

Politische Bildung und Angebote sozialer Arbeit als Krisenlösungsagenten politischer Spannungen?

Empirische Rekonstruktionen und Typisierungen zu praktischen Bearbeitungen

Maren Zschach und Diana Zierold

Ad-hoc-Gruppe »Problematische Jugend? Radikalisierung(szuschreibungen) im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Realität und praktischer Bearbeitung«

Einleitung

Ein praktischer, konkret pädagogischer Umgang mit den Problemlagen Jugendlicher soll im Zentrum dieses Beitrages stehen. Uns geht es hier um Angebote an junge Menschen, die sich dem Thema politischer Radikalisierung widmen. Formate sozialer Arbeit und politischer Bildung knüpfen einerseits selbst an Vorstellungen spannungsgeladener gesellschaftlicher Verhältnisse an oder müssen sich solchen Zuschreibungen seitens einer breiten Öffentlichkeit stellen. Andererseits werden dabei Angebote der politischen Bildung und sozialen Arbeit auch als Krisenlösungsagenten adressiert.

Aus empirischer Sicht zeigen wir, dass sich Fachkräfte in diesem Praxisfeld kritisch mit den Ansprüchen einer umfassenden und schnellen Problemlösung auseinandersetzen und pauschale Radikalisierungszuschreibungen gegenüber jungen Menschen differenziert betrachten. Unsere Forschungsergebnisse stammen aus der Befragung von Fachkräften innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention in der ersten Förderphase des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2015–2019), das sich der Bearbeitung verschiedener gesellschaftlicher Konfliktlinien widmet und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde.¹

¹ Umfassendere Angaben zu unseren Forschungsergebnissen finden sich in unserem Zwischenbericht des Jahres 2019 (vgl. Figlestahler et al. 2020). Der Beitrag stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar, für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen die Verantwortung.

Struktur des Samples

Bildungs- und Jugendarbeitsangebote, die sich mit der Prävention der Übernahme rechtsextremer Orientierungen bei Jugendlichen beschäftigen, verfolgen unterschiedliche Ansätze, die in unserem Beitrag analysiert und miteinander verglichen werden. Wir konzentrieren uns dabei auf Daten von vier Expert*inneninterviews, die aus einem Gesamtsample von insgesamt acht Projekten stammen.² Sie sind im Bereich der indizierten oder selektiven Rechtsextremismusprävention mit jungen Menschen aktiv und dienen zur Plausibilisierung anhand von Interview-Ausschnitten.

Zentrale Fragestellungen

In unserer Untersuchung konzentrierten wir uns auf drei zentrale Fragestellungen, die sich nicht nur auf den Phänomenbereich des Rechtsextremismus, sondern ebenso auf islamistische Orientierungen und Handlungen sowie linke Militanz bezogen. Unser Hauptinteresse richtete sich auf folgende drei Schwerpunkte, denen wir nicht nur mittels offener, leitfaden-gestützter Expert*inneninterviews, sondern auch durch teilnehmende Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit Jugendlichen nachgingen:

- 1) Wie arbeiten Projekte der Radikalisierungsprävention mit jungen Menschen?
- 2) Wie reflektieren Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln und welche pädagogischen Grundhaltungen zeigen sich im Umgang mit den Adressierten?
- 3) Welche Wirkungen schreiben die teilnehmenden jungen Menschen den pädagogischen Angeboten zu?

Inhaltlich widmet sich die erste Forschungsfrage der spezifischen Arbeitsweise der Projekte. Sie lassen sich als Kernelemente pädagogischen Handelns verstehen, mit denen Effekte bei den Jugendlichen angestrebt werden, die z.B. in der Anregung zum Nachdenken, Verhaltensänderungen oder emotionaler Erfahrung bestehen können.

