# Rechte Orientierungen – Problemsichten von Agierenden in der sozialen Arbeit und mögliche Antworten in der Präventionspraxis

Maren Zschach, Diana Zierold

**Abstract:** Untersucht werden Zielgruppenkonstruktionen und Partizipationsorientierungen von Fachkräften der präventiv-pädagogischen Fachpraxis, die mit gefährdeten jungen Menschen arbeiten, die sich einer rechten Szene zuordnen oder zugeordnet werden. Empirisch sollen, einerseits gestützt auf Ergebnisse einer quantitativen Primärstudie, die u. a. den Bereich der Rechtsextremismusprävention untersucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sozialpädagogischer Ansätze von Fachkräften in Abhängigkeit von ihrer Professionalität und dem Format der jeweiligen Projekte der Präventionspraxis analysiert werden. Andererseits werden anhand von offenen, leitfadengestützten Interviews mit Pädagog:innen, die in der Prävention des Rechtsextremismus tätig sind, deren Zielgruppenkonstruktionen als Problemwahrnehmungen gegenüber verschiedenen Erscheinungsweisen rechter Orientierungen sowie ihre pädagogischen Antworten rekonstruiert, insbesondere im Hinblick auf eine Partizipationsorientierung ihrer professionellen Handlungspraxis. Innerhalb der triangulierenden Analyse des Materials traten Ergebnisse zutage, die sich auf Probleme professioneller habitueller Orientierungen und die Zuschreibung von Gefährdungspotentialen gegenüber den jungen Menschen bezogen. Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, dass Projekte der Extremismusprävention themenfeldübergreifend in einem unterschiedlich starken Maße Gefährdungsannahmen gegenüber jungen Menschen vertreten und daraus entsprechende Handlungsmaximen ableiten.[1]

**Schlüsselwörter:** Prävention, Soziale Arbeit, Rechtsextremismus, Jugendliche, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Evaluation

## 1. Einleitung und Fragestellung

Der Beitrag fragt bei Fachkräften in der Rechtsextremismusprävention, die mit jungen Menschen arbeiten, nach deren Zielgruppenkonstruktionen und Partizipationsorientierungen, die u. a. in deren Verhältnis zwischen professionellen Handlungskompetenzen und ihren (Selbst-)Reflexionen zum Ausdruck kommen. Die empirische Basis bildet eine Evaluationsstudie, die innerhalb der ersten Förderphase des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2015 bis 2019) durch die wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention am Deutschen Jugendinstitut im Jahr 2018 durchgeführt wurde (Figlestahler et al. 2019) und neben Modellprojekten zur Rechtsextremismusprävention auch

1 Dieser Beitrag ist im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gefördert wird. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMBFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen die Verantwortung.

jene aus dem Präventionsbereich Islamismus und der linken Militanz in den Blick nahm, die in diesem Beitrag jedoch ausgespart bleiben werden. Die Studie untersucht einerseits qualitativ, wie Fachkräfte im der Rechtsextremismusprävention ihr pädagogisches Handeln reflektieren und welche pädagogischen Haltungen sie in ihrer Praxis in ausgewählten Projekten gegenüber den teilnehmenden Kindern, Jugendlichen und/oder jungen Erwachsenen zeigen. Zur Analyse wurden offene, leitfadenunterstützte Interviews geführt, die einer Auswertung mittels Dokumentarischer Methode unterzogen wurden.

Andererseits bilden Daten des jährlichen evaluativen Monitorings aller Modellprojekte im Bereich der Extremismusprävention die empirische Basis des quantitativen Analyseteils. Eine Clusteranalyse ergänzt den Ertrag dieser Teilstudie, indem ein Bezug zur Gesamtheit der Modellprojekte in allen Themenfeldern (Prävention des Rechtsextremismus, Islamismus, der linken Militanz) hergestellt wird. Hier ist die Frage zentral, über welche pädagogischen Qualifikationen die Fachkräfte in diesem Präventionsfeld verfügen, die sowohl anhand einer Themenfeldexpertise als auch über Berufserfahrungen abgebildet werden.

Den Kern der triangulativ angelegten Studie bildete eine Typologie, welche das Verhältnis von professionellen Handlungskompetenzen, Qualifikationen und (Selbst-)Reflexionen themenfeldübergreifend für Modellprojekte in den Förderschwerpunkten rechtsextreme sowie islamistische Orientierungen und Handlungen analysiert, wobei, wie bereits erwähnt, in diesem Beitrag auf den Ausschnitt jener Modelprojekte fokussiert wird, die sich der Rechtsextremismusprävention widmen.

## 2. Theoretischer Rahmen

Das pädagogisch-professionelle Handeln der Fachkräfte in Modellprojekten zur Extremismusprävention dient dem Ziel, junge Menschen u. a. über das Phänomen des Rechtsextremismus aufzuklären, Radikalisierungsprozesse dadurch zu beeinflussen und in einer Ausstiegsarbeit Wege aus einer Involviertheit in rechtsextreme Erfahrungsräume aufzuzeigen. Im Sinne einer relationalen Sozialen Arbeit werden Radikalisierungsprozesse als Ergebnis sozialer Beziehungen in verschiedenen Sozialisationsinstanzen betrachtet, d. h. innerhalb von Peers, über (soziale) Medien, Geschwister, Eltern und Verwandte. Grundlage dafür ist eine sozialkonstruktivistische Perspektive, in der soziale Wirklichkeit als Ergebnis kommunikativer Praxen im Sinne von Berger und Luckmann (1977/2021) analysiert wird. Ein präventionspädagogisches Handeln setzt an einer sozialräumlichen und biografischen Verortung junger Menschen an und orientiert ihre Zielgruppenkonstruktion am Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen den Professionellen und den Adressierten (Böhnisch/Schröer 2013). Zugleich wirken in diesem Zusammenhang explizite und implizite Zuschreibungen gegenüber den Zielgruppen durch die Pädagog:innen, welche Differenzlinien wie das Lebensalter, Geschlecht, Herkunft oder den Bildungshintergrund bewusst und unbewusst zum Teil präventiver Praxis werden lassen (Bitzan/Bolay 2017; Hanses 2013). Zielgruppenkonstruktionen bedürfen stets einer „Verständigung darüber, wer tatsächlich Teil dieser Gruppe ist und wie die Ein- und Ausschlusskriterien zur Definition der Grenzen der Zielgruppe festgelegt werden." (Karačić 2024: 334) Mit Blick auf die Adressierten verfolgen präventivpädagogische Angebote das Ziel, eine Förderung selbstreflexiver Erkenntnisprozesse und

Handlungspraxen anzuregen. Als Ausdruck einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (Thiersch 2020) werden die jungen Menschen dabei als Expert:innen ihres eigenen Lebens ernst genommen, die in einer Ko-Konstruktion (Youniss 1994; Hurrelmann 2013: 86) ihren Werdegang und ebenso das Präventionsangebot mitgestalten.

In diesem Präventionsprozess spielt die Ermöglichung von Teilnahme und Teilhabe der jungen Menschen durch die Fachkräfte eine zentrale Rolle. Teilnahme bezieht sich dabei auf eine Anwesenheit an angebotenen Veranstaltungen, bei denen junge Menschen an „Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung" (Schnurr 2018: 634) mitwirken. Diese Möglichkeit, eigene Positionen, Ideen und Wünsche einzubringen, ist jedoch nicht zwingend mit einer Orientierung in der pädagogischen Praxis verbunden, diese Ressourcen der Teilnehmenden auch zu berücksichtigen. Teilnahme kann daher auch als ein passives Dabei-Sein ausgestaltet sein, in dem sich junge Menschen zu Wort melden, ihre Aussagen jedoch keine gestaltende Kraft innerhalb der Präventionspraxis entfalten können. Teilhabe setzt an der Teilnahme als Grundbedingung für verändernde Aktivitäten an und geht darüber hinaus. Mit der Möglichkeit, teilzunehmen ist hier die reale Chance verbunden, pädagogische Angebote mitzugestalten. Dazu gehört die Einbeziehung der Teilnehmenden in die Umsetzung ihrer Entscheidungen zu Verlauf und Ausgestaltung der Veranstaltungen. In der Sozialen Arbeit geht es dabei um die konkrete „Nutzung der […] verfügbaren Ressourcen und Möglichkeiten zur Realisierung individueller Lebensentwürfe und [um die] Herausbildung von Subjektivität" (Schnurr 2018: 634), die dem Bildungsanspruch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) gerecht werden soll. Partizipation umfasst daher im Sinne von Schnurr (2018) eine Teilnahme als Basis, auf der eine Realisierung von Mitbestimmung in der Form von Teilhabe ansetzt, die zu Angeboten führt, in denen junge Menschen sich wirkmächtig einbringen.

