %	5	25,0 %	6	30,0 %	6	30,0 %	21	100,0 %
		Nach-her	2	8,0 %	2	8,0 %	12	48,0 %	9	36,0 %	26	100,0 %
	Islamische und westeuropäische Wertvorstellungen lassen sich miteinander vereinbaren.	Vorher	5	27,8 %	5	27,8 %	4	22,2 %	4	22,2 %	19	100,0 %
		Nach-her	3	13,6 %	5	22,7 %	9	40,9 %	5	22,7 %	23	100,0 %
Brettfeld/Wetzels	Menschen, die den Islam modernisieren, zerstören die wahre Lehre.	Vorher	6	31,6 %	4	21,1 %	5	26,3 %	4	21,1 %	20	100,0 %
		Nach-her	4	16,0 %	5	20,0 %	10	40,0 %	6	24,0 %	26	100,0 %
	Die Befolgung der Gebote meiner Religion ist für mich wichtiger als die Gesetze des Staats, in dem ich lebe.	Vorher	4	20,0 %	2	10,0 %	4	20,0 %	10	50,0 %	21	100,0 %
		Nach-her	2	8,0 %	5	20,0 %	8	32,0 %	10	40,0 %	26	100,0 %

Tabelle 18: Wie wichtig sind die folgenden Bereiche für dich und dein Leben? Vorher-Nachher-Vergleich

		Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
		An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	Anzahl	Anteil	An-zahl	Anteil
Familie	Vorher	19	86,4 %	3	13,6 %	0	0,0 %	0	0,0 %	22	100,0 %
	Nachher	25	89,3 %	2	7,1 %	1	3,6 %	0	0,0 %	28	100,0 %
Freund/innen	Vorher	13	59,1 %	8	36,4 %	1	4,5 %	0	0,0 %	22	100,0 %
	Nachher	17	60,7 %	10	35,7 %	1	3,6 %	0	0,0 %	28	100,0 %
Geschlecht	Vorher	10	47,6 %	4	19,0 %	6	28,6 %	1	4,8 %	21	100,0 %
	Nachher	9	32,1 %	10	35,7 %	6	21,4 %	3	10,7 %	28	100,0 %
Herkunft	Vorher	12	60,0 %	3	15,0 %	3	15,0 %	2	10,0 %	20	100,0 %
	Nachher	13	46,4 %	8	28,6 %	5	17,9 %	2	7,1 %	28	100,0 %
Hobbys	Vorher	5	23,8 %	10	47,6 %	5	23,8 %	1	4,8 %	21	100,0 %
	Nachher	4	14,3 %	15	53,6 %	7	25,0 %	2	7,1 %	28	100,0 %
Religion/ Weltan-schauung	Vorher	16	76,2 %	3	14,3 %	0	0,0 %	2	9,5 %	21	100,0 %
	Nachher	16	57,1 %	10	35,7 %	1	3,6 %	1	3,6 %	28	100,0 %
Schule	Vorher	8	38,1 %	9	42,9 %	2	9,5 %	2	9,5 %	21	100,0 %
	Nachher	11	39,3 %	11	39,3 %	5	17,9 %	1	3,6 %	28	100,0 %
Wohnort/Kiez	Vorher	2	10,0 %	4	20,0 %	8	40,0 %	6	30,0 %	20	100,0 %
	Nachher	11	39,3 %	5	17,9 %	9	32,1 %	3	10,7 %	28	100,0 %

Tabelle 19: Benachteiligung und Diskriminierung von Muslim/innen in Deutschland

		Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
		An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil
In Deutschland werden muslimische Jugendliche benachteiligt.	Vorher	5	23,8 %	6	28,6 %	8	38,1 %	2	9,5 %	21	100,0 %
	Nachher	11	44,0 %	6	24,0 %	5	20,0 %	3	12,0 %	25	100,0 %
In Deutschland können Muslim/innen ihre Religion frei ausüben.	Vorher	2	10,0 %	1	5,0 %	9	45,0 %	8	40,0 %	20	100,0 %
	Nachher	7	26,9 %	6	23,1 %	7	26,9 %	6	23,1 %	26	100,0 %