Mit der zweiten, für uns zentralen Forschungsfrage betrachten wir, wie Fachkräfte ihr Handeln reflektieren, da dies ein zentrales Qualitätsmerkmal professioneller sozialer Arbeit darstellt, wie dies z.B. Bernd Dewe (2009) herausgearbeitet hat. Sie zeichnet sich durch die Kontextualisierung der eigenen Arbeit sowie durch ein Abschätzen der Folgen des eigenen pädagogischen Handelns und einem reflexiven Umgang mit Wissens- und Könnensdimensionen aus. Gesellschaftliche Einbettungen von Problemstellungen sind hierbei für die Mitarbeitenden bedeutsam. Zum anderen ist für die Einschätzung von fachlichem Handeln auch die pädagogische Grundhaltung der Fachkräfte von grundlegender Bedeutung. Damit werden u.a. die Unterstützung der Autonomie der Jugendlichen, eine Ressourcenorientierung, Partizipation und ein lebensweltorientiertes Bildungsverständnis zu zentralen Analysekatégorien.

Während sich die beiden ersten Problemstellungen der Arbeits- und Wirkungsweise der Projekte und der konkreten Umsetzung durch die Fachkräfte widmen, sind für die dritte Forschungsfrage zu

² Insgesamt 18 der Projekte aus unserem Sample sind im Bereich der Rechtsextremismusprävention tätig, die jedoch teilweise eher Angebote im Bereich der Universalprävention umsetzen, die in unserem Sample 2018 nicht zentral war.

Wirkungen die Aussagen der jugendlichen Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen maßgeblich, die in diesem Beitrag jedoch nicht zentral sind.

Methodische Umsetzung

Erfasst und ausgewertet wurden die in den Expert*inneninterviews mit den Fachkräften erzählten Handlungspraxen mit einem wissenssoziologischen Ansatz in einer praxeologischen Ausrichtung. Die Interviews ermöglichten den Befragten eigenständige Themensetzungen und Relevanzfestlegungen (vgl. Meuser, Nagel 2011, S. 57f.). Diese Offenheit ließ eine selbst gewählte Strukturierung und Ausgestaltung der Erzählung durch die Mitarbeitenden zu. Zentral für das Erhebungs- und Auswertungsvorgehen war das Verfahren der Dokumentarischen Methode im Sinne von Karl Mannheim (1923), Ralf Bohnsack et al. (2013) sowie Arnd-Michael Nohl (2017). Mit diesem rekonstruktiven Forschungsdesign war es zum einen möglich, handlungsleitendes Wissen zu analysieren, das den Agierenden teilweise nicht bewusst ist. Dieses atheoretische, habituelle Wissen kann aus Erzählungen und Beschreibungen in einem intensiven Interpretations- und Deutungsprozess herausgearbeitet werden. Diesem konjunktiven Erfahrungsraum der Befragten stehen zum anderen kommunikative Erfahrungen gegenüber, die oft argumentativ zum Ausdruck gebracht werden können (vgl. Bohnsack 2011, S. 40ff.).

Rekonstruktion der pädagogischen Grundhaltungen und fachlichen Reflexivität der Fachkräfte

Im Folgenden stehen innerhalb unserer qualitativ ausgerichteten Analyse Modellprojekte der Radikalisierungsprävention von rechtsextremen Orientierungen und Handlungen im Zentrum, die eine unterschiedliche institutionelle Einbindung, Dauer des pädagogischen Angebots und verschiedene Umsetzungsideen beinhalten. Während es sich bei den Projekten Den Haag³ und Dakar um Angebote handelt, die im Freizeitbereich von jüngeren Jugendlichen (Dakar) und jungen Erwachsenen (Den Haag) angesiedelt sind, agieren die Projekte Delhi und Dublin in Regel- und Förderschulen innerhalb der Sekundarstufe I, aber auch außerhalb schulischer Kontexte.