## 3. Forschungsstand zur (sozial)pädagogischen Präventionsarbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen

Obwohl es eine inzwischen lange Tradition der (sozial)pädagogischen Arbeit mit rechten bzw. radikalisierungsgefährdeten Jugendlichen seitens freier Träger der Jugendhilfe und innerhalb der politischen Bildung gibt, existieren vergleichsweise wenig Studien, die sich diesem Thema widmen. Über einen größeren Zeitraum hinweg wurde auf dieses Defizit immer wieder verwiesen, so z. B. von Möller (2000: 20 f.), Krüger und Pfaff (2002: 85 f.), Stützel (2019: 19 f., 22) oder Reinhardt (2016: 246), was jedoch keine wesentliche Veränderung der Forschungslage nach sich zog.

Im Kontext der verschiedenen Bundes- und Landesprogramme zu den Themen Demokratieförderung, (Extremismus-)Prävention und (Kinder- und Jugend-)Beteiligung fand von Beginn an eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung der Praxislandschaft statt, in deren Rahmen zwar auch Forschungen durchgeführt wurden, die aber sehr spezifisch auf das jeweilige Bundes- oder Landesprogramm fokussiert waren. Diese und Forschungen jenseits der Evaluationsstudien zu den Themen dieses Artikels werden im Folgenden kurz dargestellt. Die Ausführungen konzentrieren sich auf die außerschulische Präventionsarbeit (inkl. der über zivilgesellschaftliche Akteure durchgeführten Angebote in Schulen außerhalb des Lehrbetriebes) im Bereich rechter und rechtsextremer Orientierungen und Handlungen.

Erste Informationen zur Arbeit von Pädagog:innen innerhalb von Bundesprogrammen, die sich u. a. der Prävention von rechtsextremen Einstellungen und Handlungen widmeten, gingen auf personelle und strukturelle Ausgangsbedingungen in den frühen 1990er Jahren ein. Dem schulischen Raum wurde z. B. im Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AgAG) ein geringes Interesse entgegengebracht (Böhnisch/Fritz/Seifert 1997: 113). Im Verlauf der Modellprojektförderungen in weiteren Bundes- aber auch Landesprogrammen gegen Rechtsextremismus wurde eine deutliche Zunahme der Nutzung von Schulen als Präventionsorte festgestellt. Dezidiert mit der Arbeit von Modellprojekten in der Schule beschäftigten sich Glaser und Johansson (2012), die auf die inzwischen stärkere Verbreitung von Angeboten zur Rechtsextremismusprävention im schulischen Raum verwiesen. Als vorteilhaft wird, auf der Basis verschiedener qualitativer Befragungen, die gute Erreichbarkeit von Schüler:innen verschiedener sozialer Milieus und der Verzicht auf leistungsbezogene Bewertungen herausgestellt. Nachteilig erscheint die Kurzfristigkeit dieser zudem nur punktuell wirksamen Angebote (Glaser/Johansson 2012: 95 ff.). Weitere, für diesen Beitrag relevante Detailinformationen liefern Pingel und Rieker (2002), die leitfadengestützte Interviews mit Pädagog:innen durchführten, die mit rechts gerichteten Jugendlichen arbeiteten (Pingel/Rieker 2002: 9). Problematisch bei Angeboten an den Schulen – wenn auch von externen Projektmitarbeitenden angeboten – wird die fehlende Freiwilligkeit der Teilnahme an Veranstaltungen im schulischen Raum gesehen (Glaser/Rieker 2006: 62 ff., 90 f.). Ausführliche Informationen zu weiteren Untersuchungen zur Schule als Ort der Extremismusprävention finden sich in einer Literaturübersicht des Projektes „Ermittlungen von Bedarfslagen im Bereich Demokratieförderung und Extremismusprävention“ (Meijer et al. 2024: 36 ff.).

Im Bereich der Forschung zur Extremismusprävention in der Jugendarbeit gibt es verschiedene Studien. Mairhofer et al. (2020) zeigen in ihren bundesweiten Untersuchungen zu Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, dass zwar ca. ein Drittel der von ihnen befragten Einrichtungen demokratische Beteiligungsangebote unterbreiten, aber zur Extremismusprävention nur wenig Nachfrage herrscht (Mairhofer et al. 2020: 51, 129). Eine qualitative Studie von Görtler (2022) bei Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zeigt auf, dass die Schwierigkeiten darin bestehen, dass den Fachkräften oftmals das Wissen fehlt, um Rechtspopulismus von Rechtsextremismus zu unterscheiden und zu erkennen, wann eine Intervention notwendig wäre. Diese Unsicherheit wird dadurch verstärkt, dass sich die Symbole, Ausdrucks- und Erscheinungsformen der rechtsextremen Szene ständig verändern, erweitern und weiterentwickeln (Hohnstein/Greuel 2015: 177 f.). Es bedarf daher stetiger Fort- und Weiterbildungen der Fachkräfte, um der Dynamik gerecht zu werden und ihnen Sicherheit zu geben. Auch Stützel (2019) untersucht die handlungsleitenden Orientierungen pädagogischer Fachkräfte, die mit Jugendlichen mit rechten Einstellungen arbeiten. Dabei arbeitet er verschiedene Beziehungstypen sowie Typen hinsichtlich ihres Orientierungsrahmens heraus und setzt sie mit professionellem Handeln und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit in Verbindung.[2] Stützel greift dabei die Arbeiten von Radvan auf (Stützel 2019: 233 ff.), die ebenso den Umgang von Pädagog:innen mit Jugendlichen erforscht, die demokratiefeindliche – speziell antisemitische – Einstellungen haben (Radvan 2010).

Unsicherheiten, mit denen sich Pädagog:innen auseinandersetzen müssen, zeigen sich oft in dem von rechten Kreisen uminterpretierten Beutelsbacher Konsens, insbesondere im sog.

2 Stützel bindet darüber hinaus organisationstheoretische Perspektiven und die Wahrnehmungen von Pädagog:innen ein (Stützel 2019), die für diese Ausführungen nicht relevant sind.

Neutralitätsgebot, zu dem es inzwischen aktuelle Ausführungen von Jurist:innen gibt (u. a. Hufen 2018; Brandt 2022: 14–19). Auch pädagogische Forschungen und Ausführungen beschäftigen sich zunehmend mit dem Diskurs zu Neutralität vs. Kontroversität. Exemplarisch sei auf Düsterberg et al. (Düsterberg/Giesenberg/Kolde 2025: 261 f.) verwiesen, die – bezogen auf den Grundschulbereich – in ihrer Studie herausstellten, dass Aussagen aus dem rechtspopulistischen oder gar rechtsextremen Spektrum (ebenso wie andere extremistische Aussagen) benannt werden sollten und klar eingeordnet werden müssen, wenn sie gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung verstoßen.

Zu rechtspopulistischen und rechtsextremen Einstellungen geben verschiedene Untersuchungen Informationen, wie die zweijährlichen Mitte-Studien (aktuell: Zick et al. 2025) oder die Leipziger Autoritarismus-Studien (ebenfalls zweijährlich, aktuell: Decker et al. 2024) sowie die MOTRA-Radikalisierungsmonitore (aktuell: Kemmesies et al. 2026). Diese Erhebungen zeigen über einen längeren Zeitraum die Veränderungen von Einstellungen auf und weisen in den letzten Jahren nach, dass v. a. Einstellungen in verschiedenen Bereichen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zunehmen. Dies im Blick zu behalten, wäre für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit wichtig, um neue Trends von Radikalisierungsgefährdungen berücksichtigen zu können (bspw. die Zunahme von Queer-/Transfeindlichkeit oder Antifeminismus, siehe u. a. Decker et al. 2024) und um adäquat darauf reagieren zu können. Deutlich wird in den verschiedenen Untersuchungen, dass (rechts-) populistische Einstellungen zunehmend stärker anschlussfähig bei Jugendlichen (und auch Erwachsenen) werden (Zick et al. 2025; Decker et al. 2024; Kemmesies et al. 2026; Greuel 2025).