Tabelle 20: Einstellungen zu Islamismus und Gewalt im Vorher-Nachher-Vergleich (I)

	Vorher		Nachher	
	MW	Anzahl	MW	Anzahl
Islamist/innen nehmen die wirkliche Bedeutung des Islams besonders ernst.	3,05	21	2,79	24
Islamist/innen sind eine Gemeinschaft, die sich besonders gut um ihre Anhänger/innen kümmert.	2,75	20	2,65	23
Was Islamist/innen versprechen, das halten sie auch.	2,89	19	2,76	25
Islamist/innen sprechen die Probleme in unserer Gesellschaft offen an.	2,74	19	2,76	21
Wer sich notfalls auch mit Gewalt für seine Religion einsetzt, ist besonders gläubig.	2,60	20	2,95	22
Gruppen wie der „Islamische Staat“ kämpfen um Gerechtigkeit für die Muslim/innen in der Welt.	2,47	19	2,12	25

Datenquelle: Schülerbefragung, eigene Erhebung; Mittelwerte: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt völlig.

Tabelle 21: Einstellungen zu Islamismus und Gewalt im Vorher-Nachher-Vergleich (I)

		Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Ich finde Männer gut, die sich auch im bewaffneten Kampf für die Muslim/innen einsetzen.	Vorher	6	27,3 %	2	9,1 %	2	9,1 %	12	54,5 %	22	100 %
	Nachher	7	25,0 %	4	14,3 %	12	42,9 %	5	17,9 %	28	100 %
Gruppen wie der „Islamische Staat“ kämpfen um Gerechtigkeit für die Muslim/innen in der Welt.	Vorher	6	31,6 %	2	10,5 %	7	36,8 %	4	21,1 %	19	100 %
	Nachher	11	44,0 %	4	16,0 %	6	24,0 %	4	16,0 %	25	100 %
Wer sich notfalls auch mit Gewalt für seine Religion einsetzt, ist besonders gläubig.	Vorher	4	20,0 %	5	25,0 %	6	30,0 %	5	25,0 %	20	100 %
	Nachher	3	13,6 %	4	18,2 %	6	27,3 %	9	40,9 %	22	100 %

Tabelle 22: Aufbau von Handlungskompetenzen

	Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Ich kann das, was ich hier gelernt habe, in meinem Alltag anwenden.	6	23,1 %	7	26,9 %	8	30,8 %	5	19,2 %	26	100,0 %
Durch den Workshop fühle ich mich besser darauf vorbereitet, mit den besprochenen Themen umzugehen.	4	14,3 %	8	28,6 %	11	39,3 %	5	17,9 %	28	100,0 %
Wenn ich zukünftig Probleme in meinem Umfeld lösen muss, weiß ich besser, wie ich mich verhalten soll.	3	11,5 %	6	23,1 %	11	42,3 %	6	23,1 %	26	100,0 %

Tabelle 23: Nachhaltigkeit des Workshops (I)

	Gar nicht		Eher nicht		Eher		Völlig		Gesamt	
	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil	An-zahl	Anteil
Mit den Themen des Workshops werde ich mich weiter beschäftigen.	6	22,2 %	6	22,2 %	10	37,0 %	5	18,5 %	27	100,0 %
Ich habe noch länger über die einzelnen Teile und Übungen nachgedacht.	11	37,9 %	10	34,5 %	5	17,2 %	3	10,3 %	29	100,0 %
Ich habe vielen Freundinnen und Freunden von dem Workshop erzählt.	20	66,7 %	6	20,0 %	2	6,7 %	2	6,7 %	30	100,0 %