Fundierte pädagogische Grundhaltungen und explizite Reflexionen im Typ A

Erwartungsgemäß zeigten sich Unterschiede zwischen den vier Projekten, sodass wir verschiedene Typen rekonstruieren konnten, anhand derer graduelle Abstufungen der pädagogischen Haltungen und Reflexionen der pädagogischen Praxis sichtbar werden. Zum Typ A, für den fundierte pädagogische Grundhaltungen und explizite Reflexionen charakteristisch sind, gehören die Projekte Delhi und Den Haag.

³ Die Modellprojektamen, einige Spezifika der Maßnahme sowie alle Namen von Personen, Orten usw. wurden anonymisiert. Die Erhebung und Auswertung erfolgte durch das gesamte Team der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektbereiches E. Unser Dank für ihr Engagement innerhalb der Erhebung und Auswertung gilt an dieser Stelle unseren Kolleg*innen Carmen Figlestahler, Frank Greuel, Daniel Grunow, Joachim Langner, Katja Schau und Marco Schott.

Delhi arbeitet als Modellprojekt in verschiedenen Schulen im Bereich der politischen Bildung mit rechten Jugendlichen. Die Projektmitarbeiter*innen, die über eine pädagogische Ausbildung verfügen, arbeiten in der Regel im Bereich der Sekundarstufe I in Regel- und Förderschulen und haben ihr Angebot von einmaligen Projekttagen auf eine längerfristige, intensivere Arbeit in den Schulen umgestellt. Innerhalb von Diskussionen und Übungen findet eine Auseinandersetzung mit rechtsaffinen Jugendlichen statt, wobei die gesamte Klasse aktiviert werden soll, sich mit dem Thema Rechtsextremismus auseinanderzusetzen und Stellung zu beziehen.⁴

Im Modellprojekt Den Haag verbindet eine Pädagogin Methoden der ästhetischen Bildung mit ihrem Präventionsanliegen. In einigen mehrstündigen Modulen am Nachmittag beschäftigen sich junge Erwachsene – zumeist in praktischen Übungen, kreativen Ausdrucksformen und Diskussionen – mit der Bildung eigener Standpunkte zu Fragen der Radikalisierung und des Rechtsextremismus. Die Teilnehmenden werden innerhalb einer Maßnahme zur persönlichen betrieblichen Qualifizierung gefördert und haben zuvor zumeist eine Förderschule besucht.⁵ Die Teilnahme an dieser Veranstaltungsreihe ist freiwillig und stößt bei den jungen Menschen auf großes Interesse.

Betrachtet man die typinternen Gemeinsamkeiten, so ist es für die pädagogischen Haltungen dieser Projekte charakteristisch, dass sie versuchen, den Jugendlichen auf Augenhöhe zu begegnen, deren Autonomie zu unterstützen und die Umsetzung von pädagogischen Aktivitäten partizipativ zu gestalten. Damit richten sich die hier beschriebenen Projekte v.a. an den Leitprinzipien der sozialen Arbeit aus und reflektieren zusätzlich das eigene pädagogische Vorgehen. Darüber hinaus schätzen sie die Folgen ihres fachlichen Handelns ab. Sie setzen sich mit dem für das Handlungsfeld typischen Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Prävention auseinander und haben ein Bewusstsein für die eigenen Grenzen des pädagogischen Tuns.

Pädagogische Grundhaltungen im Typ A

Im Mittelpunkt der Projekte des Typs A steht die aktive Aneignung der angebotenen Inhalte durch die Jugendlichen. Die pädagogischen Ziele bestehen also darin, dass diese sich mit Demokratie und extremistischen Phänomenen auseinandersetzen, eigene Urteile bilden und bisherige Annahmen und Wissensbestände hinterfragen.

Für die Mitarbeiterinnen von Delhi ist ein gleichberechtigter Diskurs über Einstellungen und Haltungen Jugendlicher im Hinblick auf rechtsextreme oder populistische Äußerungen mit ihnen als Pädagoginnen und auch untereinander wichtig. Sie plädieren für einen anerkennenden Umgang, der zugleich auch nach Ursachen für diese Positionen fragt. Andere, nicht thematisierte Bedürfnisse der Jugendlichen, die bislang eventuell unberücksichtigt geblieben sind und von Ressentiments überlagert werden, sollen in diesen gemeinsamen kommunikativen Auseinandersetzungen aufgegriffen werden.

