

***(Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld
Radikalisierungsprävention – Handlungslogik,
Präventionsstufen und Ansätze***

**Björn Milbradt
Katja Schau
Frank Greuel**

Aus: Erich Marks (Hrsg.):
Prävention & Demokratieförderung
Gutachterliche Stellungnahmen zum
24. Deutschen Präventionstag
Forum Verlag Godesberg GmbH 2019, Seite 141-180

978-3-96410-004-7 (Printausgabe)
978-3-96410-005-4 (eBook)

Inhaltsverzeichnis

- (1) **Was ist Radikalisierung?**
- (2) **Was ist (Radikalisierungs-)Prävention?**
 - *Präventive Handlungslogik und Präventionsebenen*
 - *Kontrastierung: Zur Handlungslogik Politischer Bildung*
- (3) **Wie strukturiert sich das Feld der (sozial-)pädagogischen Radikalisierungsprävention in Deutschland?**
 - *Akteure, Zielgruppen und Orte von Prävention*
 - *Ausgewählte Ansätze der jugendbezogenen Präventionslandschaft:*
 - a) *Politische Sensibilisierung für Extremismus bzw. Radikalisierung und Vermittlung einer darauf bezogenen Handlungskompetenz*
 - b) *Religiöse Sensibilisierung für extremistische und gemäßigte Islamauslegungen*
 - c) *Historisch-politische Sensibilisierung für die NS-Vergangenheit bzw. für die Genese des Nahost-Konflikts*
 - d) *Interkulturelle Sensibilisierung und Begegnung*
 - e) *Einzelfallorientierte Hilfs- und Unterstützungsangebote*
- (4) **Resümee und (fach-)politischer Ausklang**

Unter dem Titel „*Prävention & Demokratieförderung*“ wird auf dem 24. Deutschen Präventionstag das Verhältnis von Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung zum Thema. So heißt es in der kurzen Ankündigung, Demokratie setze „die Rahmenbedingungen für präventives Handeln. Sie ist sowohl die Basis als auch der Motor von Prävention. Im Bereich der Prävention von Gewalt und Radikalisierung ist die Förderung von Demokratie zudem ein zentrales Mittel der Prävention¹. Entgegen der hier zum Ausdruck kommenden und weit verbreiteten Tendenz, Demokratieförderung wie selbstverständlich in den Dienst von Radikalisierungsprävention zu nehmen, soll im Folgenden eine Perspektive eingenommen werden, die dieser Ineinssetzung nicht ohne Weiteres folgt. Entsprechend werden präventivpädagogische Ansätze, für die immer die Definition des Unerwünschten und diesem Unerwünschten entgegenwirkende Zielstellungen charakteristisch sind, von Demokratie fördernden Ansätzen mit ihren offenen Bildungsprozessen unterschieden. Dies erweist sich als herausforderungsvoll und nötig, weil der Präventionssektor im Ausmaß und in der gesellschaftlichen Bedeutung gewachsen ist und verstärkt Überlappungen mit verschiedenen angrenzenden Feldern wie der Demokratieförderung und der politischen Bildung entstehen. Insofern entsteht hier ein besonderer Bedarf an Reflexion, Selbstvergewisserung und kritischer Diskussion. Begriffliche Überlegungen, wie wir sie im Folgenden anstellen, können ein Teil dessen sein.

Das Thema des Deutschen Präventionstags 2019 kommt nicht unerwartet, denn vor dem Hintergrund anhaltender und teilweise zunehmender Präsenz extremistischer Szenen und Akteure haben sich über die Jahre viele Angebote der Radikalisierungsprävention etabliert. Sowohl im Feld der Rechtsextremismusprävention und insbesondere im jüngeren Feld der Islamismusprävention stellen sich handelnde Akteure aktuell (wieder) Fragen nach dem eigenen Profil und der präventionsbezogenen Professionalität. Der 24. Präventionstag kann die Möglichkeit bieten, die Fragen des Selbstverständnisses in diesen Feldern dezidiert aufzugreifen und in gemeinsamen Diskussionen zu fundieren. Hierzu will der vorliegende Text anregen.

Zunächst zu den Charakteristika des Handlungsfeldes und unserem Fokus: Festzuhalten ist, dass in der Radikalisierungsprävention häufig junge Menschen im Fokus stehen und dies hat verschiedene Gründe. Ein wesentlicher ist der Befund, dass Hinwendungs- und Radikalisierungsprozesse oftmals in der Adoleszenz stattfinden (vgl. Glaser,

¹ <http://www.praeventionstag.de/nano.cms/jahreskongress> (Zugriff 10.01.2019).

Herding & Langner 2018, S. 17). Radikale Bewegungen und Organisationen haben in dieser Lebensphase spezifische Attraktivitätsmomente für junge Menschen und setzen beispielsweise an deren Verunsicherungen, Suchbewegungen und familiären Ablösungsprozessen an (vgl. ebd.). Gleichzeitig sind Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen für die Präventionspraxis leichter erreichbar, beispielsweise in der Schule oder über Angebote der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Betrachtet werden in diesem Gutachten vor allem Präventionsangebote, die sich direkt an Jugendliche und junge Erwachsene richten und die gleichzeitig (sozial-)pädagogische Grundzüge haben. Indirekte Ansätze, die über die Familien, Peergroups und andere sozialisationsrelevante Akteure präventiv mit den jungen Menschen arbeiten wollen, werden nicht eigenständig aufgeführt, auch wenn sie einen wichtigen und wesentlichen Beitrag zur Prävention leisten. Ebenfalls nicht in die Darstellung aufgenommen werden sicherheitsbehördliche Ansätze bzw. sicherheitspolitische Strategien, obwohl es in der Präventionspraxis mal mehr, mal weniger Berührungspunkte (sozial-)pädagogischer und sicherheitsbehördlicher Strategien gibt, die dann beispielsweise situative Aushandlungen zwischen den unterschiedlichen Akteuren notwendig machen (vgl. Schuhmacher 2018, S. 161). Ein wesentliches Merkmal (sozial-)pädagogischer Präventionsansätze besteht darin, dass sie sich (meistenteils mit Bezug auf das Achte Sozialgesetzbuch) daraufhin orientieren, „die Entwicklung (von Jugendlichen) in Richtung selbstbestimmter Lebensentwürfe zu fördern – entweder in erzieherischer Weise oder durch die Schaffung von Möglichkeiten zur eigenständigen Lebensgestaltung“ (Schuhmacher 2018, S. 160). Damit ist die (sozial-)pädagogische Prävention stärker als sicherheitspolitische Präventionsansätze „auf Integration, Stärkung etc. im Sinne des Individuums“ (ebd.) ausgerichtet. Zentrale Bedingung (sozial-) pädagogischer Arbeit ist, dass unter der Prämisse der Freiwilligkeit Arbeitsbündnisse zwischen den Professionellen und den Adressierten hergestellt werden und Letztere in den Arbeitsprozessen mitwirken. Vertrauensbildung und Koproduktion sind somit in der sozialpädagogischen Handlungslogik elementar. Vor diesem Hintergrund wird anhand ausgewählter jugendbezogener (sozial-)pädagogischer Ansätze, die vor allem von vielen zivilgesellschaftlichen Akteuren² umgesetzt werden, das Feld der Radikalisierungsprävention systematisiert.

² Zivilgesellschaftliche Organisationen sind professionelle und ehrenamtliche Akteure wie Vereine, Stiftungen, Bündnisse, Initiativen, Genossenschaften und GmbHs. In der Radikalisierungsprävention geförderte Träger sind häufig anerkannte Träger der Kinder- und Jugendhilfe und damit im professionellen Spektrum angesiedelt.

In einem ersten Schritt seien zwei zentrale Begriffsklärungen vorangestellt: Was verstehen wir unter „Radikalisierung“ (1) und unter „Prävention“ (2)? Wir verdeutlichen, dass der Blick auf Radikalisierungsprozesse phänomenspezifisch konkretisiert werden muss. Die Annahme, dass sie in der Lebenswelt junger Menschen auch als Versuch zu verstehen sind, schwierige Lebenslagen und altersspezifische Herausforderungen zu bewältigen (Glaser 2017, S. 222), legt nahe, dass gerade ressourcenorientierte Angebote der (sozial-)pädagogischen Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur Prävention leisten können. Welche Formen von Prävention sich hier grundsätzlich analytisch unterscheiden lassen, wird im Anschluss dargestellt. Auf der Grundlage dieser Differenzierung erfolgt schließlich im Überblick die Darstellung der Praxislandschaft der (sozial-)pädagogischen Radikalisierungsprävention in den Bereichen Rechtsextremismus und islamistischer Extremismus³ (3). Ausgehend von einer spezifischen (sozial-)pädagogischen Handlungslogik halten wir es dabei für unerlässlich, darauf hinzuweisen, die Einordnung von Ansätzen in universelle, selektive und indizierte Prävention nicht schematisch zu verstehen. Über die grundsätzliche konzeptionelle Ausrichtung hinaus entscheidet sich in der situativen und kontextgebundenen Anwendung mitunter erst *in der Praxis*, welchen präventiven Zuschnitt ein Angebot realisiert. Erst wenn *konkrete Adressatinnen und Adressaten erreicht* und vertiefte Auseinandersetzungen möglich sind, können tatsächliche Risiko- und Problemkonstellationen bearbeitet werden. Vor diesem Hintergrund werden unterschiedliche (sozial-)pädagogische Vorgehensweisen vorgestellt, die in der Praxis häufig angewendet werden. Dabei wird auch ein Vergleich der beiden Handlungsfelder vorgenommen und ansatzbezogene Gemeinsamkeiten sowie Spezifika herausgestellt. In einem letzten Schritt sollen ein vorläufiges Fazit gezogen sowie thesenartig Anforderungen und Desiderate für die Entwicklung der Radikalisierungsprävention dargestellt werden.

(1) Was ist Radikalisierung?

Grundsätzlich besteht derzeit in der Forschung keine Einigkeit über den Begriff „Radikalisierung“. Die Betonung der uneinheitlichen, teils unübersichtlichen Forschungs-, Definitions- und Befundlage ist für die Radikalisierungsprävention von großer Relevanz. Das Phänomen, das Gegenstand von Präventionsaktivitäten sein soll, bleibt nicht im-

³ Zu beiden Präventionsbereichen existiert seit Jahrzehnten eine breite Präventionslandschaft. Im Unterschied dazu existieren im Bereich „Linksextremismus“ bzw. „linker Militanz“ nach wie vor kaum Präventionsangebote (Gruber, Lützing & Kemmesies 2016, S. 12f.; Greuel et al. 2016), sodass dieses Arbeitsfeld hier ausgeklammert bleibt.

mer gleich, sondern ändert sich je nach begrifflicher Fassung, bzw. es geraten jeweils unterschiedliche Aspekte eines Radikalisierungsprozesses in den Blick. So macht es durchaus einen Unterschied für die Praxis bzw. die Wahl des pädagogischen Ansatzes, ob ein Projekt der Radikalisierungsprävention eine Definition von Radikalisierung hat, die deren Ursachen ausschließlich in individuellen Einflussfaktoren erkennt, oder ob ein Radikalisierungskonzept zugrunde gelegt wird, das radikale Milieus und die Rolle von Eltern, Peer Groups und/oder Sozialraum einbezieht. Erst wenn Radikalisierungsprävention eine klare Vorstellung davon entwickelt, gegen welche Aspekte von Radikalisierung sie sich wendet, welche Indikatoren sie für das Vorliegen dieser Aspekte heranzieht und welche (individuellen) Ursachen Radikalisierungen haben können, ist sie zielgerichtet möglich.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass es sich beim Begriff „Radikalisierung“ um einen relationalen und prozessualen Begriff handelt: Jemand nimmt gegenüber einem bestimmten gesellschaftlichen Sachverhalt eine radikale (d.h. eine im Wortsinne vom eigenen Anspruch her „an die Wurzel“ dieses Sachverhalts oder Problems gehende, vgl. Neumann 2017, S. 42) Haltung ein. Relational ist dies auch insofern, als sich die Einschätzung darüber, was als „radikal“ gelten kann, je nach historischem und gesellschaftlichem Kontext und oftmals bereits je nach Sprecherposition, ändert. In der Forschung hat sich der Begriff *Radikalisierung* durchgesetzt, weil er insbesondere den Prozesscharakter betont und damit eine Entwicklung von einem (nicht-radikalen) Ausgangszustand hin zu radikal(er)en Haltungen und Taten eines Individuums, einer Gruppe oder einer ganzen Gesellschaft umfasst. Ein erheblicher Teil der Radikalisierungsforschung arbeitet mit entsprechenden Prozessmodellen, um diese Vorgänge verständlich zu machen und in einen konzeptionellen Rahmen zu überführen. Borum definiert Extremismus als den Endpunkt von Radikalisierungsprozessen und daher Radikalisierung als „the process of developing extremist ideologies and beliefs“ (2011a, S. 30). Der Begriff des Extremismus wiederum weist eine ähnliche Problematik auf: Auch er ist relativ zu dem Kontext, in dem er verwendet wird – in einer totalitären, antidemokratischen Gesellschaftsordnung gilt anderes als extremistisch als in einer Demokratie. Für westliche Demokratien können jegliche Formen „von religiöser und rassistischer Vorherrschaft sowie alle Ideologien, die demokratische Prinzipien, Freiheits- und Menschenrechte in Frage stellen“ als extremistisch gelten, hält Neumann fest (2017, S. 43). „Die Idee eines ‚gemäßigten‘ oder ‚moderaten‘ Neonazis ist – so gesehen – ein Widerspruch in sich“ (ebd.). Aber nicht nur Individuen

und Gruppen, sondern auch ganze Gesellschaften können sich radikalieren (Herschinger et al. 2018).⁴