Das für die Demokratiebildung und die (Rechts-)Extremismusprävention wichtige Thema Partizipation wird in verschiedenen Studien ebenfalls untersucht. So widmen sich bspw. die Shell-Jugendstudien und die Sinus-Jugendstudien den Fragen wie und wo sich Jugendliche beteiligen und wo ihre Interessen liegen (aktuell: Schneekloth/Albert 2024: 80–82 und Calmbach et al. 2024). Gerade die Shell-Jugendstudie geht dabei auch auf aktuelle Entwicklungen ein. Es wird dabei deutlich, dass für die Beteiligung an Prozessen Wissen über die Möglichkeiten sowie Angebotsstrukturen Voraussetzungen sind. Die Untersuchungen im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ ergeben auch Erkenntnisse zur Partizipation junger Menschen in den verschiedenen Handlungsbereichen im Programm. Für die Förderperiode 2020–2024 fassen Krementi und Zierold die Ergebnisse aller Bereiche zusammen und zeigen, dass die Modellprojekte der Extremismusprävention im Vergleich zu den Modellprojekten der Demokratieförderung oder den Handlungsbereichen Bund und Kommune Partizipation nicht als ihre Hauptziele sehen[3] (Krementi/Zierold 2025: 136 f.), im Bundesprogramm Partizipation aber im Zentrum steht (Krementi/Zierold 2025: 148).

Abschließend soll punktuell auf das umfangreiche Feld von Studien eingegangen werden, die sich mit rechten Jugendkulturen und -gruppen beschäftigen. Neben Arbeiten, die Praxiserfahrungen beschreiben und den Ansatz einer „akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen“ (Krafeld 1992) verfolgen, sind hier z. B. die Untersuchungen von Möller (2000), Hafeneger und Jansen (2001) bzw. Hafeneger und Becker (2007) oder Pfaff (2006) zu nennen. Die Erträge dieser Arbeiten sind jedoch für unseren Beitrag begrenzt, da die Tätigkeit

3 Lediglich bei den Items „Stärkung der (Demokratie-)Kompetenzen“ (bei der Abfrage der Gesamtevaluation 2020) und „Förderung einer positiven Einstellung gegenüber demokratischen Verfahren und Strukturen“ zeigen sich mit 39 Prozent und 27 Prozent höhere Werte für die Modellprojekt der Extremismusprävention. Die Daten stammen aus den Befragungen der Gesamtevaluation des Bundesprogramms 2020 und 2021/22.

von Pädagog:innen in diesen Untersuchungen nicht zentral ist. Einige Erkenntnisse verweisen jedoch auf mögliche Ansatzpunkte für eine pädagogische Auseinandersetzung von Fachkräften mit rechtsextremen Jugendlichen: So betont Möller (2000) in seiner Längsschnittstudie mit 13- bis 15-Jährigen die Notwendigkeit einer verbesserten Lebenssituation, in der Prozesse der Anerkennung in Schule und Elternhaus eine veränderte Haltung initiieren und so Distanzierungen von rechtsextremen Positionen fördern (Möller 2000: 351). Hafeneger und Jansen (2001), die mehrfach Gruppendiskussionen in drei verschiedenen rechten Cliquen in Hessen durchführten, betrachteten neben den Jugendlichen auch die pädagogischen Fachkräfte in den dortigen Jugendclubs. Sie rekonstruierten innerhalb der Auswertung ihres empirischen Materials, dass eine Beziehungsarbeit, die Grenzen zieht, den Jugendlichen zugleich jedoch offen gegenübertritt, am erfolgreichsten ist (Hafeneger/Jansen 2001: 232; siehe auch: Böhnisch/Fritz/Seifert 1997: 177). Es zeigte sich, dass eine Diskussionsbereitschaft erreicht werden konnte und das Feedback der Pädagog:innen von der Clique gewünscht wurde (Hafeneger/Jansen 2001).

## 4. Sample und Forschungsmethoden

Das dem Beitrag zugrundeliegende, innerhalb eines Jahres erhobene und ausgewertete, qualitative und quantitative Material rückt die pädagogische Praxis mit jungen Menschen ins Zentrum, vor allem im Bereich der indizierten und selektiven Prävention. Triangulativ verknüpft wurden anhand einer verbindenden gemeinsamen forschungsleitenden Fragestellung nach dem professionellen Handeln in der Extremismusprävention einerseits offene, an einem Leitfaden orientierte Interviews mit Fachkräften sowie Gruppendiskussionen mit teilnehmenden Jugendlichen und Ethnografien von Projektaktivitäten. In diesem Beitrag findet, bezogen auf qualitative Daten, eine Konzentration auf die Interviews statt. Andererseits fand eine Vollerhebung aller Modellprojekte der Extremismusprävention statt sowie eine Clusteranalyse zur professionellen Handlungspraxis statt. Beginnend mit dem forschungsleitenden Design wurden die verschiedenen empirischen Zugänge und Materialien kontinuierlich zueinander in Beziehung gesetzt und flossen in die Interpretation der Ergebnisse der Untersuchung ein.

Von insgesamt 18 Modellprojekten aus den drei Themenfeldern (Prävention von Rechtsextremismus, Islamismus, linker Militanz), für die diese Ausrichtung zutraf, arbeiteten bundesweit insgesamt acht Projekte im Themenfeld Rechtsextremismusprävention. Vier von ihnen wurden im Jahr 2018 intensiv in ihrer Praxis mit jungen Menschen begleitet.[4] Bei der Auswahl war die Heterogenität der Projekte nach ihrer regionalen Verortung (städtisch, ländlich), ihrem Praxisort (schulisch, außerschulisch) und ihrer Dauer (einmalige oder wiederkehrende Angebote) relevant, welche der Vielfältigkeit von Methoden und Handlungsansätzen gerecht werden sollte.

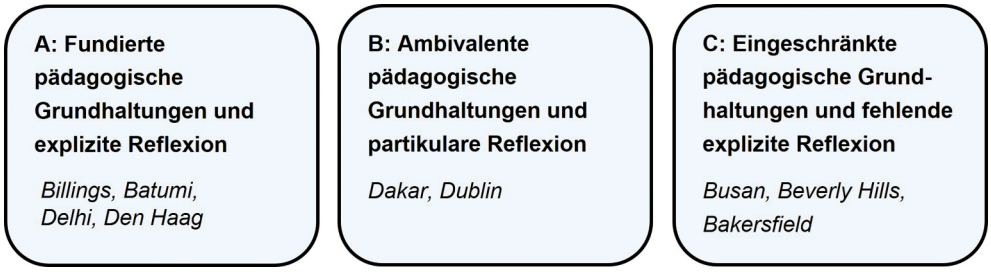
Die im Folgenden im Zentrum stehenden erzählgenerierenden Interviews wurden mit ein bis zwei Fachkräften geführt und verfolgten das Ziel, explizite und konjunktive Wissens- und Erfahrungsbestände aufgrund der Möglichkeit einer freien Thematisierung der eigenen päd-

4 Über alle drei Themenfelder hinweg wurden im Erhebungs- und Auswertungsjahr zehn Projekte begleitet und insgesamt elf Interviews, zehn Gruppendiskussionen und zehn Teilnehmende Beobachtungen durchgeführt (Figlestahler et al. 2019: 46–49).

agogischen Praxis rekonstruierbar zu machen (Bohnsack/Bonnet/Hericks 2022; Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 209). Die Fragen des Leitfadens wurden bewusst so gestaltet, dass sie einen ausreichenden Raum für die Beschreibungen und Deutungen der Interviewten ermöglichten und z. T. auf ihr Erleben in einer Verlaufsdimension (und damit auf die Gestaltung einer Erzählung) abzielten (Bohnsack 2017: 103–108; Nohl 2017: 16–19). Die Auswertung erfolgte mittels Dokumentarischer Methode anhand ausgewählter Interviewpassagen, die in Kleingruppen der Forschenden interpretiert wurden, um anhand empirischer Vergleichshorizonte homologe und heterologe Orientierungen herauszuarbeiten (Bohnsack 2017: 335; Bohnsack 2021: 141). Über eine sequenzielle und zugleich kontinuierlich vergleichende Analyse auf der Basis einer formulierenden und reflektierenden Interpretation (Bohnsack 2021: 138–143 sowie 255–257) bildete sich im Verlauf der Auswertung eine Typologie heraus, die das Verhältnis der Fachkräfte in Bezug auf ihre professionelle pädagogische Haltung und ihre (Selbst-)Reflexion näher beschreibt.