Für die Mitarbeiterin im Projekt Den Haag ist es besonders wichtig, den Teilnehmenden eine Wahlfreiheit innerhalb verschiedener Angebote zu ermöglichen und dadurch eine Aufgeschlossenheit der jungen Menschen für neue Perspektiven zu erzeugen. Sie selbst sieht sie dabei in einer Rolle als zurückhaltende Moderatorin, die einen gelungenen Projekttag dementsprechend folgendermaßen beschreibt:

⁴ Das Projekt Delhi ist auch außerhalb schulischer Kontexte aktiv und bietet seine Modellprojektaktivitäten für Gruppen junger Erwachsener an.

⁵ Das Modellprojekt Den Haag ist darüber hinaus an einer Regelschule aktiv und bietet dort ganztägige Präventionsformate an.

„ich mache das so ein bisschen daran fest, dass nicht nur ich die ganze Zeit geredet habe, sondern dass vor allem und ganz viel die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen gesprochen haben, dass Themen von denen selbst kamen, dass ich es auch geschafft habe, Themen so anzustoßen, dass sie sich verselbstständigen“ (Den Haag 2018 I: Z. 602–605).

Hier drückt sich ein gleichwertiges Beziehungsverständnis aus, indem Entwicklungen bei den Zielgruppen initiiert werden und nicht vermeintlich richtige Antworten und Wege seitens der Umsetzenden vorgedacht sind. Vielmehr sollen die jungen Menschen selbst ihre lebensweltlich relevanten Themen setzen und selbstläufig untereinander diskutieren.

Reflexionen des pädagogischen Handelns im Typ A

Im Interview mit dem Modellprojekt Delhi ist herausforderndes Verhalten seitens der Teilnehmenden ein wichtiges Thema. Die Mitarbeiterinnen beschreiben die Handlungspraxis einiger Jugendlicher als Provokation, die sie als Pädagoginnen dezidiert wahrnehmen und als Problem innerhalb der Schule beschreiben. Diese Äußerungen der Jugendlichen werden als Ausgangspunkt einer notwendigen Auseinandersetzung ernst genommen. Umfang und Bedeutung dieser Orientierungen werden innerhalb der Schilderung von weiteren Kontaktaufnahmen zum Projekt deutlich. Dort ging es z.B. um „Klassen- oder Schul-WhatsApp-Gruppen, die halt irgendwie Drittes Reich oder Deutsches Reich oder was auch immer hießen, und wo man halt über Hitler sehr affirmativ sprach“ (Delhi 2018 I: Z. 363–365).

Ein wichtiger Aspekt der Weiterentwicklung pädagogischer Ideen liegt im Einbezug der Zielgruppe in diese Veränderungen. Diese Sichtweise auf die Teilnehmenden resultiert wiederum aus einer starken Überzeugung von der Eigenverantwortlichkeit junger Menschen, bei denen Selbstbildungsprozesse angeregt werden sollen, denn die Pädagogin ist in diesem Punkt der Überzeugung:

„verändern kann ich sowieso nichts, das müssen die Leute selbst tun. Und dann ist es ganz wichtig, kommunikativ zu sein. Ich kann nicht immer Experte in allem sein. Ich muss mich vernetzen, ich muss mit anderen Menschen kooperieren, ich muss mir die Leute suchen, die Experten sind, um selbst Experte zu werden“ (Den Haag 2018 I: Z. 664–667).

Bei allen Projekten des Typs A lassen sich pädagogische Reflexionen auf der unmittelbaren Interaktionsebene zwischen den Professionellen und den Jugendlichen beobachten. Diese Abwägungen beziehen sich spezifisch auf pädagogische Formate.