Der Weg hin zu einem bestimmten radikalisierten bzw. extremistischen Zustand wird in unterschiedlichen Ansätzen (insbesondere für die Individual- und Gruppenebene) auf unterschiedliche Weise modelliert. So stellt Borum ein Vier-Stufen-Modell vor, das von einem wahrgenommenen Missstand, über dessen Beurteilung als Ungeerechtigkeit, die Markierung eines Verursachers oder Schuldigen und dessen Abwertung reicht (vgl. 2011b, S. 39). Auch andere Modelle wie beispielsweise Moghaddam's Stufenmodell (Moghaddam 2005) versuchen, verschiedenen Stadien eines Radikalisierungsprozesses zu identifizieren. Bei Moghaddam verläuft dieser Prozess über sechs Stufen hin zu einer zunehmenden Gewaltlegitimation und Befürwortung bzw. bis zu eigenen Gewalttaten der sich Radikalisierenden. Andere Ansätze beleuchten psychologische Entwicklungen (Kruglanski & Webber 2014) oder die Rolle radikaler Milieus (Malthaner & Waldmann 2012). Auch bietet eine Fülle von Publikationen mittlerweile (teils kritische) Überblicke über Modelle, Ebenen, Ansätze und Entwicklungen der Radikalisierungsforschung (Logvinov 2014; Schmid 2013; Srowig et al. 2018; Herschinger et al. 2018). Wie Beelmann in seiner Gutachterlichen Stellungnahme zum 24. Deutschen Präventionstag (2019, S. 8ff.) schreibt, werden mittlerweile auch verschiedene Theorien und Modelle zur Erklärung von Radikalisierungsprozessen herangezogen, die gesellschaftliche Ursachen und Hintergründe erörtern. So umfasse die Desintegrationshypothese verschiedene gesellschaftliche Prozesse wie relative Deprivation und Individualisierung (ebd.). Radikalisierungsprozesse können so zumindest teilweise auch als individuelle Reaktionen auf gesellschaftliche Phänomene der Meso- und Makroebene interpretiert werden. So sind soziale Isolation, Frustration über (tatsächliche oder vermeintliche) Ausgrenzungen oder gescheiterte Statuspassagen sowie der Wunsch nach einer klaren und übersichtlichen Ordnung der Welt (wie er etwa in *jihadistischen* oder rechtsextremen Feindbildkonstruktionen zum Ausdruck kommt) kaum zureichend auf einer rein individuellen Ebene zu verstehen. Gerade der Blick auf das Zusammenspiel der verschiedenen individuellen und gesellschaftlichen Phänomene kann für die Analyse von Radikalisierungsprozessen vielversprechend sein, denn auch relative Deprivation oder Anomiephänomene führen *erst dann* zu Radikali-

⁴ Zentrale Kritik ist dabei, dass Radikalisierungsprozesse nicht immer geradlinig verlaufen (Logvinov 2014) und (gerade in den Suchbewegungen der Adoleszenz) auch „abbrechen“ können (Glaser, Herding & Langer 2018).

sierungsprozessen, wenn sie von den Individuen entsprechend gedeutet und eingeordnet werden. Anders ausgedrückt: Es gibt kein Reiz-Reaktions-Schema, das gradlinig von gesellschaftlichen Ursachen zu radikalisierten Individuen führt. Entscheidend ist das Zusammenspiel von sozialen Faktoren, Individuen, ihren Deutungen und den ideologisierten Angeboten extremistischer Akteure.

Kühle & Lindekilde (2012, S. 1607f.) verweisen darauf, dass sich „Radikalisierung“ seit 2004 zu einem der zentralen Begriffe in der Erforschung des politischen Extremismus entwickelt und eine zunehmende Popularität im politischen, wissenschaftlichen und medialen bzw. öffentlichen Diskurs gewonnen hat. Jedoch zeichnen sich die Diskussionen in der Radikalisierungsforschung auch dadurch aus, dass gleichzeitig eine gehörige Skepsis gegenüber dem Begriff geäußert wird. So stellt Sedgwick ernüchtert fest, der Begriff sei „understood and used in a variety of different ways, which in itself produces confusion“ (2010, S. 479). Auch Neumann schreibt, Radikalisierung sei grundsätzlich „ein fragiler Prozess, der von einer Vielzahl von Faktoren und Ereignissen abhängt, die von keinem Algorithmus und keiner Theorie systematisch erfasst werden können“ (2016, S. 35). Maurer hält nach einer Analyse verschiedener Radikalisierungsmodelle fest: „Es gibt zwar zahlreiche Modelle, Hypothesen und Theorien, allerdings grundsätzlich keine Blaupause, die sich auf jedes Individuum und jede Gruppe übertragen lässt“ (2017, S. 85). Er folgert jedoch daraus keine notwendige Abkehr vom Radikalisierungs-begriff, sondern plädiert dafür, in der Forschung „verstärkt täterbezogene Ansätze, begrenzte Vergleiche oder dynamische Analysen der Radikalisierungsprozesse“ (ebd., S. 86) zu betreiben, um der Komplexität und Vielgestaltigkeit von Radikalisierungsprozessen gerecht zu werden. Solche Analysen müssten vor dem Hintergrund der Forschungsbefunde jeweils den Radikalisierungs-begriff phänomenspezifisch konkretisieren. So unterscheiden sich beispielsweise Radikalisierungs- und Hinwendungswege junger Menschen in den gewaltorientierten Islamismus von solchen in den Rechtsextremismus in verschiedenen Hinsichten (Glaser 2017).⁵ Neuere Überlegungen weisen auch darauf hin, dass eine ausschließliche Fokussierung des Radikalisierungs-begriffes auf die Entwicklung hin zu gewaltbereitem Extremismus oder gar Terrorismus analytisch nicht ausschließlich hilfreich ist und sowohl eine politische Radikalisierung

⁵ Auch wenn beispielsweise in beiden Phänomenbereichen Desintegrations- und Krisenerfahrungen als Faktoren für Radikalisierungsprozesse Relevanz im Radikalisierungsprozess entfalten, so sind deren jeweiligen Ausprägungen unterschiedlich. Im Rechtsextremismus häufen sich nach Glaser eher Außenseitererfahrungen unter Gleichaltrigen und in der Schule, während die Annäherung zu islamistischem Extremismus insbesondere mit herkunfts- und religionsbezogenen Diskriminierungserfahrungen einhergehen (Glaser 2017).

ohne Gewalt als auch eine Radikalisierung in der Gewalt nicht zureichend berücksichtigt (Gaspar et al. 2018).

Einen wichtigen, teils aber wenig berücksichtigten Aspekt in Radikalisierungsprozessen stellt seine Jugendphasenspezifität dar. So sei ein auffälliges Charakteristikum von Hinwendungsprozessen, „dass sie oft in der Adoleszenz, d.h. in der Zeit des Übergangs von der Pubertät ins Erwachsenenleben erfolgen“ (Glaser, Herding & Langner 2018, S. 17). Zu berücksichtigen sei hier „eine besondere Vulnerabilität junger Menschen gegenüber ideologisierten Deutungs- und Zugehörigkeitsangeboten; die mit diesem Lebensabschnitt verbundenen Entwicklungsdynamiken beinhalten auch, dass selbst zeitweise hoch relevante Orientierungen und Zugehörigkeiten in der Regel wenig gefestigt und fluider sind als in späteren Lebensjahren“ (ebd.). Damit geht sowohl ein erhöhtes Risiko bzw. eine hohe Empfänglichkeit für extreme Deutungs- und Handlungsangebote einher als auch eine Chance, dass junge Menschen entweder lebensphasenspezifisch selbst wieder aus der Radikalisierung hinausfinden oder Ansatzpunkte für Präventionsakteure vorhanden sind. Auch in dieser Hinsicht ist festzuhalten, dass es nicht „die“ Radikalisierung gibt, sondern Radikalisierungsprozesse biographie- und lebensphasenspezifisch sind, sich jeweils individuell ausprägen und beispielsweise mit Krisenerfahrungen, Phasen adoleszenter Sinnsuche oder sozialer Neuverortung einhergehen und in diesen Phasen beispielsweise ideologisierte Islamauslegungen ganz spezifische Bedeutungen und Funktionen für die jungen Menschen haben können (Frank & Glaser 2018). Diese Spezifika wirken sich auch auf die Konzeption von Radikalisierungsprävention aus. So kommen Frank & Glaser (2018) in ihrer biographischen Studie zu Hinwendungs- und Distanzierungsprozessen von jungen Menschen zu dem Ergebnis, dass es kein einheitliches religiös-ideologisches Konzept gäbe, auf das sich die befragten jungen Menschen beziehen, sondern die Auslegung religiöser Quellen und der abgeleiteten religiösen und weltanschaulichen (Alltags-)Normen subjektiv sei. Daher sei ein Fokus auf eigensinnige Aneignungs- und Konstruktionsprozesse von jungen Menschen zu legen. Dies unterstreiche „die Bedeutung von pädagogischer Beurteilungskompetenz wie auch von jeweiliger, kontextualisierter Beurteilung des Einzelfalls. Sie sensibilisieren für die Bedeutung biographischer Arbeit bzw. lebensgeschichtlicher Kontextualisierung in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (Frank & Glaser 2018, 77f.).⁶

⁶ In ihrem Forschungsüberblick zu individuellen Radikalisierungsprozessen und Erklärungsansätzen kommen Srowig et al. (vgl. 2018, S. 22) zu dem Ergebnis, dass insbesondere zu Faktoren in der frühen Sozialisation,

Mit Blick auf eine sinnvolle und effektive Präventionspraxis lässt sich also bereits an dieser Stelle festhalten, dass die Offenheit und geringe Spezifik des Radikalisierungsbegriffs, die sicherlich Anteil an seinem Erfolg und seiner breiten Verwendung haben, gleichzeitig auf einen hohen Bedarf an Spezifizierung hindeuten. So schreiben Ceylan & Kiefer, dass eine diffuse Begriffsverwendung für Präventionsarbeit eher hinderlich sei und „für die Praxis genau geklärt werden muss, was Radikalisierung ist (bzw. nicht ist) und welche Indikatoren auf dieses Phänomen hinweisen“ (2018, S. 31). Dieser Präzisionsbedarf gilt insbesondere für phänomenspezifische Ausprägungen von Radikalisierungsprozessen sowie auch für deren kontext- und lebensphasenspezifische Erscheinungsformen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Erst wenn in Projekten, ihren Maßnahmen und Angeboten bestimmt ist, mit welchem wie zugeschnittenen Angebot z.B. welchen Radikalisierungsfaktoren entgegengearbeitet werden soll, können beispielsweise Wirkungsannahmen plausibilisiert und Angebote auf spezifische Zielgruppen oder auch auf einzelne Adressatinnen und Adressaten zugeschnitten werden.

(2) Was ist (Radikalisierungs-)Prävention?

Mit einer zunehmenden Herausforderung demokratischer Gesellschaften und Institutionen durch extremistische Akteure entwickelte sich in den letzten Jahren (und insbesondere seit dem Erstarken des sogenannten „Islamischen Staates“ 2014 und den damit einhergehenden Terroranschlägen in Europa und der Welt) der Bereich der Radikalisierungsprävention teils dynamisch. Im Folgenden geht es darum, diesen Bereich zu skizzieren und auf einer analytischen Ebene verschiedene Formen von Prävention zu unterscheiden. Neben dieser Differenzierung werden Charakteristika (sozial-)pädagogischer Radikalisierungsprävention und Spezifika dieses Feldes dargestellt und schließlich wesentliche Herausforderungen aufgezeigt.