Im themenfeld-übergreifenden Sample (Prävention des Rechtsextremismus sowie Islamismus) wurden drei Typen generiert, die das Praxisspektrum deuten. Neben dem Typus A einer fundierten pädagogischen Grundhaltung und expliziter Reflexion sowie dem Typus B einer ambivalenten pädagogischen Grundhaltung und partikularer Reflexion wurde ein Typus C verortet, der durch eine eingeschränkte pädagogische Grundhaltung und eine fehlende explizite Reflexion gekennzeichnet ist (Figlestahler et al. 2019: 80 f.). Insgesamt vier Projekte repräsentieren den Typus A, wovon sich zwei im Themenfeld der Rechtsextremismusprävention bewegen und im Folgenden näher analysiert werden, der Typus B besteht aus zwei weiteren Modellprojekten der Rechtsextremismusprävantion, die in diesem Beitrag zentral sind, drei weitere Projekte finden sich im Typus C wieder, sie sind jedoch im Themenfeld der Islamismusprävention aktiv und bleiben hier unberücksichtigt.

Abb. 1: Typologie der pädagogischen Grundhaltungen und (Selbst-)Reflexivität von Fachkräften der Extremismusprävention



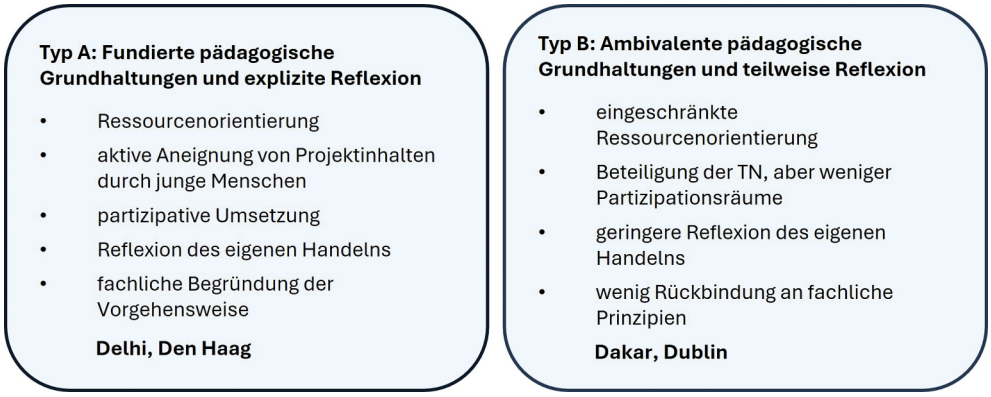

Quelle: wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention (Figlestahler et al. 2019: 81)[5]

Der forschungsleitenden Fragestellung nach der pädagogischen Praxis der Modellprojekte mit dem Fokus auf den pädagogischen Grundhaltungen und der (Selbst-)Reflexion der Fachkräfte folgend, konnten drei verschiedene Typen herausgearbeitet werden, von denen die für den Beitrag relevanten beiden an dieser Stelle in ihren zentralen Kernelementen kurz vorgestellt

5 Projekte der Rechtsextremismusprävention wurden anhand von Städtenamen mit dem Anfangsbuchstaben D anonymisiert, Islamismuspräventionsprojekte mit dem Anfangsbuchstaben B.

werden sollen. Auf der Basis von Theorien zur professionellen Handlungskompetenz (Polutta 2018), einem professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit, der u. a. das Verhältnis zur Zielgruppe in den Mittelpunkt rückt (Becker-Lenz/Müller 2009) und Ansätzen reflexiver Professionalität (Thole/Polutta 2011; Dewe 2009) werden Kontraste zwischen den verschiedenen Typen in der Analyse des empirischen Materials rekonstruiert.

Abb. 2: Ausschnitt aus der Typologie der pädagogischen Grundhaltung und (Selbst)reflexivität von Fachkräften der Extremismusprävention




Quelle: wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention (eigene Darstellung)

Im Typus A ist eine Orientierung an der Handlungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Autonomie der Adressat:innen stark ausgeprägt. Projekte diesen Typus beziehen sich kontinuierlich auf die Ressourcen ihrer Zielgruppen. In einem stärkeren Maße als im Typus B hinterfragen die Fachkräfte ihre eigene Praxis permanent. Sie berücksichtigen dabei Spannungsfelder, denen sich Partizipationsprojekte regelmäßig stellen müssen, wie z. B. jenem zwischen dem Anspruch einer lebensweltorientierten Arbeit mit den Jugendlichen und dem Ziel, demokratie-gefährdende Einstellungen zu bearbeiten und abzubauen. Das berührt die Fragen einer partizipationsorientierten Praxis. Umfassend reflektieren die Fachkräfte dieses Typs in dem Zusammenhang eigene pädagogische Grenzen und die Wirkung ihrer Projektarbeit.

Den Typus B kennzeichnen diese Aspekte nur teilweise, weniger systematisch und nicht so umfassend und kontinuierlich wie den Typus A. Die für den Typus A rekonstruierten und habitualisierten Handlungsprinzipien werden mitunter umgesetzt, bleiben partikular aber auch unberücksichtigt, was die Ambivalenz dieses Typus kennzeichnet. So wird die pädagogische Handlungspraxis zwar auch hier reflektiert, jedoch weniger stark als im Typus A an professionelle Arbeitsprinzipien rückgebunden. An den Projekten teilnehmende Jugendliche werden mitunter an der Umsetzung beteiligt, bisweilen werden die Fachkräfte ihrem eigenen Anspruch, Partizipation zu ermöglichen und zu fördern jedoch nicht gerecht, was die Ambivalenz der zentralen Orientierungen in diesem Typus B dokumentiert. Ähnlich wie im Typus A knüpfen die Projekte im Typus B an Ressourcen der Teilnehmenden an, auch hier zeigen sich jedoch Abweichungen von dieser professionellen Ausrichtung, indem mitunter eine defizitorientierte Sicht gegenüber den Jugendlichen rekonstruierbar ist. Nicht zuletzt

kennzeichnen diese Widersprüchlichkeiten und Gleichzeitigkeiten auch den Blick der Fachkräfte auf präventionsspezifische Herausforderungen.

Zur Auswertung der Monitoring-Daten wurden neben deskriptiven auch bivariate und multivariate Analyseverfahren angewendet (u. a. Backhaus u. a. 2006), wobei im Beitrag die Erträge einer Clusteranalyse[6] zentral sind, die sich der Frage nach den professionellen Qualifikationen der Fachkräfte widmet (z. B. Art der Ausbildung, Berufserfahrung) und dabei sowohl pädagogische als auch themenfeldspezifische Aspekte berücksichtigt. Ein weiterer Untersuchungsgegenstand der Clusteranalyse sind Bewertungen und Einstellungen der Befragten zu ihren Zielgruppen, der Professionalität der jeweiligen Modellprojekte sowie ihre individuellen professionellen Grundhaltungen. Das jährliche Monitoring war als Vollerhebung konzipiert und die Daten wurden mittels eines digitalen Fragebogens in allen 72 Modellprojekten zur Extremismusprävention mit einem Rücklauf von 94 % (68 Modellprojekte) erhoben und ausgewertet. Analog zur qualitativen Teilstudie fokussieren die Analysen in diesem Beitrag auf das Teilsample derjenigen 55 Modellprojekte,[7] die mit jungen Menschen arbeiteten, wobei Projekte aller Präventionsorientierungen (indiziert, selektiv, universell) einbezogen wurden.