Ambivalente pädagogische Grundhaltungen und partikuläre Reflexionen im Typ B

Im Vergleich der pädagogischen Grundhaltungen und der Reflexion des pädagogischen Handelns lässt sich ein zweiter Typ herausarbeiten, in dem ambivalente pädagogische Grundhaltungen rekonstruiert wurden und Reflexionen nur teilweise und weniger stark als im Typus A stattfinden.

Zum Typ B gehören die Projekte Dakar und Dublin. Die Fachkräfte legen, ähnlich zum Typ A, Wert auf die Beteiligung der Jugendlichen, eröffnen jedoch in geringerem Maße Partizipationsräume für junge Menschen. Darüber hinaus zeigt sich ebenfalls eine Ressourcenorientierung, die im Vergleich zu Typ A jedoch auch Einschränkungen erfährt. Die Projekte dieses Typs reflektieren ihr eigenes Handeln und benennen auch Grenzen, binden dies aber weniger an fachliche Prinzipien zurück.

Das Projekt Dakar setzt ebenfalls auf eine freiwillige Nutzung des Nachmittagsangebots durch Kinder und Jugendliche in einer Freizeiteinrichtung. Hier nehmen ca. zehn- bis vierzehnjährige Teilneh-

mende an präventionspädagogischen Formaten teil, die nicht nur von ausgebildeten Pädagog*innen umgesetzt werden. Ursprünglich war die Maßnahme für junge Menschen geplant, die als radikalierungsgefährdet von den dortigen Sozialpädagog*innen wahrgenommen wurden. Bis zum Förderbeginn fand jedoch bereits ein Wandel der Nutzer*innengruppe innerhalb der Einrichtung statt.⁶ Inhaltlich wendete sich das Angebot daher stattdessen Fragen der Partizipation von Jugendlichen in ihrem Sozialraum, der Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen sowie Fremdenfeindlichkeit zu.

Für das Projekt Dublin ist ebenfalls eine vorrangige Orientierung auf den schulischen Bereich zutreffend. Das Angebot, welches durch einen Sozialpädagogen und einen Aussteiger aus der rechten Szene ohne pädagogische Ausbildung realisiert wird, bietet ein Format an, das einmalig vier Schulstunden umfasst und sich Jugendlichen ab der achten Klasse zuwendet. Dieses reguläre Angebot ist für die Schüler*innen verpflichtend, während im Rahmen eines umfassenderen Formats von Projekttagen, die das Modellprojekt ebenfalls anbietet, eine Wahlmöglichkeit für die Jugendlichen besteht.

Pädagogische Grundhaltungen im Typ B

Der Blick auf die eigenen Zielgruppen ist im Typ B insgesamt weniger ressourcenorientiert als im Typ A. Das Projekt Dakar hat eine teilweise defizitorientierte Perspektive, wenn die Adressierten als laut und mit geringer Kommunikationspraxis ausgestattet beschrieben werden:

„Also ich kriege die auch nicht in jedem Moment ruhig, das gar nicht. Aber es ist auch total wichtig, dass die mal sprechen. Also, das machen die nämlich überhaupt nicht, auch nicht untereinander. Und das ist nicht mal milieuspezifisch, glaube ich“ (Dakar 2018 I: Z. 212–214).

Das Projekt Dublin verfolgt mit einer ähnlichen Orientierung den Ansatz, Jugendliche über Entscheidungssituationen mit ihren Vorurteilen zu konfrontieren. Als „Lebenslaufarbeit“ beschrieben stellen sich ein Pädagoge und ein Aussteiger aus der rechten Szene mit Aspekten ihrer Biografie vor, die von den Teilnehmenden identifiziert werden sollen:

„Wir lassen sie erst mal erraten, welche Rollen wir haben, aus welcher Rolle wir kommen. Ziel ist es dabei erst mal Jugendliche mit ihren eigenen Vorurteilen zu konfrontieren, dass Jugendliche oder alle Menschen auf der Welt Vorurteile haben“ (Dublin 2018 I: Z. 116, 89–91).