Präventive Handlungslogik und Präventionsebenen

Das Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention kann auf verschiedene Ebenen strukturiert bzw. aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, wie sie auch für andere Bereiche von Prävention gang und gäbe sind. Gängig sind die Unterscheidungen in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention nach Gerald Caplan (1964) bzw.

aber auch zur Bedeutung von biographischen Faktoren und Einflüssen des sozialen Nahraums, weiterer Forschungsbedarf bestünde.

diejenige in universelle, selektive und indizierte Prävention nach Robert S. Gordon (1983). Mit dem Konzept von Caplan wird der Interventionszeitpunkt relevant: Ist der unerwünschte Zustand noch nicht eingetreten und sein Eintreten soll verhindert werden, dann handelt es sich um primäre Prävention; sekundäre Prävention wendet sich ersten Ausprägungen des zu verhindernden Zustandes zu und tertiäre einem voll entwickelten unerwünschten Zustand (beispielsweise einer geschlossenen extremistischen Haltung mit entsprechender Gruppenzugehörigkeit und Gewalthandlungen). Gordon modifiziert diese Definition grundsätzlich insofern, als er die tertiäre Prävention konzeptionell ausklammert und damit Prävention auf den Bereich des *Vorfeldes* und die zentrale Funktion des *Vorbeugens* einengt. Seine Kategorisierung unterscheidet zwischen universellen, selektiven und indizierten Präventionsansätzen und klassifiziert entlang der Risiko- und Problemlagen der Zielgruppen. Universelle Prävention setzt bereits vor dem Auftreten eines bestimmten Problems bei den Adressierten an, wenn diese noch keine individuellen Auffälligkeiten oder erhöhte Risiken aufweisen. Dennoch wird ein generelles Grundrisiko für Radikalisierungsprozesse aufgrund gesellschaftlicher Strukturen und sozialer Lagen angenommen und dem entgegengewirkt. Demgegenüber setzen Maßnahmen gezielter Prävention an bereits erkennbaren sozialräumlichen und individuellen Risikofaktoren (selektive Prävention) bzw. an ersten sichtbaren Problemausprägungen der Adressierten (indizierte Prävention) an.⁷ Als Prävention gilt bei Gordon also nur etwas, das dazu beiträgt, einen unerwünschten Zustand zu verhindern bzw. vorzubeugen. Das Arbeitsfeld der Ausstiegsarbeit fällt nicht darunter, da das unerwünschte Phänomen hier bereits vollständig und manifest ausgeprägt ist.⁸ Im Folgenden soll das Präventionskonzept von Gordon als Perspektive gewählt und in der Darstellung zentraler Ansätze der Radikalisierungsprävention die Ausstiegsarbeit ausgeklammert wer-

⁷ Im Fachdiskurs werden die Differenzen zwischen den Kategorisierungen bei Caplan und Gordon häufig ignoriert und stattdessen „Hybridformen“ (Baaken et al. 2018, S. 4) gebraucht, in denen primäre mit universeller, sekundäre mit selektiver und tertiäre mit indizierter Prävention gleichgesetzt werden (z.B. bei Ceylan & Kiefer 2018; Trautmann & Zick 2016). Das ist problematisch, weil die Konzepte grundsätzlich verschieden sind und entweder nach Interventionszeitpunkten (Caplan) oder aber Zielgruppen und deren Gefährdungslagen und Problemausprägungen (Gordon) differenzieren. Es entstehen also zwangsläufig Übersetzungsprobleme. Wenn die unterschiedlichen Konzepte zueinander ins Verhältnis gesetzt werden sollen, dann entsprechen sowohl universelle (Zielgruppe mit Grundrisiko) als auch selektive Prävention (Zielgruppe mit erhöhten Risiko) bei Gordon der primären Prävention bei Caplan, denn in beiden Fällen sind noch keine Problemausprägungen vorhanden. Die indizierte Prävention bei Gordon entspricht wiederum der sekundären Prävention bei Caplan, in beiden Fällen sind erste Problemausprägungen sichtbar. Die tertiäre Prävention schließlich hat bei Gordon keine Entsprechung, denn er erkennt sie nicht als eine Form von Prävention an.

⁸ In der Ausstiegsarbeit existieren in der Praxis unterschiedliche Ziele, die von Demobilisierung im Sinne des Gewaltverzichts und der Straffreiheit, über Distanzierung vom radikalisierten sozialen Umfeld bis hin zu Deradikalisierung im Sinne der Abwendung von ideologischen Inhalten reichen. Neben diesen primären Handlungszielen schwingen teilweise auch präventive Ziele in der Arbeit mit, insofern es schließlich auch darum geht, möglichst sicherzustellen, dass die Betroffenen sich nicht wieder radikalen Szenen und Ideologien zuwenden und die Betroffenen stabilisiert werden. Dieses präventive Ziel macht aber nur im Nachgang zu einem mindestens partiell erfolgreichen Ausstiegsprozess Sinn. Den Kern von Ausstiegsarbeit macht also die unmittelbare Auseinandersetzung mit konkreten Problemausprägungen aus.

den. Anders als in der vorbeugenden Logik wenden sich diese nicht näher beschriebenen Angebote an Adressierte, bei denen das Problem bereits voll ausgeprägt ist und vorrangig Prozesse angeregt werden sollen, die einer Problemreduktion gleichkommen.

Damit ist zunächst umrissen, was für den Zweck dieser Übersicht als „nicht mehr“ (radikalisierungs-)präventiv gelten soll. Zu klären ist darüber hinaus aber auch die Frage, *ab wann* etwas als (radikalisierungs-)präventiv angenommen wird. Schwierigkeiten, dies genau zu bestimmen, resultieren daraus, dass in der ersten Präventionsstufe weder Phänomenausprägungen noch spezifische Risikofaktoren oder entsprechende Zielgruppen erkennbar sind. Prinzipiell richten sich entsprechende Angebote an alle erreichbaren Gruppen von jungen Menschen, wobei die präventionsleitende Annahme ist, dass alle ein gewisses Grundrisiko für die Ausprägung problematischer Phänomene (in unserem Fall also Radikalisierung) teilen. In Bezug auf Angebote der universellen Prävention erwächst aus dem Umstand, dass diese sich faktisch an alle wenden und keine Zielgruppeneingrenzung kennen, die Gefahr, dass beispielsweise Angebote politischer Bildung, der Demokratieförderung und Prozesse politischer Sozialisation – die eigentlich bisher (zumindest vom Prinzip her) selbstverständlicher Bestandteil auf dem Weg zu allgemeiner politischer Mündigkeit in demokratischen Gesellschaften sind – unter dem Label „Radikalisierungsprävention“ zusammengefasst werden. Dies passiert nicht zuletzt auch, um zusätzliche Legitimationskraft zu entfalten oder auch um weitere Förderquellen zu erschließen⁹. Damit ginge aber nicht nur ein Verlust ihres ursprünglichen Zwecks und eigenen Charakters einher, sondern gleichzeitig auch eine strukturelle Grenzenlosigkeit von Prävention. In diesem Sinne plädieren wir für eine Engführung des (Radikalisierungs-)Präventionsbegriffs gegenüber allgemeinen Bildungs- und Förderungsangeboten in Anlehnung an Lüders und Holthusen, die dies bereits 2007 für den Bereich der Gewaltprävention gefordert hatten:

„Vor diesem Hintergrund [unscharfer, ausgeweiteter Präventionskonzepte, Anm. Autoren] haben wir versucht, dieser Falle zu entgehen, indem wir den Präventionsbegriff eng an das knüpfen, was jeweils vermieden werden soll, also im Fall Gewaltprävention an Gewalt: Als gewaltpräventiv können in diesem Sinne nur jene Programme,

⁹ Die Suche nach Förderquellen verweist aber gleichzeitig auf Defizite in der Finanzierung und Ausgestaltung von Regelangeboten, etwa in der Schulsozialarbeit, der außerschulischen Politischen Bildung oder dem schulischen Politik- und Sozialkundeunterricht. So weisen verschiedene Akteure aus Forschung und Präventionspraxis immer wieder darauf hin, dass Projektförderungen keine gut finanzierten und langfristig angelegten Regelstrukturen und -angebote ersetzen können (vgl. z.B. Baaken et. al 2018).

Strategien, Maßnahmen bzw. Projekte bezeichnet werden, die direkt oder indirekt die Verhinderung bzw. die Reduktion von Gewalt zum Ziel haben. [...] Strategien der Gewaltprävention sind dabei insofern in besonderer Weise begründungspflichtig, als von ihnen erwartet werden darf, dass sie in einem begründbaren und nachvollziehbaren Zusammenhang vorrangig darauf abzielen, Gewalt im Kindes- und Jugendalter zu verhindern bzw. zu reduzieren – entweder auf der Basis überzeugender empirischer Belege bzw. Erfahrungen oder an Hand von plausiblen theoretischen Annahmen. Belegt werden muss also, inwiefern ausgehend von den jeweiligen Gefährdungslagen und den jeweiligen Rahmenbedingungen die einzelnen geplanten Arbeitsschritte und Maßnahmen plausiblerweise geeignet sein könnten, vorrangig Gewalt zu reduzieren bzw. zu verhindern.“ (Lüders & Holthusen 2007, S. 3).

Wir schlagen also vor, von (*Universal*-)Prävention nur dann zu sprechen, wenn die entsprechenden Angebote in ihrer Handlungslogik auf das zu vermeidende Phänomen abzielen und wenn sie zum anderen plausibilisieren können, dass sie entsprechende präventive Effekte tatsächlich erzeugen können. Allein der Nachweis präventiver Effekte – ohne eine entsprechend präventive Handlungslogik – betrachten wir hingegen als nicht hinreichende Bedingung, da diese von einer Vielzahl von Bildungs- und Jugend-(sozial-)arbeitsangeboten zu erwarten wären und Prävention als Konzept und Praxis uferlos werden würde. Angebote, die primär junge Menschen stärken, allgemeine demokratische Kompetenzen (weiter-)entwickeln oder sportliche Fähigkeiten vermitteln wollen, werden ausdrücklich nicht als *präventive Strategien* verstanden. Zwar ist unbestritten, dass beispielsweise Empowermentprojekte und Angebote der allgemeinen politischen Bildung auch *präventive Effekte* haben können, aber ihnen fehlt die darauf ausgerichtete präventive Strategie bzw. Handlungslogik und die entsprechende phänomenbezogene Begründung der jeweiligen Intervention (Risikoinschätzung, Gefährdungskonstellation, Vermeidungsstrategien etc.). Universelle Prävention in diesem Sinne sind folglich vor allem Angebote, die mit präventiven Absichten inhaltlich für Facetten extremistischer Ideologie sensibilisieren und Radikalisierungsprozesse verständlich und erkennbar machen. Es sind Angebote, die sich durch ihre präventiv ausgerichtete Handlungslogik und durch ihre normative Fokussierung darauf, etwas zu vermeiden, von offenen Bildungsprozessen in der Umsetzung unterscheiden. Die universalpräventive Handlungslogik lässt sich dabei u.a. am zugeschriebenen Grundrisiko und der inhaltlich-thematischen Ausrichtung erkennen, indem in den

Angeboten z.B. vorrangig über unterschiedliche Erscheinungsformen von Rechtsextremismus im Internet aufgeklärt und eben nicht ein allgemeiner medienpädagogischer Zuschnitt umgesetzt wird.

Neben der Gefahr der Entgrenzung des Präventionsbegriffs wohnt dem Konzept universeller Prävention noch eine weitere Schwierigkeit inne. Potenziell werden hier ganze Bevölkerungsgruppen zu Zielgruppen von (Radikalisierungs-)Prävention. Der darin enthaltene Generalverdacht und die Möglichkeiten „sanfter Strategien der Verhaltenssteuerung“ (Bröckling 2017, S. 187) stellen liberale, demokratische Gesellschaften vor Probleme, die unmittelbar das Verhältnis von (Meinungs- und Religions-)Freiheit und Beeinflussung bzw. Zwang betreffen. Vor diesem Hintergrund ist es aus fachlicher Sicht für Präventionsarbeit generell und im Bereich universeller Prävention in besonderem Maße dringend geboten, zu präzisieren, was genau überhaupt der Gegenstand der Radikalisierungsprävention ist, und zu begründen, warum diese notwendig ist. In der Praxis erweist sich dies als überaus herausforderungsvolle Aufgabe vor allem dadurch, dass sich die bereits beschriebene Uneindeutigkeit des Phänomens „Radikalisierung“ noch verstärkt, je weiter im Vorfeld die Maßnahmen angesiedelt sind. In diesem Vorfeld sind tendenziell „weichere“ Definitionen nötig, um das eigene präventive Tun zu legitimieren, wodurch gewissermaßen der Blick vom potenziellen zukünftigen Problemerkern hin zu den aktuellen Grenz- und Graubereichen geweitet wird.¹⁰ Bezogen auf die in diesem Beitrag betrachteten Phänomene werden auf diese Weise bestimmte Haltungen (z.B. konservativ-religiöse Auslegungen von islamischen Quellen und nicht-ideologische gruppenbezogene Abwertungen) aus einer präventionsgeleiteten Sicht allzu oft problematisiert und delegitimiert (vgl. Greuel & Schau 2017), die zunächst durch Grundrechte wie Religionsfreiheit und Meinungsfreiheit gedeckt sind.¹¹

Die Entgrenzungsproblematik trifft jedoch nicht nur auf den Bereich der universellen und indizierten Prävention zu. Auch Annahmen über individuelle Risiken und (sozial-)strukturelle Gefährdungen in der selektiven Prävention öffnen das Tor für eher unbestimmte, weiche Gefährdungsannahmen. Ausgehend von der Gefahr, durch Präventi-

¹⁰ Es gehört zu den Eigentümlichkeiten präventiver Logik, dass gerade, weil im Vorfeld zu unerwünschten Ausprägungen gearbeitet wird, tendenziell Haltungen und Verhaltensweisen präventiv problematisiert werden, die isoliert betrachtet (noch) nicht problematisch sind. Sie erscheinen in präventiver Logik aber als problematisch, weil sie als mögliche Vor-Ausprägungen begriffen werden können.