Tabelle 24: Nachhaltigkeit des Workshops im Klassenvergleich

			Gar nicht	Eher nicht	Eher	Völlig	Gesamt
Ich habe noch länger über die einzelnen Teile und Übungen nachgedacht.	Stieglitz-Schule	Anzahl	5	3	0	1	9
		Anteil	55,6 %	33,3 %	0,0 %	11,1 %	100,0 %
	Waldkauz-Schule	Anzahl	6	7	5	2	20
		Anteil	30,0 %	35,0 %	25,0 %	10,0 %	100,0 %
	Gesamt	Anzahl	11	10	5	3	29
		Anteil	37,9 %	34,5 %	17,2 %	10,3 %	100,0 %
Ich habe vielen Freundinnen und Freunden von dem Workshop erzählt.	Stieglitz-Schule	Anzahl	8	0	1	1	10
		Anteil	80,0 %	0,0 %	10,0 %	10,0 %	100,0 %
	Waldkauz-Schule	Anzahl	12	6	1	1	20
		Anteil	60,0 %	30,0 %	5,0 %	5,0 %	100,0 %
	Gesamt	Anzahl	20	6	2	2	30
		Anteil	66,7 %	20,0 %	6,7 %	6,7 %	100,0 %
Mit den Themen des Workshops werde ich mich weiter beschäftigen.	Stieglitz-Schule	Anzahl	4	3	2	1	10
		Anteil	40,0 %	30,0 %	20,0 %	10,0 %	100,0 %
	Waldkauz-Schule	Anzahl	2	3	8	4	17
		Anteil	11,8 %	17,6 %	47,1 %	23,5 %	100,0 %
	Gesamt	Anzahl	6	6	10	5	27
		Anteil	22,2 %	22,2 %	37,0 %	18,5 %	100,0 %

6 ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1: Modell der Projektlogik und des Evaluationsprozesses 7
Abbildung 2: Methodenbausteine der Evaluation..... 9
Abbildung 3: Angaben zu den befragten Schüler/innen 11
Abbildung 4: Module der KIgA-Seminarreihe zur Islamismusprävention.....14
Abbildung 5: Entwicklungsschritte zur Radikalisierungsprävention 15
Abbildung 6: Aufbau des Moduls „Salafismus“ 16
Abbildung 7: Aufbau des Moduls „Radikalisierungsprävention“ 16
Abbildung 8: Ziele, Indikatoren und Wirkannahmen der Präventions-Workshops 17
Abbildung 9: Bewertung der ersten Umsetzung des Fokusmoduls Salafismus 24
Abbildung 10: Bewertung verschiedener Bausteine der ersten Umsetzung des Fokusmoduls Salafismus 24
Abbildung 11: Aussagen zu verschiedenen Aspekten der ersten Umsetzung des Moduls „Salafismus in Deutschland“ 25
Abbildung 12: Welche Schulnote gibst Du dem Workshop?.....26
Abbildung 13: Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Radikalisierung in der Schule 27
Abbildung 14: Habt ihr in dem Workshop Themen besprochen, die dich persönlich interessieren? 27
Abbildung 15: Die Trainer/innen des Workshops ….....29
Abbildung 16: Die Trainer/innen des Workshops (II) 29
Abbildung 17: In dem Workshop war eure Lehrerin (nicht) immer dabei. Hat dir das gefallen? 30
Abbildung 18: In dem Workshop habt ihr verschiedene Dinge gemacht. Wie haben Sie dir gefallen?.....31
Abbildung 19: Wie bewertest du dein Wissen zum Islamismus vor/nach dem Workshop? 32
Abbildung 20: Selbsteinschätzung zum Wissenszuwachs 32
Abbildung 21: Wissenszuwachs zur Radikalisierung 33
Abbildung 22: Sensibilisierung und Reflexion 34
Abbildung 23: Wie findest du andere Menschen und wie verhältst du dich Ihnen gegenüber?.....35
Abbildung 24: Religionsbezogene Vorurteile im Vorher-Nachher-Vergleich 36
Abbildung 25: Einstellungen zu religiösem Fundamentalismus - Mittelwerte im Prä-Post-Vergleich.....37
Abbildung 26: Einstellungen zu religiösem Fundamentalismus im Vorher-Nachher-Vergleich 38
Abbildung 27: Wie wichtig sind die folgenden Bereiche für dich und dein Leben? Vorher-Nachher-Vergleich.....39
Abbildung 28: Benachteiligung und Diskriminierung von Muslim/innen in Deutschland 40
Abbildung 29: Einstellungen zu Dschihadismus und Gewalt im Prä-Post-Vergleich 41
Abbildung 30: Einstellungen zu Dschihadismus und Gewalt im Prä-Post-Vergleich 42
Abbildung 31: Handlungskompetenzen.....44
Abbildung 32: Nachhaltigkeit des Workshops 44
Abbildung 33: Nachhaltigkeit des Workshops im Klassenvergleich.....45