Hier zeigt sich, dass die Schüler*innen zwar als aktive Subjekte einbezogen werden, „falsche“ Zuordnungen, die in einem Ratespielsetting zwangsläufig auftreten, den Teilnehmenden jedoch als Vorurteil zugeschrieben werden, um das als Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen nutzen zu können.

Reflexionen des pädagogischen Handelns im Typ B

Die Mitarbeitenden beider Projekte im Typ B fokussieren in der pädagogischen Arbeit mit den Zielgruppen nicht auf themenfeldspezifisches Phänomenwissen, z.B. über rechtsextreme Orientierungen, Strukturen, Symbole oder den Nationalsozialismus. Sie lehnen dies mit der Begründung ab, dass es zu langweilig und trocken wäre und dadurch nicht bei den jungen Menschen ankäme. Beide Projekte

⁶ Das Projekt Dakar bietet Projektstage an Schulen innerhalb der Sekundarstufe I an. Die Teilnehmenden können hierbei aus verschiedenen Angeboten wählen.

setzen sich stattdessen das Ziel, eine alltagsnahe Demokratiebildung für Kinder und Jugendliche erfahrbar zu machen.

Die Mitarbeiterin von Dakar versinnbildlicht die Niedrigschwelligkeit dieses Angebotes mit den „kleinen Prinzipien im Alltag, die nicht ‚Demokratie‘ heißen in der Sprache der Kinder, sondern einfach nur so da sind, die wollen wir als ‚Demokratie‘ identifizieren“ (Dakar 2018 I: Z. 201–203).

Der Mitarbeiter im Projekt Dublin beschreibt einen ähnlichen Ansatz, indem er seine Ausführungen dazu folgendermaßen wiedergibt:

„wenn man denen erst mal erzählt, ihr trefft euch nachmittags zu dritt irgendwo und beschließt, komm wir gehen jetzt mal in die Innenstadt, zwei wollen mit dem Fahrrad fahren, einer will mit'm, mit'm, will zu Fuß gehen, ist auch schon Demokratie“ (Dublin 2018 I: Z. 141–144).

Diese Herangehensweise setzt einerseits an der Lebenswelt junger Menschen an, andererseits besteht in diesem Zusammenhang aber auch die Gefahr, demokratische Prinzipien zu banalisieren und dem Programmziel letztlich nur bedingt gerecht werden zu können.

Typologie

Im Rahmen einer komparativen Analyse, die hier nur partiell darstellbar ist, wurden aufbauend auf Interviews mit Projektmitarbeitenden und teilnehmenden Beobachtungen an Projektangeboten drei unterschiedliche Typen herausgearbeitet. Typ A zeichnet sich durch eine ressourcenorientierte pädagogische Haltung aus und legt Wert auf die aktive Aneignung von Projekthinhalten. Auch reflektieren die Projekte dieses Typs ihr eigenes Tun umfassend, schätzen z.B. die Grenzen ihrer Arbeit ein und begründen ihr Vorgehen fundiert. Typ B ist demgegenüber sowohl im Hinblick auf Haltungen als auch auf das Nachdenken über die eigene Arbeit als ambivalent einzustufen. Im Typ C sind diese Aspekte geringer ausgeprägt, da dort jedoch keine Projekte im Themenfeld der Prävention von rechtsextremen Handlungspraxen vertreten sind, blieb dieser Typ außen vor.

Projekte, die intensiv über ihre Praxis reflektieren und eine Haltung gegenüber den Adressierten vertreten, die durch Anerkennung, Offenheit und eine starke Lebensweltorientierung gekennzeichnet ist, sind Delhi und Den Haag. Diese gehören gemeinsam mit zwei weiteren Projekten aus einem weiteren Phänomenbereich zum Typ A: „*Fundierte pädagogische Grundhaltungen und explizite Reflexionen*“.