## 5. Kurzbeschreibung der analysierten Modellprojekte und Cluster

Im empirischen Teil des Beitrages sind zum einen Zielgruppenkonstruktionen der Fachkräfte innerhalb ihrer präventionspädagogischen Praxis zentral. Diese stehen in einem Zusammenhang mit den Orientierungen der Mitarbeiter:innen hinsichtlich ihrer professionellen Haltung. Es geht daher nicht um eine, durch die Interviews mit den Projektmitarbeiter:innen methodisch nur bedingt erfassbare Untersuchung der pädagogischen Praxis an sich. Dazu wären Daten aus der durchgeführten teilnehmenden Beobachtung besser geeignet, die an dieser Stelle jedoch nicht im Zentrum stehen. Zum anderen werden Präventionsorientierungen rekonstruiert, die eng mit dem professionellen Habitus der Fachkräfte verbunden sind und komparativ analysiert werden. Um die im Beitrag beschriebenen vier Modellprojekte besser einordnen zu können, wird zunächst deren pädagogische bzw. methodische Ausrichtung, Inhalte, Umfang und Ort der Maßnahme sowie die Struktur der Zielgruppe kurz vorgestellt. Zudem wird orientierend jener Typus mit benannt, der hinsichtlich des Verhältnisses zwischen einer professionellen pädagogischen Haltung und der (Selbst-)Reflexion der Fachkräfte bereits analysiert wurde (Figlestahler et al. 2018).

Im Typus A einer fundierten pädagogischen Grundhaltung und expliziter Reflexion verortet sind die Projekte Den Haag und Delhi. Im Modellprojekt Den Haag[8] sind ästhetische

6 Die Clusteranalyse „ist ein Verfahren zur Aufdeckung homogener Klassen von Merkmalsträgern. Sie impliziert die Annahme, dass im Datensatz natürliche Klassen von Merkmalsträgern existieren, die einander in Hinblick auf bestimmte Merkmale ‚ähnlich' sind und sich gleichzeitig von anderen Klassen unterscheiden" (Fromm 2012: 191). Eine Clusteranalyse dient in erster Linie dazu, Komplexität zu reduzieren und Muster zu erkennen.

7 Von den 55 Modellprojekten, die mit jungen Menschen arbeiten, sind 16 im Themenfeld Rechtsextreme Orientierungen und Handlungen, 33 im Themenfeld Islamistische Orientierungen und Handlungen und 6 im Themenfeld Linke Militanz aktiv.

8 Die Anonymisierung der Modellprojekte erfolgt durch Städtenamen nach einem Zufallsprinzip, ein inhaltlicher Bezug zur jeweiligen Stadt ist nicht gegeben. Alle weiteren Namen von Personen, Institutionen, geografischen Orten und Räumen sowie weitere Bezeichnungen, die Aufschlüsse über die beteiligten Personen und Projekte geben könnten, wurden ebenfalls sorgfältig anonymisiert.

Bildungsansätze zentral. Eine Pädagogin unterbreitet in mehrstündigen Angeboten am Nachmittag ein Präventionsanliegen, in dem Diskussionen und kreative Ausdrucksformen im Mittelpunkt stehen. Zielgruppe sind junge Erwachsene aus einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung, welche zuvor eine Förderschule besucht haben, die dazu angeregt werden sollen, eigene Standpunkte zu Fragen des Rechtsextremismus zu bilden. Die Teilnahme am Präventionsangebot ist freiwillig und wird von den jungen Menschen mit Interesse aufgenommen. Delhi ist in verschiedenen Schulen mit rechtsorientierten Jugendlichen aktiv. Die interviewten Mitarbeiterinnen, die nicht über eine pädagogische Ausbildung, sondern über andere sozialwissenschaftliche Studienabschlüsse verfügen, arbeiten im Bereich der Sekundarstufe I in Regel- und Förderschulen. Innerhalb von Diskussionen und Übungen findet eine Auseinandersetzung mit rechtsaffinen Jugendlichen diskursiv innerhalb der Schulklasse statt, wobei alle Teilnehmenden dazu motiviert werden sollen, sich mit dem Thema Rechtsextremismus zu beschäftigen und eigene Standpunkte zu erarbeiten.

Zum Typus B einer ambivalenten pädagogischen Grundhaltung und partikularer Reflexion gehören die Projekte Dublin und Dakar. Das Projekt Dublin arbeitet ebenfalls im schulischen Bereich. Ein Sozialpädagoge bietet gemeinsam mit einem Aussteiger aus der rechten Szene ohne pädagogische Ausbildung ein Format an, das einmalig mehrere Schulstunden umfasst. Dieses für Jugendliche ab Klassestufe acht konzipierte Angebot ist für die Schüler:innen obligatorisch. Das Projekt Dakar ist ähnlich wie das Projekt Den Haag von einer freiwilligen Nutzung des Nachmittagsangebotes durch Kinder und Jugendliche in einer Einrichtung der OKJA abhängig. Teilnehmende sind zehn bis vierzehnjährige Kinder und junge Jugendliche, die präventionspädagogische Angebote nutzen, die von Sozialarbeiter:innen sowie Mitarbeitenden ohne pädagogische Ausbildung, zu denen die interviewte Projektumsetzende zählt, umgesetzt werden. Inhaltlich beschäftigt sich das Modellprojekt mit Partizipationsanregungen für Jugendliche in ihrem unmittelbaren Umfeld, die Themen wie Vorurteile oder Stereotypisierungen beinhalten.

Eine Clusteranalyse der Monitoringdaten zur Verteilung pädagogischer und themenfeldspezifischer Qualifikationen und Kenntnisse brachte drei Cluster hervor:[9]

- Cluster 1: Themenfeldexpertise durch Berufserfahrung (n=26) – selten formale pädagogische oder themenfeldbezogene Qualifikation, häufig themenfeldspezifische Kenntnisse durch Berufserfahrung
- Cluster 2: Pädagogische Ausbildung und Themenfeldexpertise (n=15) – in allen Projekten verfügen die Mitarbeiter:innen über formale pädagogische und themenfeldbezogene Qualifikationen
- Cluster 3: Themenfeldexpertise durch Studium (n=14) – selten pädagogische Qualifikationen, aber themenfeldspezifische Qualifikation in Form eines Studiums oder einschlägiger Studieninhalte, auch die Aus- und Weiterbildungen innerhalb des Modellprojektes fallen gering aus.

Mit den Clustern wurden hinsichtlich der Items der pädagogischen Praxis weitergearbeitet und es ergaben sich Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen zu Partizipation, der Art der Vermittlung von Lerninhalten und der Orientierung an pädagogischen Prinzipien. Den Befragten der Projekte, die Cluster 1 zugeordnet wurden, war es wichtig, mit den Lerninhalten durchzukommen, den Teilnehmenden aber auch ausreichend Raum zu geben, eigene Urteile

9 Näheres zum Vorgehen und den Ergebnissen dieser Clusteranalyse siehe: Figlestahler et al. 2019: 31–35).

zu entwickeln. Den Teilnehmenden ausreichend Raum zu geben, war auch den Projektmitarbeitenden des Clusters 2 wichtig, ebenso, dass sie neben Inhalten den Teilnehmenden auch ihre eigenen Positionen mitgeben. Diesem Cluster sind vergleichsweise häufig die Projekte des Themenfeldes „rechtsextreme Orientierungen und Handlungen" zugeordnet. In Cluster 3 finden sich Projektmitarbeitende, die im Vergleich mit den anderen Clustern unterdurchschnittlich angaben, den Teilnehmenden Raum zu geben, eigene Urteile zu entwickeln.