¹¹ Das heißt natürlich nicht, dass diese deswegen per se unproblematisch und legitim sind. Vielmehr entfalten sie eine eigene Problematik, und zwar spätestens dann, wenn sie sich negativ auf die Freiheitsrechte anderer Personen auswirken bzw. diese in ihrer Ausübung einschränken wollen. In diesen Fällen sind sie aber an sich problematisch und nicht, weil sie einen bevorstehenden Radikalisierungsprozess anzeigen.

on kontraproduktive Stigmatisierungen zu befeuern, favorisieren wir auch in Bezug auf die selektive Prävention eine bewusste Engführung auf verdichtete Gefährdungskonstellationen, d.h. auf solche, deren Risikobeschreibungen deutlich darüber hinausgehen, dass z.B. die „Zielpersonen“ jung und muslimisch (im Falle der Prävention islamistischer Radikalisierung) oder jung und ostdeutsch (im Falle der Prävention rechtsextremer Radikalisierung) sind. Auch grundsätzliche Risiken wie die Präsenz von ideologisierten Angeboten im Internet und polarisierte gesellschaftliche Debatten um den Stellenwert *des* Islam und *der* Migration nach Deutschland reichen hier noch nicht. Erst wenn sich Risikofaktoren entweder individuell begründet verdichten lassen und plausible ideologische oder gemeinschaftliche Nähen entstehen oder wenn das soziale Umfeld der jungen Menschen eine spezifische Annäherung an Szeneangebote befördern kann, soll hier von selektiver Prävention gesprochen werden (Greuel et al. 2016). Beispiele für verdichtete Gefährdungskonstellationen sind daher lokale Präsenz von extremistischen Akteuren vor Ort oder eine familiäre Verwandtschaft bzw. peerbezogene Bekanntschaft mit bereits radikalisierten (und offensiv agitierenden) Personen. Diese Engführung unterscheidet sich sowohl von anderen Systematisierungsversuchen im Feld der Radikalisierungsprävention (vgl. Ceylan & Kiefer 2018; Trautmann & Zick 2016) als auch von Selbstbeschreibungen umsetzender Fachkräfte der Radikalisierungsprävention (Greuel et al. 2016, S. 152). Aber sie ist auch notwendig, um den vorbeugenden Charakter von Prävention zu unterstreichen und kontraproduktive Effekte kritisch zu berücksichtigen. In diesem Sinne ist der vorgeschlagene enge Präventionsbegriff einer „Ethik der Prävention“ verpflichtet, die „nicht nur die Risiken, auf die Prävention reagiert, sondern auch die Risiken der Risikoprävention (Mensching 2005) kritisch in den Blick“ (Ammicht Quinn 2016, S. 176) nimmt. Dazu gehört auch, die genannten analytischen Dimensionen zu reflektieren und das Verhältnis von Radikalisierungsprävention, politischer Bildung und Demokratieförderung auszuloten. Diese Reflexionen sind auch insofern relevant, als das Feld der Radikalisierungsprävention vor verschiedenen Herausforderungen steht. Eine betrifft jene Unterscheidung zu den heterogenen, angrenzenden und/oder verwandten Feldern, zum Beispiel der Demokratieförderung, der politischen Bildung und auch der Sicherheitspolitik sowie Kriminalprävention. Zwar lassen sich in allen diesen Feldern Berührungspunkte und teils Schnittmengen von Akteuren und Ansätzen feststellen, die oben angestellten Überlegungen verweisen jedoch auf eine notwendige konzeptionelle Differenzierung.

Kontrastierung: Zur Handlungslogik Politischer Bildung

Im Folgenden soll daher nun kurz – gleichsam als Kontrast zur oben dargestellten Handlungslogik von Präventionsangeboten – auf die Spezifika politischer *Bildung* eingegangen werden. Grundlegend ist der Begriff der Bildung. Zwar wird er im öffentlichen, politischen und teils auch fachlichen Diskurs oftmals synonym mit Begriffen wie „Wissen“, „Wissenserwerb“, „Kompetenzerwerb“ oder „Lernen“ verwendet. Bildung, so schreibt Thompson, sei „eines jener Konzepte, die einerseits ungemein verbreitet sind, denen aber andererseits eine Aura der Unbestimmtheit und Unverfügbarkeit eignet“ (2009, S. 7). Genauigkeit in der Begriffsarbeit ist jedoch (nicht nur) in der hier in diesem Gutachten behandelten Thematik von hoher Relevanz. Je nach Begriffsverwendung *begreifen* wir Unterschiedliches in einem Handlungsfeld, wo Begriffe weitgehend diffus bleiben und synonym verwendet werden, verschwimmen auch die Konturen der jeweiligen Handlungsfelder und Inhalte zunehmend.

Grundlegend für verschiedene „klassische“ Bildungstheorien (vgl. kurz gefasst in Langenwand 2002) ist sicherlich, dass mit dem Bildungsbegriff ein langfristiger (und nicht auf einzelne Situationen reduzierbarer) Prozess bezeichnet ist, in dem sich in Auseinandersetzung mit der Welt, ihren Gegenständen und Subjekten menschliches Potenzial entfalten kann. Im Unterschied zum Begriff des Lernens, so Koller, den man „als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen“ (2012, S. 15) könne, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, unangetastet bleibt, seien allgemeine Bildungsprozesse hingegen als „Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend verändert“ (ebd.). In diesem Sinne verändern Bildungsprozesse die Selbst- und Weltverhältnisse, den Habitus bzw. die Dispositionen und damit auch die Modi der Wahrnehmung grundlegend (vgl. ebd., S. 15ff.). Oder in einer anderen Formulierung: „Allgemeine Bildung wäre also die Generalisierung universeller Prämissen für Kommunikation“ (Tenorth 1994, S. 101). Letztendlich geht es einerseits um die Selbstkonstruktion des Subjekts (Tenorth 2011) in seiner jeweiligen Individualität und Autonomie einerseits, andererseits um die Art und Weise, wie Gesellschaft diese Prozesse organisiert (Tenorth 2009; 2011). Sie sind daher keinesfalls identisch mit dem kurz- oder langfristigen Erwerb neuer Wissensinhalte oder Kompetenzen, sondern immer geht es auch um

Subjektbildung. Folgt man dem Überblick von Sander über Theorie und Feld der politischen Bildung, so ist jene in demokratischen Staaten notwendig auf die Entwicklung von Mündigkeit gerichtet (2005, S. 17).

An diesen Überlegungen wird deutlich, dass Prävention und Bildung einer unterschiedlichen Handlungslogik folgen: Während Prävention wesentlich auf die Vermeidung bestimmter Haltungen und Handlungen und die ihnen zugrundeliegenden Motivationen, Orientierungen, Einstellungen und Intentionen gerichtet ist, zielt Bildung auf Kompetenzzuwachs und Subjektbildung. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass politische Bildung – wie jedes andere Bildungsangebot auch – präventive *Effekte* hervorrufen kann, während umgekehrt auch von Adressierten in Präventionsangeboten gelernte Inhalte Momente langfristiger Bildungsprozesse sein können. Im Vergleich von präventiver zu bildender Handlungslogik wird jedoch nochmals klarer, inwiefern beide unterschiedlichen Grundausrichtungen folgen. Politische Bildung umstandslos unter Radikalisierungsprävention zu subsumieren, würde ein Handlungsfeld, das auf die Herausbildung mündiger Bürgerinnen und Bürger gerichtet ist, tendenziell in die oben bereits herausgearbeiteten Untiefen der Präventionslogik (defizitorientiertes Menschenbild, Generalverdacht) führen. Insbesondere Präventionsangebote, die einer universellen Logik folgen, unternehmen aus diesem Grund eine Gratwanderung, die eine Reflexion auf die „Risiken der Risikoprävention“ (Mensching 2005) umso notwendiger erscheinen lässt.

Bei aller scharfsinnigen Abgrenzung der beiden Handlungslogiken ist abschließend die idealtypische Unterscheidung etwas einzubetten. Mit Blick auf die Handlungspraxis lassen sich die hier aufgemachten Differenzen zwischen Bildungsarbeit und Radikalisierungsprävention meist nicht mehr so stringent aufrechterhalten, denn es bestehen fließende Übergänge zwischen bildender und präventiver Arbeit.¹² Auch Präventionsarbeit geht in der Regel ressourcenorientiert vor und formuliert kompetenzstärkende (sozial-)pädagogische Ziele für die Adressatinnen und Adressaten. Dennoch lässt sich der präventive Arbeitszusammenhang auch in einer ressourcenorientierten Praxis nicht vollständig auflösen und so kommen die Umsetzenden in der Präventionsarbeit eben nicht umhin, für Adressierte auch Gefährdungs- und Problemzuschreibungen vorzunehmen.

¹² Auch beim Abgrenzungsversuch zwischen Präventions- und Ausstiegsarbeit verweisen einige Expertinnen und Experten darauf, dass keine starren Grenzen und in der Praxis Mischformen vielfach existieren (vgl. Schau et al. 2017; El-Mafaalani et al. 2016).

(3) **Wie strukturiert sich das Feld der (sozial-)pädagogischen Radikalisierungsprävention in Deutschland?**

Akteure, Zielgruppen und Orte von Prävention

Das Feld der Radikalisierungsprävention in Deutschland stellt sich mittlerweile dynamisch entwickelnd dar, in dem zahlreiche Institutionen, Behörden, Projekte und Träger auf den verschiedensten Ebenen aktiv sind. Die Bandbreite reicht dabei von staatlich geförderten Programmen mit einer Vielzahl von Modellprojekten über schulische Aktivitäten bis hin zu Programmen und Projekten auf föderaler und kommunaler Ebene sowie Aktivitäten im Bereich langfristiger Strukturbildungen und Kooperationen. Aus den oben angestellten Überlegungen zu Radikalisierungsprozessen lässt sich grundlegend schließen, dass die Vielzahl an Radikalisierungsfaktoren gesellschaftlicher, sozialräumlicher, biographischer und psychologischer Art eine ausdifferenzierte und komplexe Präventionslandschaft notwendig macht. Nur so ist eine jeweils angemessene Reaktion auf die unterschiedlichsten Ideologien, Lagen sowie Problematiken überhaupt denkbar und eine Einbettung von Radikalisierungsprävention in die heterogene Zivilgesellschaft gewährleistet. In Anlehnung an Nordbruch lässt sich feststellen, dass eine undifferenzierte und pauschale Rede von „Wildwuchs“ in der Präventionslandschaft und die Forderung nach staatlich gelenkter und zentralisierter Prävention kontraproduktiv sein kann, weil sie sowohl die Komplexität des Phänomens als auch die der möglichen und notwendigen Reaktionen nicht einbezieht:

„Denn Radikalisierungen lassen sich nicht monokausal erklären, sondern gründen in einer Mischung aus individuellen, gesellschaftlichen, politischen und religiösen Ursachen. Für die Präventions- und Ausstiegsarbeit bedeutet dies, dass nur eine Verbindung unterschiedlicher Ansätze in verschiedenen Handlungsfeldern Aussicht auf Erfolg hat. Schule allein wird es nicht richten, Familienberatung allein auch nicht – und auch psychotherapeutische Ansätze stoßen an ihre Grenzen, wenn der gesellschaftliche Kontext nicht mitgedacht wird. Gerade hier liegt die Stärke der Präventionsarbeit, die sich in Deutschland in den vergangenen Jahren entwickelt hat. Sie ermöglicht eine Vernetzung und Kooperation von unterschiedlichen Akteuren, die auf verschiedenen Ebenen Angebote machen, um Jugendliche und junge Erwachsene zu erreichen.“ (Nordbruch 2017b)

Insofern kann eine Präventionsstrategie, die unterschiedliche Akteure und Ansätze umfasst und neben sicherheitsbehördlichen auch und

insbesondere zivilgesellschaftliche sowie schulische Akteure und solche der Kinder- und Jugendhilfe einbindet, als eine dem Phänomen adäquate angesehen werden. Prävention ist auch in diesem Feld keine nur staatliche, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Daher lebt sie von den diversen Akteuren und Zugängen. Gerade diese Vielfalt stellt allerdings auch die unterschiedlichen Akteure vor die stetige Herausforderung, die Angemessenheit des eigenen Handelns zu reflektieren.

Heterogene zivilgesellschaftliche Präventionsaktivitäten werden in Deutschland u.a. in den beiden großen Bundesprogrammen „Demokratie leben!“ (angesiedelt im BMFSFJ) und „Zusammenhalt durch Teilhabe“ (angesiedelt im BMI) sowie bei der „Beratungsstelle Radikalisierung“ (angesiedelt beim BAMF) für den Bereich islamistischen Extremismus umgesetzt. Daneben sind staatlicherseits die Bundeszentrale für Politische Bildung, die Antidiskriminierungsstelle des Bundes und verschiedene andere Akteure wie Sicherheitsbehörden und Bundeswehr in der Radikalisierungsprävention aktiv. Auf der föderalen Ebene gibt es außerdem verschiedene Landesprogramme zur Demokratieförderung und Extremismusprävention und die Landeszentralen für politische Bildung. Neben der strukturellen Förderung von Präventionsstrategien vor Ort (dominant etwa im Programm „Zusammenhalt durch Teilhabe“, als Schwerpunkt aber auch in „Demokratie leben!“) ist die (sozial-)pädagogisch gelagerte Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention bedeutsam. Die (sozial-)pädagogische Präventionspraxis zielt auf unterschiedliche Adressierte ab. Erreicht werden (sollen) vor allem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, um sie in einer sensiblen Phase der politischen Sozialisation zu begleiten und der besonderen Vulnerabilität gegenüber ideologisierten Deutungs- und Zugehörigkeitsangeboten Rechnung zu tragen (Glaser et al. 2018, S. 17f.). Von wachsender Bedeutung ist zudem die sensibilisierende Arbeit mit pädagogischen Fachkräften aus Schule und Kinder- und Jugendhilfe, die zum Umgang mit Radikalisierungsphänomenen in ihrer Arbeit mit jungen Menschen weiterqualifiziert werden (vgl. zu diesem Arbeitsfelder Ceylan & Kiefer 2018; Trautmann & Zick 2016).¹³ Insbesondere im Feld der Islamismusprävention werden darüber hinaus Angebote für Eltern umgesetzt, um frühzeitig beispielsweise ihre Erziehungsmethoden, Konfliktkulturen und Ambiguitätstoleranz zu erweitern. Im Bereich der indizierten Prävention werden auch primär (Familien-)Angehörige begleitet, um über emotionale und funktionale

¹³ Dies ist auch als eine Transferstrategie beschreibbar, die bewährten Ansätze aus der spezialisierten Fachpraxis der Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung „in die Breite“ zu bringen.