Daneben kristallisierte sich der Typ B „*Ambivalente pädagogische Grundhaltungen und partikulare Reflexionen*“ heraus, bestehend aus den Projekten Dakar und Dublin. Die pädagogischen Haltungen der Projektumsetzenden sind hier inkonsistenter und die Reflexivität ist weniger intensiv ausgeprägt.

Die Darstellung eines Teils der adressierten jungen Menschen ist davon geprägt, dass sie von den Projektumsetzenden weniger handlungskompetent dargestellt werden als dies im Typ A der Fall ist. Ihnen wird zwar ebenfalls Offenheit und Interesse gegenüber ihrer Umwelt attestiert, zugleich erfolgt jedoch eine Beschreibung der Teilnehmenden, die ihnen teilweise eine geringere Kommunikationskompetenz und Beteiligungsbereitschaft bzw. ein reduziertes kognitives Vermögen attestiert.

Eine Offenheit, die in den Veranstaltungen ermöglicht werden soll, um die jungen Menschen aktiv einzubinden, unterscheidet sich zum Beispiel in den Typen A und B. So ist z.B. bei Den Haag eine thematische Mitgestaltung der Adressierten zentral, auch im Projekt Delhi haben die Teilnehmenden gewisse Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Bei Dublin bezieht sich dieser Aspekt dagegen auf die interessierte Haltung in einem begrenzten Rahmen und schließt eine Mitgestaltung nicht zwangsläufig ein. Auch im Projekt Dakar ist die Überzeugung von der Partizipationsfähigkeit der jungen Menschen nur bedingt gegeben.

Fazit

Nimmt man die Frage, inwiefern Fachkräfte in der sozialen Arbeit mit rechten, rechtsextremen oder entsprechend gefährdeten jungen Menschen als Krisenlösungsagenten wirksam sind, noch einmal auf, so zeigt sich, dass eine Offenheit gegenüber Fragen und Problemen des Themenfeldes und eine zum Teil stark auf eine Partizipation der Teilnehmenden ausgerichtete Arbeit konstruktive Ansätze bietet. Eine konsequente Ausrichtung an der Aktivierung und Beteiligung der Zielgruppe konnte zwar von uns nicht in allen Fällen rekonstruiert werden, ein solcher Ansatz, wie z.B. durch das Projekt Den Haag verfolgt, erscheint jedoch vielversprechend und zukunftsweisend. Er bekräftigt den Zusammenhang von einer erfolgreichen Problembearbeitung und einer auf die Partizipation der Teilnehmenden ausgerichteten Institution. Hinzu kommt, dass in diesem Projekt den Jugendlichen die Kompetenz zugeschrieben wird, Problemlagen zu erkennen und eigenes Verhalten zu reflektieren.

Ein offener und zugleich kritischer Umgang prägte die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Äußerungen der Jugendlichen besonders dann, wenn (Sozial)pädagog*innen in den Projekten beschäftigt sind. Problematischer sind dagegen spontane Reaktionen oder semi-professionelle Strategien von fachfremden Akteuren, wie dem Aussteiger oder von Quereinsteiger*innen zu bewerten. Zwar ist der Anteil an qualifiziertem Personal im Vergleich zu den Präventionsmaßnahmen gegen Rechtsextremismus in den 1990er und frühen 2000er-Jahren stetig gestiegen, unsere Analyse verweist jedoch zugleich auf die Notwendigkeit einer professionellen fachlichen Grundlage.