# 6. Analyse der Praxis in ausgewählten Modellprojekten zur Prävention des Rechtsextremismus

## 6.1 Zielgruppenkonstruktion der Fachkräfte

Die Zielgruppenkonstruktion der Fachkräfte orientiert sich am Präventionsauftrag, den die Modellprojekte verfolgen. Dementsprechend stehen die Beschreibungen junger Menschen hinsichtlich problematischer rechter bzw. rechtsextremer Äußerungen im Zentrum. Die Darstellungen der Mitarbeiter:innen weisen eine recht große Bandbreite auf und sind in unterschiedlichem Maße reflexiv angelegt.

Als besonders positiv heben die Fachkräfte im Projekt Dublin das große Interesse der Teilnehmenden an ihren Veranstaltungen hervor. Die Mitarbeiter verbinden diese Feststellung mit einer positiven Bewertung der eigenen Arbeit, die sie im Interview folgendermaßen zum Ausdruck bringen:

*„also . was mich wirklich überrascht hat die Begeisterung der Jugendlichen [Am: ja . Begeisterung] in den Workshops . die Begeisterung der Lehrer . wie schnell man die Jugendlichen eigentlich . ich will nicht sagen auf seiner Seite hat . aber wie schnell man die Jugendlichen auch für das Thema einfach begeistern kann . also nicht für das Thema Extremismus begeistern kann . sondern generell für das Thema politische Bildung begeistern kann" (Dublin, Z. 710-717).*

Die Jugendlichen werden als sehr interessiert beschrieben, wobei emotionale Äußerungen zentral gestellt werden. Die Freude darüber ist zugleich an die Darstellung des eigenen Erfolgs geknüpft und vermittelt implizit die Überzeugung, schnelle Erfolge generieren zu können, worin ein Habitus der ‚Gewinner' zum Ausdruck gebracht wird. Dabei kann die Aussparung *„also nicht für das Thema Extremismus"* darauf hindeuten, dass hierbei einer möglichen Kritik, nämlich der eventuellen Faszination der Szene-Erzählungen des Aussteigers, entgegengewirkt wird. Die wiedergegebene Einschätzung der Teilnehmenden stützt hier die positive Bewertung der eigenen Professionalität. Darüber hinaus verweisen die Mitarbeiter auf ein *„gefährliches Halbwissen"* (Dublin, Z. 343) einzelner Jugendlicher, worin eine Sorge vor den Folgen entsprechender Wissensdefizite geäußert und die Annahme einer gefährdeten und gefährdenden Jugend zum Ausdruck gebracht wird. Im Erhebungsverlauf zeigt sich im Interview, dass die professionelle Haltung durch eine Hierarchisierung von Kompetenzen gekennzeichnet ist und den Teilnehmenden Defizite attestiert werden.

Auch das Problem beobachteter bzw. attestierter Beeinflussbarkeit von jungen Menschen zeigt sich in den Interviews mit den Modellprojekten auf verschiedene Weise und erfordert eine hohe Reflexivität seitens der Fachkräfte. Bei Den Haag scheint innerhalb der Schilderung des pädagogischen Konzepts der Anlass für das Präventionsangebot auf. Eingebettet in die

Zielgruppenbeschreibung der jungen Erwachsenen als Menschen mit Unterstützungsbedarf formuliert die Projektumsetzende die Ausgangssituation folgendermaßen:

*„da gab es auch die Problematik . dass die sehr (3) ja . manchmal so ein bisschen achtlos auch Worte benutzt haben . die sie irgendwo aufgeschnappt haben . und nicht groß darüber nachgedacht haben . was das für andere bedeutet . das zu sagen . oder auch tatsächlich Kontakte haben in . ja . ich sage jetzt mal . die rechte Szene tatsächlich so ein bisschen und das dann selbst nicht so einordnen . sondern so da mitschwimmen und nicht so darüber nachdenken . obwohl sie es mit ein bisschen mehr Aufwand könnten" (Den Haag, Z. 56-61).*

Anhand dieser Passage ist zu sehen, dass es ein professionelles Anliegen für die Mitarbeiterin ist, das gesamte Spektrum möglicher Gefährdungen zu analysieren, zugleich aber auch auf die Kompetenzen der Teilnehmenden zu verweisen. Sie sieht diese mit einem passförmigen Präventionsangebot dazu in der Lage, ihre verbalen Äußerungen und Handlungspraxen zu hinterfragen und letztlich ihr Verhalten zu verändern. Potentiale und Gefährdungsmomente für die jungen Menschen werden gleichermaßen hervorgehoben, der empowernde Ansatz des Projekts fokussiert auf die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden, die pädagogisch gefördert werden soll.

Im Vergleich zwischen beiden Zielgruppenkonstruktionen zeigt sich, dass die jungen Menschen jeweils als gefährdet betrachtet werden, Opfer rechtsextremer Einflussnahme zu werden. Allerdings fokussiert die Mitarbeiterin im Projekt Den Haag stärker auf Kompetenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst, während für die Mitarbeiter im Projekt Dublin eine gewünschte Beeinflussbarkeit durch das Präventionsprojekt im Zentrum steht, wodurch die Zielgruppe zugleich relativ passiv erscheint. Während im Fall Den Haag, der im Typus A verortet wurde, Potentiale der jungen Menschen im Vordergrund stehen, sind es im Projekt Dublin, welches zum Typus B gehört, eher Defizite. Der Blick auf die Zielgruppe erscheint bei Den Haag analytisch und reflektiert auf eine dichte Beschreibung der Ausgangssituation gerichtet, bei Dublin steht in der Schilderung des Beginns der Workshops die euphorische Bewertung des Projekts im Zentrum, die Beschreibung der Zielgruppe wirkt demgegenüber blass. Diese Analyse lässt sich durch Ergebnisse der Clusteranalyse stützen. Während im Projekt Dublin der Aussteiger und somit ein Nicht-Pädagoge die Inhalte des Angebots und dessen Umsetzung dominiert, ist die Mitarbeiterin bei Den Haag pädagogisch qualifiziert. Auch in der Clusteranalyse zeigte sich, dass fehlende pädagogische Qualifikationen häufiger mit einer geringeren Orientierung an den Teilnehmenden einhergeht sowie daran, ihnen wenig Raum für eigene Interpretationen und Einschätzungen zu geben.

Im Interview mit dem Modellprojekt Delhi ist herausforderndes Verhalten seitens der Teilnehmenden ein wichtiges Thema der Zielgruppenbeschreibung. Diese Problemlage wird als Anlass seitens verschiedener Schulen geschildert, das Modellprojekt um Hilfe zu bitten, was z. B. folgendermaßen dargestellt wird: *„die Provokation kommt glaube ich in Klassen . wo rechtsaffine Jugendliche aufgefallen sind . und weswegen wir gerufen wurden . die kommt halt ganz bewusst und gezielt und intendiert" (Delhi, Z. 285-287).* Von den Fachkräften werden diese Äußerungen der Jugendlichen als Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung ernst genommen. Umfang und Bedeutung dieser Orientierungen werden innerhalb der Schilderung von weiteren Kontaktaufnahmen zum Projekt deutlich. Dort geht es z. B. um *„Klassen- oder Schul-WhatsApp-Gruppen . die halt irgendwie Drittes Reich oder Deutsches Reich oder was auch immer hießen und wo man halt über Hitler sehr affirmativ sprach" (Delhi, Z. 363-365).* Die differenzierte Benennung problematischer Sachverhalte kommt hierbei als nüchterne Bestandsaufnahme zum Ausdruck. Rekonstruierbar ist eine professio-

nelle Distanz, die als Ausgangspunkt für das Präventionsangebot dient und zugleich implizit die Notwendigkeit der eigenen Praxis betont.