Beziehungen zu den jungen Menschen deren tiefere Verstrickungen in die Szenen zu verhindern (Schau et al. 2017, S. 203f.).

Bezogen auf die Orte, an denen Präventionsarbeit mit jungen Menschen stattfindet, lässt sich insbesondere im Bereich der universellen Prävention von Rechtsextremismus festhalten, dass diese vor allem an Schulen angesiedelt ist. Mit Abstrichen gilt dies auch für die universelle Prävention von islamistischer Radikalisierung, obgleich hier z.B. auch die Arbeit in Moscheegemeinden bedeutsam ist. Die hohe Bedeutung von Schulen als Orte von Prävention rührt allerdings nicht daher, dass Themen wie Rechtsextremismus oder islamistischer Extremismus verpflichtender Teil des Lehrplans und damit curricular verankert sind (vgl. Glaser & Greuel 2013). Vielmehr werden entsprechende präventiv geleitete Angebote häufig von außerschulischen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe an den Schulen platziert, weil dort eine breite Zielgruppenreichung möglich ist. Diese haben dann aber den Status von Zusatzangeboten, die vor allem von hinreichend sensibilisierten Schulen bzw. Lehrkräften angenommen werden.

Mit Blick auf die umgesetzte präventive Praxis kann festgehalten werden, dass sie sich in ihrer Anlage je nach Themenfeld unterscheidet: Zwar existieren sowohl in der Arbeit gegen Rechtsextremismus als auch islamistischen Extremismus in großen Umfang Angebote der universellen Prävention, die mit jungen Menschen arbeiten. In der sensibilisierenden Arbeit gegen Rechtsextremismus liegt der Schwerpunkt dabei aber auf modularen, kurzzeitpädagogischen Präventionsangeboten, wogegen die Präventionsbemühungen gegen islamistische Radikalisierung tendenziell langfristiger und weniger modular angelegt sind. Angebote der indizierten Prävention – und teilweise auch der selektiven Prävention – sind in beiden Handlungsfeldern langzeitpädagogisch angelegt. Der Vertrauensaufbau, die sich danach anschließende kontinuierliche Hilfe und insbesondere die kritische Auseinandersetzung auch mit ideologischen Inhalten braucht neben großer Fachlichkeit und Authentizität auch viel Zeit. Letzteres ist auch darauf zurückzuführen, dass die Angebote an das Prinzip der Freiwilligkeit angelehnt sind. Die Aspekte der Vertrauensarbeit und der Freiwilligkeit verweisen auch auf ein grundlegendes Problem außerschulischer Präventionsarbeit, deren zentrale Voraussetzung für jegliche präventive Arbeit zugangerschließende Aktivitäten und gelingende Zielgruppenzugänge sind. Gerade sich bereits hinwendende junge Menschen (indizierte Prävention) haben grundsätzlich kaum Interesse an präventiv gelagerten Angeboten, die die subjektiv als sinnvoll

wahrgenommene Hinwendung in Frage stellen und Attraktivitätsmomente kritisch hinterfragen wollen. Daher gestaltet sich als eine zentrale Herausforderung in der bestehenden Praxislandschaft, tatsächlich diese jungen Menschen zu erreichen. In entsprechende Arbeitsschritte fließt in der Präventionsarbeit viel Zeit und Energie. In beiden Handlungsfeldern wird der Zugang im Bereich der selektiven und indizierten Prävention vor allem dadurch erreicht, dass Kooperationspartner (etwa von schulischen Akteuren oder aus dem Bereich der regelgeförderten Jugend-(sozial-)arbeit, u.a. auch aus Zwangskontexten wie der Jugendgerichtshilfe) entsprechend „auffällige“ junge Menschen an die Projekte verweisen. Im Bereich Islamismusprävention wird darüber hinaus vergleichsweise häufig auch über das soziale Umfeld, die Familien und Gemeindegemeinschaften ein niedrigschwelliger Zugang hergestellt.

Ausgewählte Ansätze der jugendbezogenen Präventionslandschaft

In vorliegenden Landschaftsbeschreibungen erfolgt die Systematisierung zumeist nach (sozial-)pädagogischen Ansätzen und wird mit exemplarischen Projektbeschreibungen angereichert (Ceylan & Kiefer 2018; Leimbach, Mathiesen & Meier 2017; Trautmann & Zick 2016; Gruber, Lützing & Kemmesies 2016). Dieser Systematisierungslogik schließt sich der Text an. Die folgende Feldbeschreibung erfolgt ebenfalls entlang zentraler pädagogischer Ansätze, wobei wir uns mit unserem Konzept von (sozial-)pädagogischen Ansätzen an Überlegungen von Galuske (2013) orientieren. Er unterscheidet grundsätzlich zwischen Konzept, Methode und Technik. Unser Ansatzbegriff bezieht sich auf die methodische Ebene (sozial-)pädagogischen Vorgehens und ist auf der mittleren Abstraktionsebene angesiedelt. Wir verstehen darunter jene geplanten Handlungsweisen, die sich aus den übergreifenden konzeptionellen Überlegungen ergeben und sich in konkreten Handlungsorientierungen manifestieren. Dabei strukturieren (sozial-)pädagogische Ansätze einzelne pädagogische Handlungsschritte und bestimmen das Verhältnis der spezifischen Techniken zueinander (Galuske 2013, S. 31f.).

Zugleich unterscheidet sich die vorliegende Landschaftsbeschreibung von anderen. In den genannten Systematisierungen liegt jeweils ein deutlich weiteres Präventionsverständnis zugrunde, das wir aus oben angeführten Gründen nicht teilen. Wenn Prävention unserer Ansicht nach erst vorliegt, sofern präventive *Handlungslogiken* Ziele, Inhalte,

Methoden und Verfahren sinnhaft verbinden (Galuske 2013, S. 31), dann kann Radikalisierungsprävention nicht mit dem kompletten Arbeitsfeld der politischen *Bildung* in eins fallen. Der Bereich radikalierungsbezogener Universalprävention beginnt gemäß der oben mit Gordon umrissenen Systematik *dann*, wenn Ansätze der politischen Sensibilisierung eine vorrangig auf Radikalisierung bezogene (inhaltliche) Ausrichtung bekommen und damit beginnen, einer *präventiven* Handlungslogik zu folgen. Zu denken wäre hier beispielsweise an Angebote der Wissensvermittlung zu Strategien der von radikalen Organisationen durchgeführten Desinformation im Internet. Da junge Menschen in von digitalen Medien geprägten Lebenswelten aufwachsen, werden sie absehbar im Netz auf diese oder ähnlich gelagerte Szenewebseiten stoßen. Hier setzen universalpräventive Angebote an, die sich unterschiedslos an *alle* (aus Projektsicht erreichbaren Gruppen von) jungen Menschen richten und beispielsweise gezielt zu medialen Inszenierungen radikaler Organisationen aufklären. Selektive Prävention würde dann anschließen, wenn spezifische Risikofaktoren bearbeitet werden, indizierte Prävention beispielsweise, wenn junge Menschen mit ersten „Szenekontakten“ oder Affinitäten adressiert wären und damit die Zielgruppe deutlich spezifiziert würde. Die Ausrichtung an konkreten Zielgruppen wiederum müsste dann inhaltliche Konsequenzen haben, weil spezifische Modifikationen nötig werden, um präventive Effekte zu erzielen. Zu berücksichtigen bleibt also immer, wenn man dieses Beispiel generalisiert, dass die nachfolgend dargestellten Ansätze nicht immer *ex ante* einer konkreten Präventionsstufe zugeordnet werden können. Inhaltliche und methodische Zuschnitte modifizieren und spezifizieren sich auf Grundlage der Risiko- und Problemausprägung der erreichten Zielgruppe.

Dies gilt aber, wie bereits angedeutet, nicht nur im Hinblick auf die verschiedenen Präventionsformen, sondern auch in Bezug auf die Unterscheidung zwischen Demokratieförderung/allgemeiner politischer Bildung und Prävention. Auch hier gehen wir davon aus, dass Ansätze nicht immer *ex ante* – ohne Betrachtung der konkreten Handlungspraxis – in präventiv oder bildend unterschieden werden können. So kann ein Angebot zu persuasiven Mechanismen der Meinungsbildung im Internet in dem einen Kontext und mit der einen Zielgruppe Teil medienbezogener politischer Bildung sein. Mit einer spezifischen Gruppe von jungen Menschen durchgeführt, die bestimmte Risikofaktoren aufweisen, kann das Angebot mit dem gleichen inhaltlichen Zuschnitt und sukzessiven (latenten) Änderungen in der Vermittlung Teil einer radikalierungsbezogenen Präventionsstrategie werden.

Damit bestimmen erst die *erreichten* Zielgruppen die Handlungslogik. Das Angebot mit gleichem inhaltlichen Zuschnitt würde die Logik der allgemeinen politischen Bildung verlassen.

Die folgende ansatzbezogene Beschreibung soll den Überblick über vielfältige Radikalisierungsangebote erleichtern, ohne dabei erstens detailreiche Einzelprojektdarstellungen zu bemühen und zweitens die in der Praxis häufige ansatzplurale Ausrichtung von Projekten umfassend in den Blick zu nehmen.¹⁴ Dabei stellen wir eine Auswahl von zentralen Ansätzen in der direkten Prävention mit jungen Menschen dar. Diese Ansätze sind – und das erstaunt wenig – auch im Handlungsfeld der politischen Bildung verbreitet. Die Umsetzenden setzen ebenso an Demokratiedefizite an, wenn auch an spezifischeren. Gerade der (legitimatorische) Rückbezug auf demokratiefeindliche Szenen, ideologische Narrative und radikalierungsfördernde Dynamiken macht die Spezifik der (sozial-)pädagogischen Präventionspraxis aus. Wenn wir im Folgenden (sozial-)pädagogische Ansätze mit unserem engeren Präventionsverständnis verschränken, dann ist zu berücksichtigen, dass zunächst die beschriebenen Ansätze in ihrer inhaltlichen Anlage (bis auf zu beschreibende Ausnahmen) unabhängig in der Arbeit mit Zielgruppen in unterschiedlichen Präventionsstufen funktionieren können. Sie verändern sich jedoch in methodischer Hinsicht sukzessive in der direkten Arbeit, wenn z.B. bei sich hinwendenden jungen Menschen im Bereich der indizierten Prävention mehr pädagogische Widerstände und emotionalisierte Diskussionen aufkommen. Schwierig bleiben die folgenden ansatzbezogenen Differenzierungen und die beschriebenen präventionsbezogenen Modifikationen insofern, als sie voraussetzen, dass sich Grade von Radikalisierung bei den Adressierten klar zuordnen und unterscheiden lassen (Baaken et al. 2018). Dies ist generell aufgrund der beschriebenen Offenheit des Radikalisierungsbegriffs und der kontext- und lebensphasenspezifischen Erscheinungsformen von Radikalisierung bei jungen Menschen herausforderungsvoll (siehe Abschnitt (1)). Im (sozial-)pädagogischen Alltag zeigt sich zudem, dass sich gerade in Gruppenangeboten entsprechende Risiko- und Problemlagen schwer präzise und individuell bestimmen lassen.

¹⁴ Die folgende Darstellung beruht im Wesentlichen auf Erhebungen, die im Rahmen der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention (vgl. hierzu ausführlicher Rieker 2009 und Glaser & Greuel 2013) bzw. in der Begleitung der verschiedenen Bundesprogramme des BMFSFJ seit „entimon“ (2001 bis 2006) umgesetzt wurden.

Im Folgenden werden phänomenspezifische Angebote fokussiert, weil in der Praxislandschaft Konkretisierungen zu *einem* ideologischen Phänomenbereich (beispielsweise Rechtsextremismus oder Islamismus bzw. ihre verschiedenen Elemente) verbreitet sind. Gruber, Lützing & Kemmesies stellten fest, dass 83 Prozent der staatlichen Präventionsangebote im Jahr 2014/2015 präventiv gegen eine Form von Radikalisierung arbeitete.¹⁵ Die Zahl der Projekte, die mindestens zwei Phänomenbereiche abdeckten (phänomenübergreifend) und beispielsweise eine kriminalpräventive Ausrichtung hatten, lag „lediglich“ bei 14 Prozent. Dieser Befund hat sich auch in aktuellen Studien übergreifend bestätigt (vgl. Ceylan & Kiefer 2018) und ist u.a. durch eine phänomenspezifische Förderlogik in „Demokratie leben!“ begünstigt worden (Greuel et al. 2016).

a) Politische Sensibilisierung für Extremismus bzw. Radikalisierung und Vermittlung einer darauf bezogenen Handlungskompetenz

Ein vielseitiger und verbreiteter Ansatz der (sozial-)pädagogischen Prävention liegt darin, Erscheinungsformen von extremistischen Ideologien und Szenen zu thematisieren und die Adressatinnen und Adressaten über selbige aufzuklären. Zentral ist innerhalb universeller und selektiver Prävention vor allem die Vermittlung von Wissen, etwa zu ideologischen Positionen, historischen Hintergründen oder aktuellen Codes der unterschiedlichen Szenen und entsprechenden Vorformen. Präventiver Grundgedanke dahinter ist, dass die Zielgruppen in die Lage versetzt werden, extremistische Akteure und Positionen zu erkennen und ihnen nicht unbedarft „auf den Leim zu gehen“. Einen Schritt weiter gehen Angebote, die zudem noch Handlungskompetenzen vermitteln, um adäquat mit extremistischen Vorfällen und Argumentationen umzugehen. Entsprechende Formate sind vor allem in der Prävention von Rechtsextremismus verbreitet, am bekanntesten dürften in diesem Zusammenhang „Argumentationstrainings“ (z.B. Hufer 2018) sein. Auch haben medienpädagogische Angebote, die sich mit dem Medium Internet beschäftigen, häufig aufklärende Anteile zu extremistischen Szenen. Sie wollen Wissen zu ideologisierten, stark persuasiven Angeboten vermitteln, um diese besser zu erkennen (statt zu verkennen). Auch vermitteln sie Gegennarrative an Fachkräfte, um die Möglichkeiten des Hinterfragens und Irritierens in alltäglichen Situationen zu verbessern (Hohnstein & Glaser 2017).