Tabelle 1: Bewertung verschiedener Bausteine der ersten Umsetzung des Fokusmoduls Salafismus 59
Tabelle 2: Aussagen zu verschiedenen Aspekten der ersten Umsetzung des Moduls „Salafismus in Deutschland“ 59
Tabelle 3: Welche Schulnote gibst du dem Workshop? 59
Tabelle 4: Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Radikalisierung 60
Tabelle 5: Habt ihr in dem Workshop Themen besprochen, die dich persönlich interessieren?....60
Tabelle 6: In dem Workshop war eure Lehrerin nicht immer dabei. Hat dir das gefallen? ...60
Tabelle 7: Bewertung der Trainer/innen der Workshops I 61
Tabelle 8: Bewertung der Trainer/innen der Workshops II 61
Tabelle 9: In dem Workshop habt ihr verschiedene Sachen gemacht. Wie haben Sie dir gefallen?....61
Tabelle 10: Wie bewertest du dein Wissen zum Islamismus vor/nach dem Workshop? 62
Tabelle 11: Selbsteinschätzung Wissenszuwachs....62
Tabelle 12: Wissenszuwachs Radikalisierung 62
Tabelle 13: Sensibilisierung und Reflexion....63
Tabelle 14: Gruppenbezogene Vorurteile....63
Tabelle 15: Religionsbezogene Vorurteile....64
Tabelle 16: Einstellungen zu religionsbezogenem Fundamentalismus im Vorher-Nachher-Vergleich (I)....64
Tabelle 17: Einstellungen zu religionsbezogenem Fundamentalismus im Vorher-Nachher-Vergleich (II)....64
Tabelle 18: Wie wichtig sind die folgenden Bereiche für dich und dein Leben? Vorher-Nachher-Vergleich....65
Tabelle 19: Benachteiligung und Diskriminierung von Muslim/innen in Deutschland 65
Tabelle 20: Einstellungen zu Islamismus und Gewalt im Vorher-Nachher-Vergleich (I) 66
Tabelle 21: Einstellungen zu Islamismus und Gewalt im Vorher-Nachher-Vergleich (I) 66
Tabelle 22: Aufbau von Handlungskompetenzen....66
Tabelle 23: Nachhaltigkeit des Workshops (I) 67
Tabelle 24: Nachhaltigkeit des Workshops im Klassenvergleich 67

Literaturverzeichnis

Atria, Moira/Reimann, Ralph/Spiel, Christiane (2006): Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplikation und evaluativer Haltung. In: Steinebach, Christine (Hg.): Handbuch psychologische Beratung. Stuttgart, S. 574-586.

Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Johannsson, Susanne/König, Frank/Zierold, Diana, Zimmerman, Eva (2012): Handlungsansätze in der Rechtsextremismusprävention. Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms "TOLERANZ FÖRDERN - KOMPETENZ STÄRKEN". Zwischenbericht 2012 des DJI. http://bit.ly/2tFtXbY, 19.06.2017.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

Caspari, Alexandra (2012): Chancen der Wirkungsorientierung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 2, S. 11-17.

Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2013): Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention. Wiesbaden.

Demirel, Aycan/Niehoff, Mirko (2013): ZusammenDenken. Elf Thesen zur Islamismusprävention an Schulen. In: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. (Hg.): ZusammenDenken.

Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus - ein Projekthandbuch. Berlin, S. 32–41.

Detjen, Joachim (2000): Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung… In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 25, 20.06.2017.

Dollinger, Bernd (2015): Was wirkt aus wessen Perspektive? Aktuelle Tendenzen der „evidence-based criminology“ und ihre Konsequenzen für Politik und professionelle Praxis. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrecht, H. 5, S. 428–443.

Edler, Kurt (2015): Islamismus als pädagogische Herausforderung. Stuttgart.

El-Mafaalani, Aladin/Fathi, Alma/Mansour, Ahmad/Müller, Jochen/Nordbruch, Götz/Waleciak, Julian (2016): Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit. HSFK-Report Nr. 6/2016. http://bit.ly/2tEFKqK, 19.06.2017.

Fincke, Gunilla/Lange, Simon (2012): Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. Policy Brief des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). http://bit.ly/2tgjxjG, 17.06.2016.

Franz, Julia (2015): Bilder, die wir uns von jungen Muslimen machen. Zur Konstruktion einer Zielgruppe. In: TelevIZIon, H. 1, S. 45–48. http://bit.ly/2rqs15x.

Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus/Kreikenbom, Henry/Wagner, Wolfgang (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analysen, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. http://bit.ly/2seLXMv, 02.02.2017.

Groeger-Roth, Frederick (2014): Brauchen wir eine "Rote Liste Prävention"? Was empfiehlt sich nicht in der Prävention? Landespräventionsrat Niedersachsen. http://www.gruene-liste-praevention.de/communities-that-care/Media/Musterprasentation_Rote_Liste.pdf.

Hayes, Jenny (2013): MAXIME Wedding – Modellprojekt zur Prävention von islamischem Extremismus im Berliner Bezirk Wedding (Violence Prevention Network e.V.). Bericht der Prozessdokumentation. http://www.violence-prevention-network.de/mediathek/evaluationsberichte, zuletzt aktualisiert am 04.03.2014.

Karakayalı, Juliane/Zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, H. 2, S. 61–78. http://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/download/96/146.

Kassar, Yasmin/Piberger, Patricia (2013): Selbstbewußtsein stärken, Reflexionsfähigkeit fördern - Eine schulische Seminarreihe zur Islamismusprävention für die Sekundarstufe I. In: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. (Hg.): ZusammenDenken. Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus - ein Projekthandbuch. Berlin, S. 42-75.

Kiefer, Michael (2015a): Auf dem Weg zur wissensbasierten Radikalisierungsprävention? Neosalafistische Mobilisierung und die Antworten von Staat und Zivilgesellschaft. In: forum kriminalprävention, H. 1, S. 42–48.

Kiefer, Michael (2015b): Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe. Bundeszentrale für politische Bildung - Infodienst Radikalisierungsprävention. http://bit.ly/2seJEc3, 18.06.2017.

Kober, Marcus (2017): Zur Evaluation von Maßnahmen der Prävention von religiöser Radikalisierung in Deutschland, H. 11, S. 219-256.
http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/download/105/88, 30.06.2017.

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. (Hg.) (2012): Bildung im Spannungsfeld von islamistischer Propaganda und Muslimfeindlichkeit - eine Workshopreihe mit Jugendlichen. Berlin. http://bit.ly/2r1tJdo, 06.06.2017.