An alltäglichen Beobachtungen orientiert, beschreibt auch die Mitarbeiterin des Projektes Dakar als Kennzeichen ihrer Zielgruppe Vorurteile, die von den jungen Menschen geäußert werden. Sie gibt eine wahrgenommene Kommunikationspraxis wieder, die sie kommentierend darstellt:

*„ja . Ausländer aber schlimm ja . aber doch der Attila nicht . den kenne ich doch [...] also . man hat Angst vor irgendwas Fremden . aber wenn die dann da sind . ist die Aufnahme schon positiv auch . in dem Alter . also später gibts dann wohl schon Schwierigkeiten mit irgendwelchen Gruppen . die sich da bilden . auch entlang ethnischer Grenzen . aber das haben wir hier nicht . weil unsere Kundschaft auch eher jung ist" (Dakar, Z. 47-53).*

Ressentiments und Abgrenzungen werden positive persönliche Begegnungen gegenübergestellt, die eine Wirkung der Kontakthypothese beschreiben. Im Zentrum ihrer professionellen Haltung steht jedoch, konträr dazu, die Überzeugung, dass es mit zunehmendem Alter der jungen Menschen zu größeren Auseinandersetzungen zwischen ethnischen Gruppen kommen könnte, wobei dies eher als Vermutung („wohl schon"), denn als beobachtete Tatsache formuliert wird. Ihre Praxis in der OKJA bleibt von dieser problematisierenden Zielgruppenkonstruktion ausgenommen, da sie in erster Linie von Jüngeren besucht wird. Eine mögliche Nachhaltigkeit von präventionspädagogischen Ansätzen für die weitere Entwicklung der Jüngeren, welche die Einrichtung besuchen, wird in diesem Zusammenhang nicht in den Blick genommen.

Die Beschreibung von wahrgenommenen problematischen Äußerungen der jungen Menschen durch die Fachkräfte weist bei Delhi und Dakar gewisse Unterschiede auf. Diese bestehen in der Konkretheit von Äußerungen, dem pädagogischen Setting und auch im Alter der Jugendlichen. Bei Delhi bilden die Äußerungen den Ausgangspunkt für die Präventionsangebote, im Projekt Dakar den Anlass der Beantragung eines spezifischen Projekts. Erklärt werden kann diese unterschiedliche Vorgehensweise mit den Angebotsformaten, die bei Delhi für den schulischen Raum innerhalb der Unterrichtszeit konzipiert sind, während es sich bei Dakar um einen freizeitlichen Aufenthaltsort junger Menschen handelt.

Im Projekt Delhi, welches zum Typus A gehört, steht – ähnlich wie für das Projekt Den Haag zutreffend – eine nüchterne und eher distanzierte Problemdarstellung im Vordergrund, welche die Zielgruppe beschreibt, während bei Dakar, das im Typus B verortet ist, ausländerfeindliche Positionen durch den gemeinsamen Besuch der Einrichtung der OKJA gleichsam von selbst verschwinden oder aber als zukünftige oder außerhalb existierender Probleme externalisiert werden.

Innerhalb des Monitorings zeigt sich hinsichtlich der Frage nach Gründen der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe, dass von einem Drittel der Projekte im Themenfeld der Prävention des Rechtsextremismus auf problematische Haltungen bzw. Verhaltensweisen der jungen Menschen verwiesen wird, wobei Projekte der Islamismusprävention (42 %) und der Prävention Linker Militanz (50 %) ihre Zielgruppe noch kritischer beschreiben. Eine Zuschreibung problematischen Verhaltens fällt demnach im Vergleich der drei Themenfelder für den Bereich der Rechtsextremismusprävention eher gering aus, was auch in der quantitativen Erhebung auf ein differenziertes Bild zur Zielgruppe hinweist, in dem Gefährdungszuschreibungen gegenüber jungen Menschen nicht dominieren.

## 6.2 Partizipationsorientierung der Fachkräfte

Die Mitarbeiterin im Projekt Den Haag betont die aktive Haltung der jungen Menschen, die am Angebot teilnehmen. Die jungen Erwachsenen nutzen den offenen Charakter der Veranstaltung, um das Thema Vorurteile und eigene Betroffenheit von Stigmatisierungen mit der Mitarbeiterin zu besprechen, was folgendermaßen geschildert wird: *„da kam dann auch letztes Mal schon von den Teilnehmern das Grundgesetz auf den Tisch . die Würde des Menschen ist unantastbar . und das ist ja super . wenn das von der Gruppe kommt . kann man auch super-gut anknüpfen" (Den Haag, Z. 460-463).* Die geschilderten Kommunikations- und Handlungspraxen zeichnen aus der Sicht der Fachkraft das Bild einer an partizipativen Präventionsformaten interessierten Jugend. Zugleich kann seitens der Mitarbeiterin eine professionelle Haltung rekonstruiert werden, die an der Teilhabe der Zielgruppe ansetzt.

Im Projekt Dublin dominiert in der Darstellung der eigenen Handlungspraxis im Präventionsangebot wiederum die (vermeintliche) Wirkung des Aussteigers. Das Interesse der Schüler:innen und der Erfolg der Maßnahme wird an seine Person gebunden, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

*„also . es macht auch einfach sehr . sehr viel diese . diese Präsenz von dem Kollegen aus . weil der einfach auch die Leute wirklich an sich binden kann . auch begeistern kann . das ist aber spannend einfach die Veränderung bei den Leuten festzustellen innerhalb von relativ kurzer Zeit . dass die einfach nichts Trockenes geliefert bekommen . sondern schon ein bisschen lebhaft und ein bisschen direkter auch in der Ansprache" (Dublin, Z. 514-518).*

Als Basis des Handelns wird der Habitus des Aussteigers ins Zentrum gestellt, und damit das Agieren eines Externen, nicht jedoch eine eigene pädagogische Fachlichkeit oder eine Orientierung an einer Teilhabe der jungen Menschen. Der Aussteiger wird als eine Magnetfigur beschrieben, dessen als dominant und hegemonial männlich rekonstruierte Wahrnehmung durch die Fachkraft unreflektiert bleibt. Eine undistanzierte Fasziniertheit kommt darüber hinaus darin zum Ausdruck, dass ihm Bildungs-, Begeisterungs- und Veränderungskraft gegenüber jungen Menschen innerhalb kürzester Zeit attestiert werden, ohne eine Gefährdung mitzubedenken, die in dieser Anpreisung selbst begründet ist. Insgesamt bleibt eine präventiv-pädagogische Ausrichtung an der Zielgruppe randständig, was dadurch interpretiert werden kann, dass eine Konsument:innenhaltung zentral gestellt wird, indem die jungen Menschen als *„Leute"* beschrieben werden, die ein interessantes Produkt *„geliefert bekommen*".

Während bei Den Haag eine Partizipationsorientierung in den Mittelpunkt gerückt wird, bei der es um die Förderung von Kompetenz geht, eigene Standpunkte zu vertreten, ist bei Dublin eine Übernahme der – gegebenenfalls gewandelten – Überzeugungen des Aussteigers zentral. Stärker als im Projekt Dublin fokussieren die Fachkräfte auf einen empowernden Zugang, bei dem die jungen Menschen und nicht die Professionellen im Zentrum stehen.

Im Projekt Dakar bleibt eine Orientierung an der Partizipation der jungen Menschen ebenfalls randständig. Stattdessen spielt auch hier der Gedanke der Beeinflussbarkeit eine große Rolle. Die Nutzer:innen des Angebotes der OKJA sollen durch mediale Angebote zur Teilnahme am Präventionsprojekt bewegt werden, was die Mitarbeiterin wie folgt ausdrückt: *„man lockt mit der Technik . und das andere kommt im Hintergrund . wir versuchen dann immer so im Nachgang . wenn wir die Gruppe besser kennen . und wenn es besser funktioniert . schon zu besprechen . was wir hier eigentlich machen" (Dakar, Z. 136-139).* Die *„Technik"* wird in diesem Zusammenhang als ausschlaggebend für die Teilnahme betrachtet, ein genuines gesellschaftspolitisches Partizipationsinteresse dagegen in Abrede gestellt, was im Interview durch die prognostizierte Annahme *„dann sind die wffütt (weg)"* zum Ausdruck

gebracht wird, die dann zum Tragen käme, wenn das Präventionsanliegen von Beginn an deutlich gemacht werden würde (Dakar, Z. 140 f.). Die Mitarbeiterin setzt hier nicht auf Transparenz und ein Agieren mit der Zielgruppe auf Augenhöhe. Stattdessen werden Anlass und Ausrichtung des präventiven Angebots nicht benannt und vor den jungen Menschen zunächst verborgen gehalten. Dadurch bleibt eine partizipative Teilhabe für die Kinder bzw. Jugendlichen verstellt.