¹⁵ Davon arbeiten 80 Prozent der Projekte präventiv gegen Rechtsextremismus (80 Prozent) und 15 Prozent gegen islamistischen Extremismus (Gruber, Lützing & Kemmesies 2016, S. 12f.).

Im Unterschied zur Rechtsextremismusprävention wird in der zivilgesellschaftlichen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus weniger zu aktuellen Erscheinungsformen, Ideologien und Szenen aufgeklärt (vgl. zu Islamismusprävention Trautmann & Zick 2016, S. 23f.). Reine szene- und ideologiebezogene Aufklärungsformate werden hier primär von Sicherheitsbehörden angeboten. Wenn zivilgesellschaftliche Träger aufklärend arbeiten, dann häufiger mit einem medienpädagogischen Zuschnitt. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass radikale Szenen und Prediger im deutschsprachigen Internet stark vertreten sind und junge religiöse Sinnsuchende kaum theologisch gemäßigte, demokratiefürwortende Internetangebote ausfindig machen (können) (Schmidt 2018, S. 141).¹⁶ Ziel dieser medienbezogenen politischen Aufklärung ist im Bereich der Universalprävention, dass junge Musliminnen und Muslime islamistische Angebote auch im Internet erkennen und religiös gemäßigtere Internetangebote von Musliminnen und Muslimen kennenlernen (Müller et al. 2017). Neben diesen medienbezogenen Aufklärungsformaten finden zudem in face-to-face-Situationen Diskussionen über ideologiebezogene Konfliktthemen statt. So werden verschiedene Narrative islamistischer Ideologie herausgegriffen, so z.B. rigide Geschlechterbilder, der Appell zur Nichtbeteiligung an deutscher Politik sowie starke kollektive Selbstviktimsierung, und deren individuelle und soziale Relevanz (u.a. im Kontext eines gefährdeten sozialen Umfelds) diskutiert.¹⁷ Auch wird sich mit komplexen, transnationalen Konflikten, Krisen und Kriegen mit islamischer und islamistischer Beteiligung auseinandergesetzt und polarisierende Narrative der imperialistischen USA und der sich „nur“ verteidigenden Musliminnen und Muslime kritisch hinterfragt (Ulger & Çetin 2018, S. 132). Prävention bedeutet gerade in phänomenbelasteten Sozialräumen politische und gesellschaftsbezogene Gegenargumente zu islamistischen Ideologien zu stabilisieren, den (potenziellen) ideologischen Resonanzraum zu reduzieren und ideologische Widersprüche aufzudecken (Greuel et al. 2016; Leistner, Schau & Johansson 2014).¹⁸ In Kombination mit aufsuchender Jugendarbeit werden muslimische Jugendliche und Cliques auch in ihrem direkten

¹⁶ Angebote, die im Sinn der Verhältnisprävention an diesem Problem ansetzen, erstellen jugendgerechte Internetangebote, die sichtbarer als bisher liberale religiöse Auslegungen mit der Vorstellung der Kompatibilität des Islam mit Demokratie und Menschenrechten verbinden.

¹⁷ Themen, wie erlebte und kollektive Diskriminierungserfahrungen von Musliminnen und Muslimen, wird in der Islamismusprävention bewusst nachgegangen (Trautmann & Zick 2016), auch um vereinfachte Wir-Die-Ideologien in der Migrationsgesellschaft seitens der Islamisten weniger anschlussfähig zu machen (Greuel et al. 2016, S. 155ff.).

¹⁸ Im Unterschied zur Systematisierung von Trautmann & Zick 2016 verfolgen wir hier einen engeren Präventionsbezug und so unterscheiden sich beispielsweise die Beschreibungen in der präventiven Zielsetzung. Während bei Trautmann & Zick politische Aufklärungsangebote (2016, S. 24) primär das Ziel verfolgen, den gesellschaftlichen Zusammenhalt in einer pluralistischen Gesellschaft zu fördern, betonen wir die Vorbeugungslogik. Entsprechend stärker wird zum Kennzeichen, dass diese präventiven Angebote mit ideologischen Narrativen auseinandersetzen und Gegenargumente stabilisieren wollen.

Lebensumfeld angesprochen und sie zu kritischen Auseinandersetzungen mit (aktuellen) politischen Themen motiviert. Weil Radikalisierungsprozesse zudem in Ausgrenzungs- und Abgrenzungsprozesse in der Migrationsgesellschaft eingebettet sind, werden vielfach auch gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten aufgezeigt. Dies soll gerade im sozialen Umfeld von islamistischen Netzwerken Entfremdungserfahrungen reduzieren und damit selektiv-präventiv wirken.

b) Religiöse Sensibilisierung für extremistische und gemäßigte Islamauslegungen

Weil sich islamistischer Extremismus zentral auf theologische Argumente, religiöse Pflichten und Transzendenzvorstellungen beziehen, gibt es in der präventiven Auseinandersetzung mit dem Phänomen auch religiös bildende und aufklärende Vorgehensweisen (Ceylan & Kiefer 2018, S. 8). Sie zielen darauf ab, religionsgeschichtliches und theologisches Wissen (auch bekenntnisorientiert¹⁹) zu vermitteln und vermeintliche islambezogene Gewissheiten zu hinterfragen. Präventiver Ausgangspunkt ist u.a. die Annahme, dass eine verbreitete religiöse Unwissenheit und Handlungsunsicherheit die Hinwendung junger Menschen zu islamistischen Angeboten begünstigen, da islamistische Akteure auf lebensweltliche Fragen einfache und sehr rigide Islamauslegungen anbieten. So zielen aufklärende Präventionsangebote darauf ab, jungen Musliminnen und Muslimen nicht-extremistisches Grundwissen zu vermitteln (Schmidt 2018, S. 142). Wenn verengt rezipierte theologische Konzepte und religiösen Normen seitens islamistischer Akteure eine spezifische Anfälligkeit erzeugen, dann arbeiten die Umsetzenden daran, beispielsweise das Konzept von *Sharia* theologisch wieder zu weiten, wortwörtliche Auslegungen vom *Quran* mit gegenwärtigen Lebenswelten zu kontextualisieren und die innerislamische Vielfalt zu betonen. Partizipationshemmenden islamistischen Narrativen soll zudem entgegengewirkt werden, indem der vermeintliche Gegensatz zwischen islamischen Normen und deutschem Recht theologisch aufgelöst wird. Diese Sensibilisierungsarbeit kann in jugendpädagogische Gemeindegemeinschaft eingebettet sein und darauf abzielen, gerade im Umfeld ideologisierender Akteure im Sozialraum gemäßigte Islamauslegungen zu stabilisieren. Charakteristisch ist daher für diesen Ansatz mit dem Islam, gegen islamistische Radikalisierung

¹⁹ Dabei changieren die Bildungsziele u.a. im schulischen Bereich grundsätzlich zwischen religionskundlichen und bekenntnisorientierten Formen der Wissensvermittlung. Während religionskundliche Angebote jungen Menschen sachbezogenes Wissen über die religiösen Grundzüge vermitteln, stärken religiöse Fachkräfte in bekenntnisorientierten Angeboten auch die emotionale Bindung und habituelle Aneignung von Religion (Kiefer 2009, S. 26f.).

zu arbeiten und zugleich in dieser Arbeit einen legitimen islamischen Korridor innerhalb einer rechtsstaatlichen (sich zunehmend säkularisierenden) Gesellschaft zu markieren.

c) Historisch-politische Sensibilisierung für die NS-Vergangenheit bzw. für die Genese des Nahost-Konflikts

Gerade weil Rechtsextremismus in Deutschland eine historische Dimension hat, wird im Rahmen der Radikalisierungsprävention häufiger auf Formen der historisch-politischen Aufklärung zurückgegriffen. Zentral ist hier die Thematisierung der nationalsozialistischen Vergangenheit und des Holocaust, wobei die reine Wissensvermittlung häufig ergänzt wird durch Gedenkstättenbesuche oder einschlägig gelagerte Stadtteilführungen. Auch die Arbeit mit historischen Zeitzeugen hat hohen Stellenwert, wobei diese in wachsendem Maße medienbasiert erfolgen muss. Dieser Ansatz wird vorrangig im Bereich der universellen Prävention umgesetzt. Punktuell dient die Beschäftigung mit historischen Themen wie der NS-Vergangenheit oder dem Holocaust aber auch als Mittel zur Anregung inhaltlicher Auseinandersetzungen über Ideologie in der Arbeit mit Zielgruppen, die erste Problemausprägungen aufweisen (indizierte Prävention). In diesem Rahmen sind vor allem auf den Einzelfall abgestimmte inhaltliche Modifikationen zu beobachten. Außerdem werden von den Akteuren intensivere Zeiten für die Vor- und Nachbereitung veranschlagt, um präventive Wirkungen besser absichern zu können (vgl. Hohnstein & Greuel 2015, S. 161ff.).

In der Islamismusprävention sind historisch-politisch ausgerichtete Vorgehensweisen deutlich randständiger als in der Rechtsextremismusprävention. Ein Spezifikum in dem Themenfeld ist die aufklärende Auseinandersetzung mit den historischen und aktuellen Entwicklungen im Nahost-Konflikt (Nordbruch 2017a; Leistner et al. 2014, S. 39). Diese Auseinandersetzung findet statt, weil in den muslimischen Communitys vielfach ein familialer Bezug in die Region besteht, teilweise simplifizierte Selbstviktimisierungen von Musliminnen und Muslimen vorherrschen und u.a. islamistische Akteure israelbezogene antisemitische Positionen (in unterschiedlicher Art und Weise) propagieren (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 194; Farschid 2014, S. 183f.). Ziel ist daher, die Komplexität des Nahost-Konflikts zu vermitteln und einseitige Verharmlosungen zu Gunsten islamischer Akteure einhergehend mit entsprechender Gewaltbefürwortung entgegenzuwirken.²⁰

²⁰ Darüber hinaus werden zwar vereinzelt Elemente historisch-politischer Aufklärung und beispielsweise Ge-

d) Interkulturelle Sensibilisierung und Begegnung

In der universellen Radikalisierungsprävention gegen Rechtsextremismus werden häufig auch Ansätze des interkulturellen Lernens (vgl. Nieke 2008) eingesetzt, die sich inzwischen zu Diversity-orientierten Ansätzen (vgl. Hormel & Scherr 2004; Pates, Schmidt & Karawanskij 2010, S. 96) weiterentwickelt haben. Inzwischen ist der Fokus hier nicht mehr auf unterschiedlich wahrgenommene Kulturen beschränkt, sondern um andere Formen von (z.B. geschlechtlicher, sexueller oder religiöser) Vielfalt erweitert.²¹ Die Anwendung der verschiedenen Ansätze im Kontext der Radikalisierungsprävention geht von der Annahme aus, dass Fremdheitswahrnehmungen zu Ängsten und Abwehrhaltungen führen, die wiederum eine Affinität zu rechtsextremen Haltungen herstellen können. Vor diesem Hintergrund wird in verschiedenen Formen versucht, Zuschreibungen von Fremdheit zu durchbrechen und hierüber präventive Wirkungen zu entfalten. Klassisch sind Begegnungsformate, in denen persönliche Kontakte mit Angehörigen von als „fremd“ wahrgenommenen Gruppen organisiert werden. In anderen Formen wird versucht, Wissen über die Lebenswelt dieser Gruppen zu vermitteln und damit Fremdheitsgefühle abzubauen bzw. einen zivilen Umgang mit Fremdheitswahrnehmungen zu finden.

In der Islamismusprävention werden interkulturelle Begegnungsangebote umgesetzt, z.B. in Form von Synagogenbesuchen oder offenen Treffen mit nicht-muslimischen Menschen. Geleitet sind diese Aktivitäten von der Annahme, dass islamistische Akteure andersgläubige und säkulare Menschen abwerten. Vor diesem Hintergrund sind vor allem Begegnungen mit nicht-muslimischen Menschen – auch mit jüdischen Gläubigen – zentrale Inhalte und Formate, um diesen (beschriebenen) Abwertungen zu begegnen und kulturelle Ambiguitätstoleranz zu entwickeln. Dabei sind hier die Übergänge zur religiösen Sensibilisierung vergleichsweise fließend.

e) Einzelfallorientierte Hilfs- und Unterstützungsangebote

Ein weiterer Ansatz der Präventionsarbeit ist die einzelfallorientierte Arbeit. Diese ist vor allem sozialpädagogisch geprägt und domi-

denkstättenbesuche integriert, aber ein entwickelter präventiver Zuschnitt und Ansatz ist hier weniger zu erkennen. Derartige Gedenkstättenbesuche sind Anlässe, um grundsätzlich für die nationalsozialistische Vergangenheit zu sensibilisieren. Aber die Stoßrichtung (im Unterschied zur Rechtsextremismusprävention) ist hier, – eher eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und religiösen Ausgrenzungen und Diskriminierungserfahrungen anzuregen.