Landesinstitut für Schulentwicklung; Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2016): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? - Teilband 1 -. Stuttgart. http://bit.ly/2rHSfW8, 05.05.2017.

Leibold, Jürgen/Kühnel, Steffen (2006): Islamophobie. Differenzierung tut not. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 4. Frankfurt am Main, S. 135-155.

Leibold, Jürgen/Kühnel, Steffen (2008): Islamophobie oder Kritik am Islam? In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 6. Frankfurt am Main, S. 95-115.

Leibold, Jürgen/Thörner, Stefan/Gosen, Stefanie/Schmidt, Peter (2012): Mehr oder weniger erwünscht? Entwicklung und Akzeptanz von Vorurteilen gegenüber Muslimen und Juden. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände - Folge 10. Berlin, S. 177-198.

Lüter, Albrecht (2013): Stichwort: Prävention. Glossar der Webseite von Demokratie leben! https://www.demokratie-leben.de/wissen/glossar/glossary-detail/praevention.html, 06.06.2017.

Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria (2012): Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände - Folge 10. Berlin, S. 220-241.

Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110, 17.12.2013.

Mishra, Pankaj (2017): Das Zeitalter des Zorns. Eine Geschichte der Gegenwart. Frankfurt am Main.

Müller, Jochen/Nordbruch, Götz/Ünlü, Deniz (2014): Wie oft betest Du? Erfahrungen aus der Islamismusprävention. In: El-Gayar, Wael/Strunk, Katrin (Hg.): Integration versus Salafismus: Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Analysen, Methoden der Prävention, Praxisbeispiele. Schwalbach am Taunus, S. 147-162.

Niehoff, Mirko (2013): Versprechen gegen Versprechen - Islamismusprävention durch die politische Bildung in der Demokratie. Ein Bildungskonzept für die Sekundarstufe II. In: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. (Hg.): ZusammenDenken. Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus - ein Projekthandbuch. Berlin, S. 76-94.

Peters, Till Hagen (2012): Islamismus bei Jugendlichen in empirischen Studien. Ein narratives Review. Universität Bremen - Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik. http://bit.ly/2twf3b0, 28.06.2017.

Pollack, Detlef/Müller, Olaf (2013): Religionsmonitoring - verstehen, was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. http://bit.ly/1TGZnnn, 20.06.2017.

Pollack, Detlef/Müller, Olaf/Rosta, Gergely/Dieler, Anna (2016): Integration und Religion aus der Sicht von Türkischstämmigen in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Excellenzclusters "Religion und Politik" der Universität Münster. http://bit.ly/2tvTG6J, 16.06.2017.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hg.) (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. http://bit.ly/2r3HnQs, 29.05.2017.

Sampson, Robert J. (2010): Gold Standard Myths: Observations on the Experimental Turn in Quantitative Criminology. In: Quantitative Criminology, H. 4, S. 489-500.

Wetzels, Peter/Brettfeld, Katrin (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. http://bit.ly/2sDWaCB, 18.06.2017.

Ziegler, Holger (2012): Wirkungsevaluation in der Sozialen Arbeit mit straffälligen jungen Menschen. In: Deutsche Vereinigung der Jugendgerichte und der Jugendgerichtshilfe (Hg.): Achtung (für) Jugend! Praxis und Perspektiven des Jugendkriminalrechts ; Dokumentation des 28. Deutschen Jugendgerichtstages vom 11. - 14. September 2010 in Münster. Mönchengladbach, S. 303-320.

CAMINO
WERKSTATT FÜR FORTBILDUNG, PRAXISBEGLEITUNG UND FORSCHUNG IM SOZIALEN BEREICH GGMBH

BOPPSTRASSE 7 • 10967 BERLIN
TEL +49(0)30 610 73 72-0
FAX +49(0)30 610 73 72-29
MAIL@CAMINO-WERKSTATT.DE
WWW.CAMINO-WERKSTATT.DE

CAM