In ihrer alltäglichen Praxis begegnen die Fachkräfte in den Modellprojekten jungen Menschen, die sich zumeist für die angebotenen Inhalte interessieren. Die Aufgeschlossenheit der Teilnehmenden steht somit im Widerspruch zu der z.B. von Rico Behrens (2014) in einigen Punkten aus Interviews mit Lehrer*innen herausgearbeiteten Skepsis. Das Interesse an Informationen und Diskussionen zu Fragen der Rechtsextremismusprävention ist zudem auch in schulischen Veranstaltungen gegeben, die für die Zielgruppe verpflichtend sind, wenngleich dieser Umstand nicht ideal ist. Hier scheint ein Interesse an einem Dialog mit Erwachsenen, die an den Positionen der jungen Menschen interessiert sind, bei den Jugendlichen schwerer zu wiegen als Vorbehalte aus wissenschaftlicher Sicht.

Rahmung zur Frage der Rolle sozialer Arbeit als Krisenlösungsagent – Ausblick

Krisendiskurse betonen oft Ratlosigkeit, Unsicherheit und Orientierungsschwierigkeiten im Zusammenhang mit politisch geprägten Zeitdiagnosen und der pädagogischen Reaktion auf entsprechende Entwicklungen. Zu prüfen ist, inwieweit diese wissenschaftlich nur sehr bedingt unterlegten Thesen Bestand haben können. Problematisch ist zudem, dass Bearbeitungsnotwendigkeiten auf dem Gebiet der Jugendarbeit betont werden, die kaum die lange Tradition und Erfahrung in der Arbeit innerhalb der Radikalisierungsprävention, Ausstiegsarbeit, Beratung usw. berücksichtigen. Eine mögliche Begründung für diese Diskrepanz könnte in einem überhöhten Anspruch an die Agierenden in der sozia-

len Arbeit liegen, als Demokratieagenten zu fungieren und Krisenlösungen für Radikalisierungsphänomene Jugendlicher zu finden. Diese omnipotenten Lösungswünsche an die pädagogische Praxis sind jedoch unrealistisch und daher zurückzuweisen.

Wenngleich auch innerhalb der Forschung der Anspruch an empirische Studien besteht, zügig Wissen für die Bearbeitung von Radikalisierungsprozessen zu liefern, so ist die pädagogische Praxis demgegenüber deutlich stärker dazu aufgefordert und gezwungen, auf extremistische Tendenzen unter Jugendlichen jeweils umgehend zu reagieren. Diese Ungleichzeitigkeit von (späterer) wissenschaftlicher Erkenntnis und (schnelleren) praktischen Krisenlösungsansätzen sollte daher kein Anlass für unergiebige Kontroversen zwischen den beiden gleichermaßen wichtigen Arbeitsfeldern sein.

Stattdessen ist es unumgänglich, die empirische Basis, die forschungsmethodische Umsetzung und auch Anzahl und Umfang von Studien zur Erforschung von Radikalisierungsphänomenen zu verbessern. Die Konzentration auf unsere genuine Aufgabe als Wissenschaftler*innen, zentrale forschungsleitende Fragestellungen zu entwickeln und in Untersuchungen empirisch umzusetzen, erscheint hier zielführender als krisengeprägte Gegenwartsbeschreibungen oder fortwährendes Klagen über Forschungslücken.

Literatur

- Behrens, Rico. 2014. *Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule*. Schwalbach: Wochenschau.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. 2013. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., akt. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf. 2011. Dokumentarische Methode. In *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser, 40–44. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Dewe, Bernd. 2009. Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität. Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, Hrsg. Becker-Lenz, Roland, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Herrmann, 89–109. Wiesbaden: Springer VS.
- Figlesthler, Carmen, Frank Greuel, Daniel Grunow, Joachim Langner, Katja Schau, Marco Schott, Diana Zierold und Maren Zschach. 2019. *Vierter Bericht: Modellprojekte E. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018*. Halle an der Saale: Deutsches Jugendinstitut.
- Mannheim, Karl. 1923. Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. *Jahrbuch für Kunstgeschichte* I (XV): 236–274.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel. 2011. Experteninterview. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Hrsg. Ralf Bohnsack und Winfried Marotzki, 3., durchg. Aufl., 57–59. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael. 2017. *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., akt. und erw. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.