²¹ Eine Konsequenz ist dabei auch, dass die Kulturalisierungen problematisiert werden, die den „klassischen“ Formaten interkulturellen Lernens zugrunde liegen.

niert in Angeboten der indizierten Prävention. Sie ist zum einen stark am Einzelfall und den individuell vorliegenden Problemen orientiert und zeichnet sich zum anderen durch einen starken Anteil von Beziehungsarbeit aus (vgl. Hohnstein & Greuel 2015). Wechselseitige Akzeptanz in Bezug auf die Person und eine tragfähige Beziehung bilden schließlich die Basis, um subjektorientiert problematische Haltungen und Handlungsweisen bei der Zielgruppe sozialpädagogisch zu bearbeiten. Neben direkten Formen der Auseinandersetzung mit Ideologie bzw. Ideologiefragmenten bildet die Hilfe bei persönlichen Problemen und insbesondere den häufig vorliegenden vielfältigen Integrationsproblemen (z.B. in Schule/Ausbildung, Beruf, unproblematische Freizeitaktivitäten) ein wesentliches Element, um präventive Effekte zu erzielen und Distanzierungen zu fördern. Leitend ist dabei die Annahme, dass problematische Haltungen und Verhaltensweisen eine subjektiv funktionale Reaktion auf vielfältige Desintegrationserfahrungen seien und in diesem Zusammenhang kompensierende Wirkungen haben können. Über die reine Integrationsarbeit hinaus erfolgt in den Angeboten auch eine direkte pädagogische Auseinandersetzung mit problematischen Haltungen und Handlungsweisen der Zielgruppe. Hierbei werden Inhalte aus den oben beschriebenen Ansätzen integriert. Wenn diese ideologische und interkulturelle Auseinandersetzung realisiert wird, dann werden vor allem ideologische Widersprüche thematisiert und hierüber bei der Zielgruppe eine präventiv wirksame Verunsicherung bzw. ein inhaltliches Hinterfragen angestrebt. In diesem Rahmen wird z.T. auch der Ansatz der „subversiven Verunsicherungspädagogik“ (Osborg 2010) umgesetzt. Punktuell dienen auch historisch-politische Themen als Mittel zur ideologischen Auseinandersetzung.

Neben einzelfallorientierten Hilfe- und Unterstützungsangeboten werden im Feld der indizierten Prävention auch Trainingsformate umgesetzt, in denen vor allem eine intensive direkte pädagogische Auseinandersetzung mit problematischen Haltungen und Verhaltensweisen der Zielgruppe erfolgt.

In der Islamismusprävention findet eine präventiv ausgerichtete Einzelfallarbeit mit jungen Menschen teilweise in der Beratung zu Radikalisierungsprozessen statt (Glaser & Figlestahler 2016, S. 263) und in der *Präventionsarbeit* im Strafvollzug und der Bewährungshilfe (Leistner, Jakob & Kowol im Erscheinen, S. 47).²² In beiden Arbeits-

²² Einzelfallarbeit, wie sie oben beschrieben wurde, wird in dem Handlungsfeld vor allem mit Angehörigen und dem sozialen Umfeld umgesetzt. Dabei wird systemisch beraten. Weil islamistische Akteure junge Menschen dazu motivieren, sich vom sozialen Umfeld abzuwenden, sollen dem durch die Beratung und

feldern wählen die Umsetzenden in Einzelmaßnahmen grundsätzlich ein flexibles, bedarfsorientiertes, langfristiges Vorgehen, um den individuellen Problemlagen, Radikalisierungsgraden und auch Persönlichkeiten gerecht zu werden. Darüber hinaus werden im Strafvollzug in manualisierten Gruppenangeboten Personen angesprochen, die wegen nichtpolitischer Straftaten inhaftiert sind und gefährdet sind bzw. erste Anzeichen aufweisen, dass sie sich aktuell islamistischen Überzeugungen hinwenden. Gemäß der sozialpädagogischen Perspektive ist in beiden Formaten die Annahme handlungsleitend, spezifische soziale, emotionale und juvenile Bedürfnisse führen zur Anfälligkeit für islamistische Ideologien oder entsprechend agitierenden Personen (im Gefängnis). Daher wird sich mit biographischen Erfahrungen auseinandergesetzt, um u.a. subjektive Bedürfnissen hinter ersten problematischen Haltungen der Adressatinnen und Adressaten zu erkennen. Präventiv wenden die Beratenden diese Selbsterkenntnis, wenn sie kompensative Bedürfniserfüllung unterstützen, um ein weiteres Verstricken in Szenezusammenhänge zu vermeiden.²³ Auch verzahnen sie die sozialpädagogische Beratungsarbeit mit politisch-ideologischen und teilweise auch mit religiösen Auseinandersetzungen (Leistner, Jakob & Kowol, im Erscheinen, S. 62). Demütigungsfreie, hinterfragende Auseinandersetzungen mit politischen Weltbildern sollen erste Annäherungen an die Szenen und Ideologien irritieren und Sympathien zu islamistischen Szenen und Inhalten entgegenwirken. Wenn religiöse Aspekte in langfristige muslimische Gesprächskreise oder Einzelgespräche integriert werden, dann zeigen die Beraterinnen und Berater unter anderen Widersprüchlichkeiten zwischen Theologie und Lebenspraxis auf und agieren als Vorbilder für gemäßigte Religionspraxen. Beides soll kritische Reflexionsprozesse anregen und eine weitere Radikalisierung verhindern. Im Sinne des Case Management machen die Umsetzenden den Adressierten teils auch andere Dienstleistungen zugänglich und verweisen je nach Problemlage u.a. an psychotherapeutische Angebote.

Neben den beschriebenen fünf Ansätzen können prinzipiell auch alle anderen (sozial-)pädagogischen Vorgehensweisen präventiv gewendet werden. Entsprechend können zum Beispiel auch sport-, erlebnis-, theater- und musikpädagogische Angebote präventive Anteile enthalten. Diese erfordern aber zwingend, dass deren Inhalte oder Methode

Begleitung beziehungsstabilisierende Handlungen des Umfelds entgegengesetzt werden (El-Mafaalani et al. 2016). Im Unterschied zum Phänomenbereich Rechtsextremismus findet beratende und begleitende Einzel-fällarbeit mit bereits radikalisierten jungen Menschen nur vereinzelt statt.

²³ Vorgelagertes Ziel ist es in dieser fragilen Anbahnungsphase, ein Arbeitsbündnis herzustellen und Vertrauen zu den Adressatinnen und Adressaten aufzubauen.

von zu bearbeitenden Risiko- und Problemfacetten abgeleitet werden und sich das Angebot entsprechend modifiziert. Außerdem muss sich mit dieser Modifikation auch das Handlungskonzept des Angebotes grundlegend ändern, was dazu führt, dass es beispielsweise aus dem Bereich der politischen Bildung in den der universellen Radikalisierungsprävention „abwandert“.

(4) Resümee und (fach-)politischer Ausklang

Ausgangspunkt dieses Gutachtens war die Feststellung, dass gegenwärtig die Grenzen zwischen Demokratieförderung, politischer Bildung und Prävention zu verwischen scheinen und die Arbeitsfelder vor allem in den Dienst der Prävention gestellt werden. Übersehen wird dabei allerdings, dass die Felder jeweils eigene Handlungslogiken mit sich bringen, die nicht beliebig austauschbar sind, sondern – ganz im Gegenteil – eigene Legitimationen und einen Eigenwert darstellen. Präventiv-pädagogische Ansätze, die sich durch spezifische Prämissen und verdachtsbezogene Begründungen, normierende Handlungspraxen und auf Verhinderung abzielende Erfolgskriterien auszeichnen, unterscheiden sich damit ganz grundsätzlich von (demokratie-)fördernden Ansätzen. Angebote der politischen Bildung sind hingegen auf Mündigkeit ausgerichtet, sind offene Bildungsprozesse und rufen ggf. auch zu gesellschaftlichem Widerspruch auf. Bereits hieraus resultiert ein besonderer Bedarf an Reflexion, Selbstvergewisserung und kritischer Diskussion für die verschiedenen Handlungsfelder, ein Bedarf, der sich sowohl auf die wissenschaftlichen Fachdebatten als auch auf die (sozial-)pädagogischen Praxen der beiden Arbeitsfelder bezieht.

Noch mehr gilt dies angesichts der ethischen Folgeprobleme, die aus dem normierenden Gehalt von (Radikalisierungs-)Prävention resultieren und die in demokratisch verfassten Gesellschaften nicht weniger als die Frage nach legitimen und illegitimen Weltanschauungen und Formen der Religionsausübungen berühren. Ebenso heikel sind die Probleme, die sich aus dem angenommenen Grundrisiko und dem (teils) inhärenten Generalverdacht in der universellen Prävention ergeben bzw. die als Stigmatisierungseffekte im Rahmen selektiver und indizierter Prävention zu verzeichnen sind. Angesichts dessen ist es angezeigt, das Label „Prävention“ zurückhaltend zu verwenden und nur dann von Prävention zu sprechen, wenn für ein konkretes Angebot neben einer präventiven Ausrichtung auch (zumindest auf der Ebene von Plausibilisierungen) präventive Effekte zu erwarten sind.

Generell ist auch hierbei geboten, die präventive Logik und Vorgehensweisen kontinuierlich kritisch zu reflektieren, weiterhin entsprechende Kategorisierungssysteme zu schärfen und vor allem die Logik der jeweiligen Praxis genauer in den Blick zu nehmen. Gerade weil sich die allgemeinen (sozial-)pädagogischen Ansätze meist erst in der konkreten Arbeit mit einer präventionsrelevanten Zielgruppe in ihrer präventiven Ausrichtung identifizieren lassen, braucht es die Fähigkeit der Akteure, Risiko- und Problemannahmen (auch in besonders dynamischen Lebensphasen) zu explizieren und in der konkreten Arbeit an ihnen methodisch anzusetzen. Gleichzeitig stellt die auf den vorangegangenen Seiten vorgenommene Verknüpfung von vielgestaltigen Radikalisierungsphänomenen und unterschiedlichen Präventionsstufen, gerade in der notwendigen situativen Konkretisierung der (sozial-)pädagogischen Ansätze, eine Herausforderung für Akteure dar. Verortungen in den unterschiedlichen Präventionsebenen sind direkt an Überlegungen zu Zielgruppen und zu deren Bedarfen geknüpft. Auch wenn ein Ansatz, der in der Durchführung mit einer Zielgruppe ein universal ausgerichtet sein kann, mit latenter Veränderung mit anderen jungen Menschen potenziell auch der indizierten Prävention zuzurechnen sein kann, so bleiben konkrete Zielgruppenbestimmungen unerlässlich. Sie erst sind Anhaltspunkte für eine situationsangemessene Vorgehensweise und zugleich Voraussetzung für eine retrospektive Reflexion über die erwünschten und unerwünschten Effekte. Die erforderlichen selbstreflexiven Prozesse können u.a. dadurch unterstützt werden, dass Forschung und Praxis stärker miteinander verknüpft werden, wie dies teilweise ja auch bereits durch „Tandem-Projekte“ in der Forschungsförderung geschieht.

Ein weiterer Befund des Gutachtens ist, dass die Situativität und Vielgestaltigkeit des Phänomens in der Präventionsarbeit zu berücksichtigen ist, die möglichen Verläufe je nach Phänomenbereich, sozialer Konstellation, Alter oder Geschlecht der Betroffenen, psychologischen und familiären Hintergründen sowie biographischen „Passungen“ von Ideologie und persönlichen Hintergründen in den Blick zu nehmen sind. Damit kann Radikalisierungsprävention nicht pauschale, standardisierte Vorgehensweisen nutzen. Dies spricht auch für eine generelle Pluralität der (sozial-)pädagogischen Ansätze und Akteure. Die unternommenen Überlegungen können auch als Plädoyer verstanden werden, mehr als bisher Angebote umzusetzen, die unterschiedliche Ansätze vorhalten und entsprechend den individuellen Ausprägungen und Funktionalität von Radikalisierungsprozessen agieren können. Voraussetzung hierfür sind interdisziplinäre Teams, die fundiert abwägen, wann sie bildungsorientiert, sozialpädagogisch oder gar therapeutisch vorgehen.

Auch wenn das vorliegende Gutachten eine bewusste Eingrenzung des Handlungsfeldes auf (sozial-)pädagogische Angebote von zivilgesellschaftlichen Trägern vorgenommen hat, so darf darüber eines nicht vergessen werden: (Sozial-)Pädagogik hat keine Allzuständigkeit in Fragen der Radikalisierungsprävention. Die (sozial-)pädagogische Arbeit setzt immer am Individuum an und kann damit einen spezifischen Beitrag zur Prävention leisten. Aber Radikalisierung hat auch gesellschaftliche und sozialstrukturelle Ursachen, die gesamtgesellschaftlich bearbeitet werden müssen.

Literatur

- Ammicht Quinn, R. (2016). Ethik der Prävention. In: Marks, E. & Steffen, W. (Hrsg.): Prävention und Freiheit. Zur Notwendigkeit eines Ethik-Diskurses. Ausgewählte Beiträge des 21. Deutschen Präventionstages 6. und 7. Juni 2016 in Magdeburg. Godesberg: Forum Verlag. S. 173–184.
- Baaken, T./Becker, R./Bjorgo, T./Kiefer, M./Korn, J./Mücke, T./Ruf, M. & Walkenhorst, D. (2018). Herausforderung Deradikalisierung: Einsichten aus Wissenschaft und Praxis. Report-Reihe Gesellschaft Extrem. Frankfurt am Main.
- Beelmann, A. (2019): Gutachterliche Stellungnahme für den 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin. Grundlagen eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung. http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2792&datei=DPT24_Stellungnahme_Beelmann_web-2792.pdf (Zugriff 16.5.2019).
- Borum, R. (2011a). Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories. In: *Journal of Strategic Security*. Vol. 4 No. 4. S. 7–36.
- Borum, R. (2011b). Radicalization into Violent Extremism II: A Review of Conceptual Models and Empirical Research. In: *Journal of Strategic Security*. Vol. 4 No. 4. S. 37–62.
- Bröckling, U. (2017). Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Caplan, G. (1964). Principles of Preventive Psychiatry, 5. Aufl., New York, NY.
- Ceylan, R. & Kiefer, M. (2018). Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus. Wiesbaden: Springer VS.

- Deutscher Bundestag (2017). Bericht des Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus. <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf> (Zugriff 14.01.2019).
- El-Mafaalani, A./Fathi, A./Mansour, A./Müller, J./ Nordbruch, G. & Waleciak, J. (2016): Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit. HSFK-Report Nr. 6/2016 (HSFK-Reportreihe „Salafismus in Deutschland“, hrsg. von Biene, J./ Daase, C./Gertheiss, S./Junk, J. & Müller, H.).
- Frank, A. & Glaser, M. (2018). Biographische Perspektiven auf radikalen Islam im Jugendalter. In: Glaser, M./Frank, A. & Herding, M. (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 62-79.
- Farschid, O. (2014). Salafismus als politische Ideologie. In: Said B. & Fouad, H. (Hrsg.): Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam, Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag, S.160–192.
- Gaspar, H./Daase, C./Deitelhoff, N./Junk, J. & Sold, M. (2018). Was ist Radikalisierung? Präzisierungen eines umstrittenen Begriffs. Report-Reihe Gesellschaft Extrem. Frankfurt am Main.
- Galuske, M. (2013). Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Glaser, M. & Greuel, F. (2013). Jugendarbeit und Rechtsextremismus. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Jugend und Jugendarbeit, hrsg. von Rauschenbach, T. & Borrmann, S. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Glaser, M. & Figlestahler, C. (2016). Distanzierung vom gewaltorientierten Islamismus. Ansätze und Erfahrungen etablierter pädagogischer Praxis. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*. (3) 2016. S. 259–265.
- Glaser, M. (2017). Rechtsextremismus und islamistischer Extremismus im Jugendalter – Gemeinsamkeiten und Spezifika der pädagogischen Handlungsfelder. In: Kärigel, J. (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention, Bonn: Bundeszentral für politische Bildung, S. 212–226.
- Glaser, M./Herding, M. & Langner, J. (2018). Warum wenden sich junge Menschen dem gewaltorientierten Islam zu? Eine Diskussion vorliegender Forschungsbefunde. In: Glaser, M./Frank, A. & Herding, M. (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12–24.

- Gordon, R. (1983). An Operational Classification of Disease Prevention, in: Public Health Reports 98: 3, 107–109.
- Greuel, F./Langer, J./Leistner, A./Roscher, T./Schau, K./Steil, A. & Zimmermann, E. (2016). Zweiter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Greuel, F. & Schau, K. (2017). Problemarchitekten und Bearbeitungsmanager – Zur Konstruktion des Problemgegenstands in der pädagogischen Prävention von Rechtsextremismus und Islamismus. http://www.gemeindepsychologie.de/fg-1-2017_03.html (Zugriff 04.01.2019).
- Gruber, F./Lützing, S. & Kemmesies, U. (2016). Extremismusprävention in Deutschland – Erhebung und Darstellung der Präventionslandschaft. <https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Forschungsergebnisse/2016ExtremismuspraeventionInDeutschland.html> (Zugriff 11.01.2019)
- Herschinger, E./Bozay, K./Decker, O./Drachenfels, M. & Joppke, C. (2018). Radikalisierung der Gesellschaft? Forschungsperspektiven und Handlungsoptionen. Report-Reihe Gesellschaft Extrem. Frankfurt am Main.
- Hohnstein, S. & Greuel, F. unter Mitarbeit von Glaser, M. (2015). Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut.
- Hohnstein, S. & Glaser, M. (2017). Wie tragen digitale Medien zu politisch-weltanschaulichem Extremismus im Jugendalter bei und was kann pädagogische Arbeit dagegen tun? Ein Überblick über Forschungsstand, präventive und intervenierende Praxis im Themenfeld. In: Hohnstein, S. & Herding, M.: Digitale Medien und politisch-weltanschaulicher Extremismus im Jugendalter. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 243–281.
- Hornel, U. & Scherr, A. (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft – Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hufer, K.-P. (2018). Argumente am Stammtisch. 8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

- Kiefer, M. (2009). Islamische Religionspädagogik und -didaktik – offene Fragen zu den Gegenständen einer neuen wissenschaftlichen Fachrichtung. In: Mohr, I. & Kiefer, M. (Hrsg.): Islamunterricht, islamischer Religionsunterricht, Islamkunde. Viele Titel – ein Fach? Bielefeld: transcript Verlag, S. 19–33.
- Koller, H. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruglanski, A. & Webber, D. (2014). The Psychology of Radicalization. In: *Zeitschrift für international Strafrechtsdogmatik*. (9). S. 379–388.
- Kühle, L. & Lindekilde, L. (2012). Radicalisation and the Limits of Tolerance: A Danish Case Study. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 38, No. 10, S. 1607–1623.
- Langenwand, A. (2002). Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 69–99.
- Leimbach, K./Mathiesen, A. & Meier, B.-D. (2017). Prävention von Radikalisierung und extremistischer Gewalt. In: Neue Kriminalpolitik. (4), S. 413–423.
- Leistner, A./Schau, K. & Johansson, S. (2014). Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“. Berichtszeitraum 01.01.2011–31.12.2014. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Leistner, A./Jakob, M. & Kowol, G. (im Erscheinen). Erster Bericht: Modellprojekte zur Deradikalisierung und Prävention in Strafvollzug und Bewährungshilfe. Programmevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Zwischenbericht 2018. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Logvinov, M. (2014). Radikalisierungsprozesse in islamistischen Milieus: Erkenntnisse und weiße Flecken der Radikalisierungsforschung. In Hummel, K. & Logvinov, M. (Hrsg.): Gefährliche Nähe: Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Stuttgart: Ibidem.
- Lüders, C. & Holthusen, B. (2007). Gewalt als Lernchance – Jugendliche und Gewaltprävention. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/jugendkriminalitaet/Gewalt-als-Lernchance.pdf (Zugriff 16.12.2018).
- Malthaner, S. & Waldmann, P. (2012). Radikale Milieus. Das soziale Umfeld terroristischer Gruppen. In Malthaner, S. & Waldmann, P. (Hrsg.): Radikale Milieus. Das soziale Umfeld terroristischer Gruppen. Frankfurt und New York: Campus.

- Maurer, T. (2017). Die Pluralität der Radikalisierung – Eine systematische Analyse der Theorieentwicklung zur Radikalisierungsforschung. In: *Journal for Deradicalization* (13), S. 49–100.
- Mensching, A. (2005). Ist vorbeugen besser als heilen? in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (46) 2005. online abrufbar unter www.bpb.de/apuz/28696/ist-vorbeugen-besser-als-heilen?p=all (Zugriff am 01.02.2019).
- Moghadam, F. (2005): The Staircase to Terrorism: A Psychological Exploration, in: *American Psychologist*, 60 (2), S. 161–169.
- Müller, D./Suleymanova, D. & Eser Davolio, M. (2017). Dschihadismus online. Narrative Strategien, Herausforderungen für muslimische Organisationen und Stoßrichtungen für Präventionsprojekte. In: Hohnstein, S. & Herding, M.: *Digitale Medien und politisch-weltanschaulicher Extremismus im Jugendalter*. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 83–107.
- Neumann, P. (2016). *Der Terror ist unter uns: Dschihadismus, Radikalisierung und Terrorismus in Europa*. Berlin: Ullstein.
- Neumann, P. (2017). Was wir über Radikalisierung wissen – und was nicht. In: Kärger, J. (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. *Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nordbruch, G. (2017a). Präventionsarbeit: Alternativen zu salafistischen Angeboten aufzeigen. In: Kärger, J. (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. *Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 274–286.
- Nordbruch, G. (2017b). Staatliche Kontrolle statt zivilgesellschaftlichem „Wildwuchs“? Präventions- und Ausstiegsarbeit in Deutschland. <https://bag-relex.de/2017/10/23/staatliche-kontrolle-statt-zivilgesellschaftlichem-wildwuchs-praeventions-und-ausstiegsarbeit-in-deutschland/#more-580> (Zugriff 30.01.2019).
- Osborg, E. (2010). Der konfrontative Ansatz der subversiven Verunsicherungspädagogik in der Präventionsarbeit mit rechten und rechtsorientierten Jugendlichen. In: Weidner, J. & Kilb, R. (Hrsg.): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung*. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 201–217.

- Pates, R./ Schmidt, D. & Karawanskij, S. (Hrsg.) (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Heidelberg/Berlin: Springer.
- Rieker, P. (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim/München: Juventa.
- Sander, W. (2005). Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 13–48.
- Schau, K./Langner, J./Glaser, M. & Figlesthler, C. (2017). Demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen. Ein Überblick über Entwicklungen und Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In: Kärigel, J. (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 197–211.
- Schmid, A. (2013). Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review (ICCT Research Paper). <https://www.icct.nl/download/file/ICCT-Schmid-Radicalisation-De-Radicalisation-Counter-Radicalisation-March-2013.pdf> (Zugriff 6.12.2018).
- Schmidt, M. B. (2018). Mögliche Rolle muslimisch religiöser Träger in der Präventionsarbeit. In: Glaser, M./Frank, A. & Herding, M. (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 137-146.
- Schuhmacher, N. (2018). Ein neues Bild der Prävention? Zur Tendenz der ‚Versicherheitlichung‘ im pädagogischen Feld. In: Glaser, M./Frank, A. & Herding, M. (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 158-166. bitte ergänzen
- Sedgwick, M. (2010). The Concept of Radicalization as a Source of Confusion. In: *Terrorism and Political Violence* (10), S. 479–494.
- Srowig, F./Roth, V./Pisoiu, D./Seewald, K. & Zick, A. (2018). Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze. Report-Reihe Gesellschaft Extrem. Frankfurt am Main.

- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (2009). Bildung. In: *humboldt-spektrum* (2-3), S. 14–19. https://www.hu-berlin.de/de/forschung/szf/forschungsmanagement/veroeffentlichungen/spektrum/tenorth_2309.pdf (Zugriff 03.02.2018).
- Tenorth, H.-E. (2011). „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (14), S. 351–362.
- Thompson, C. (2009). Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh.
- Trautmann, C. & Zick, A. (2016). Systematisierung von in Deutschland angebotenen und durchgeführten (Präventions-) Programmen gegen islamistisch motivierte Radikalisierung außerhalb des Strafvollzugs, https://www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publicationen/2016_systematisierung_islamiemuspraevention_langfassung.pdf (Zugriff 6.12.2018).
- Ülger, C. & Çetin, H. (2018). Rolle von „Religion“ in der pädagogischen Auseinandersetzung mit gewaltorientiertem „Islamismus“. In: Glaser, M./Frank, A. & Herding, M. (Hrsg.): *Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 128–136.

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 5

Berliner Erklärung
des 24. Deutschen Präventionstages 9

I. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag

Manfred Görtemaker
Demokratieentwicklung und Gefährdungen 27

Harald Welzer
Ein gesellschaftspolitischer Essay zu den heutigen
Notwendigkeiten und Möglichkeiten der
Demokratieförderung 73

Roland Eckert, Coerw Krüger, Helmut Willems
Gesellschaftliche Konflikte und Felder der Prävention 101

Björn Milbradt, Katja Schau, Frank Greuel
(Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld
Radikalisierungsprävention – Handlungslogik,
Präventionsstufen und Ansätze 141

Andreas Beelmann
Grundlagen eines entwicklungsorientierten Modells
der Radikalisierung 181

II. Erklärungen des Deutschen Präventionstages und seiner Veranstaltungspartner

Wiesbadener Erklärung
des 12. Deutschen Präventionstages 213

| | |
|---|-----|
| <i>Leipziger Erklärung</i> des 13. Deutschen Präventionstages | 221 |
| <i>Hannoveraner Erklärung</i> des 14. Deutschen Präventionstages | 225 |
| <i>Berliner Erklärung</i> des 15. Deutschen Präventionstages | 231 |
| <i>Oldenburger Erklärung</i> des 16. Deutschen Präventionstages | 237 |
| <i>Münchener Erklärung</i> des 17. Deutschen Präventionstages | 243 |
| <i>Bielefelder Erklärung</i> des 18. Deutschen Präventionstages | 247 |
| <i>Karlsruher Erklärung</i> des 19. Deutschen Präventionstages | 253 |
| <i>Frankfurter Erklärung</i> des 20. Deutschen Präventionstages | 261 |
| <i>Magdeburger Erklärung</i> des 21. Deutschen Präventionstages | 269 |
| <i>Dresdner Erklärung</i> des 23. Deutschen Präventionstages | 277 |
| Autor*innen | 283 |