Bei Delhi steht im Kontrast zu Dublin und Dakar die Förderung der Eigenaktivität der Zielgruppe im Zentrum. Durch die Anregung einer kommunikativen Praxis miteinander sollen die Jugendlichen am Projekt teilhaben, wie im folgenden Beispiel verdeutlicht wird:

*„wir versuchen auf jeden Fall die alle miteinander ins Gespräch zu bringen . mehr als mit uns . weil so sehr wir . ihr habt es ja vorhin erlebt . versuchen uns auf Augenhöhe zu begeben . aber wir sind halt trotzdem in der Regel ein bisschen älter und so . genau . wir versuchen die miteinander ins Gespräch zu bringen" (Delhi, Z. 442-446)*

Im Gegensatz zum Projekt Dublin versuchen die Mitarbeiterinnen nicht, sich in den Vordergrund zu bringen, um ein bestimmtes Präventionsanliegen zu präsentieren, sondern im Gegenteil dazu sind sie bestrebt, möglichst stark in den Hintergrund zu treten, um den Teilnehmenden Raum für kollektiven Austausch zu geben. In diesem Zusammenhang reflektiert die Fachkraft das professionelle Bestreben, auf Augenhöhe zu interagieren und denkt zugleich eine machtdeterminierte Disbalance eines Lebensaltersunterschieds mit, der erfahrungsbasierte Disparitäten mittransportieren könnte. Gegenüber dem zentralen Ansatz des Besser-Wissens im Projekt Dublin aus der eigenen biografischen Erfahrung des Aussteigers heraus, vor der die Jugendlichen bewahrt werden sollen, steht das professionelle Handlungskonzept von Delhi in einem Gegenhorizont. Die Teilnehmenden sollen angeregt werden, sich miteinander auseinanderzusetzen, die themenfeldspezifische Kompetenz der Fachkräfte soll nicht in den Vordergrund gerückt werden.

Die Deutung der Jugendlichen als passive Individuen, die durch die Mitarbeiter:innen erst aktiviert und empowert werden müssen, ist in den Projekten Dublin und Dakar zentral, sodass auch wohlmeinende Handlungspraxen der pädagogischen Fachkräfte an dieser Stelle als problematisch erscheinen. Vergleicht man die Beschreibungen und Einschätzungen der Modellprojekte miteinander, so erscheinen die jungen Menschen bei Den Haag und Delhi als eigenständige Personen, die für ihre Handlungen Verantwortung übernehmen (sollen) und über Kompetenzen verfügen, die unterstützt und sichtbar gemacht werden. Die Jugendlichen sind dabei Personen aus eigenem Recht (Qvortrup 2005: 28). Die Pädagoginnen erscheinen in diesem Prozess als Unterstützende und Begleitende. In den Projekten Dakar und Dublin werden die Kinder und Jugendlichen dagegen stärker als leicht beeinflussbare Zielgruppe betrachtet. Das Motiv von jungen Menschen als ‚Werdende', die eigene Positionen nicht ohne Anleitung, Hilfe, Unterstützung und Führung erwachsener Pädagog:innen vertreten können, dominiert in den beiden Projekten stärker (Qvortrup 2005: 28). Ihnen wird ein an sich geringes Interesse an Präventionsangeboten zugeschrieben, das nur durch die gelungene Umsetzung dieser Modellprojekte gesteigert wird. Das Präventionsanliegen wird eher mit impliziten Gefährdungsannahmen begründet.

Daten des Monitorings zeigen, dass diese Annahmen über die Gesamtheit der Modellprojekte hinweg dominiert. Insgesamt 93 Prozent der Befragten im Themenfeld der Prävention des Rechtextremismus gehen von einer Gefährdung junger Menschen aus. Im Bereich der Islamismusprävention sind es ca. 80 Prozent und im Themenfeld der Linken Militanz alle befragten Projekte, was verdeutlicht, dass eine Mehrheit der teilnehmenden jungen Menschen

als stark beeinflussbar definiert wird. In der Clusteranalyse wird hier zwischen den drei Clustern differenziert und es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Partizipationsorientierung. Dies deckt sich mit den Ergebnissen bezüglich des Zusammenhangs zwischen den pädagogischen (und themenfeldspezifischen) Qualifikationen und/oder Berufserfahrungen dahingehend, dass gezeigt werden kann, dass Qualifikationen (und Berufserfahrungen) eher dazu führen, Teilnehmende stärker in den Modellprojekten partizipieren zu lassen. Die Analyseergebnisse der qualitativen Teilstudie stimmen mit diesen Aussagen nur teilweise überein. In der pädagogischen Praxis zeigt sich demnach ein differenzierteres Bild, welches konkrete Problemstellungen vor Ort aufnimmt und unterschiedlich reflektiert und bewertet.

Die Partizipation der jungen Menschen war ebenfalls Bestandteil des Monitorings, in dem sich, bezogen auf das Themenfeld „rechtsextreme Orientierungen und Handlungen" differenzierte Ergebnisse zeigen: Während die Partizipation der Zielgruppen in der Durchführung (77 %) und Nachbereitung (75 %) konkreter Aktivitäten der Modellprojekte als relativ hoch angegeben wird, fallen die Nennungen, bezogen auf die Erstellung der Konzepte der Modellprojekte (17 %) wesentlich geringer aus. Im Vergleich der Themenfelder zeigt sich dabei, dass diese Werte des Themenfeldes „rechtsextreme Orientierungen und Handlungen" deutlich unter denen der beiden anderen Themenfelder liegen.[10] Im Bereich der Förderung der Partizipation junger Menschen gibt es im Themenfeld der Rechtsextremismusprävention insgesamt hohe Zustimmungswerte, insbesondere die Kompetenz- und Wissensvermittlung werden häufig genannt (jeweils 93 % der Projekte), die dazu dienen kann, zu empowern und Teilhabe zu stärken. Bei diesen Items liegen die Werte im Themenfeld „Islamistische Orientierungen und Handlungen" etwas niedriger (Kompetenzvermittlung: 88 %, Wissensvermittlung: 85 %).

Im Vergleich zu den anderen beiden Themenfeldern sind starke Unterschiede auch dahingehend auffällig, dass 67 Prozent der Modellprojekte im Bereich der Prävention des Rechtsextremismus der Aussage zustimmen „Wir fördern Partizipation von Kindern und Jugendlichen, indem wir (sie) dabei unterstützen, sich eigene Räume und Strukturen zu schaffen, in denen sie ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse artikulieren und einbringen können". Im Bereich der Islamismusprävention befürworten dies 85 Prozent der Projekte und im Bereich der Linken Militanz 83 Prozent der Projekte. Ihnen Gelegenheit zu geben, sich mit ihren Ideen in für sie relevante Entscheidungsprozesse einzubringen, ist ca. der Hälfte der befragten Rechtsextremismuspräventionsprojekte wichtig, für die Projekte in den anderen beiden Themenfeldern ist dies bedeutsamer (Islamismusprävention: 73 %, Linke Militanz: 83 %). Dies zeigt vor allem für Modellprojekte im Themenfeld der Prävention des Rechtsextremismus eine deutlich geringer ausgeprägte Partizipationsorientierung im Vergleich zu Projekten in anderen Themenfelder. Partizipation ist stärker auf Teilnehmen, weniger auf Teilhaben orientiert, was eine auch in anderen Studien zur Partizipation junger Menschen konstatierte Differenz zwischen Sich-Beteiligen und Entscheiden-Können nahelegt (Sturzenhecker 2022: 64; Bröckling/Schmidt 2012: 50).

Das Monitoring aller Modellprojekte zeigt in diesem Zusammenhang, dass der Ansatz, junge Menschen zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld zu befähigen, von 20 Prozent der Projekte im Themenfeld der Prävention des Rechtsextremismus verfolgt wird, während über 50 Prozent der Projekte in der Islamismusprävention und zwei Drittel der Projekte in der Prävention Linker Militanz darauf abzielen. In den verschiedenen

10 Die Mittelwerte aller Projekte liegen jeweils über den Werten des Themenfeldes „rechtsextreme Orientierungen und Handlungen": Partizipation der Zielgruppen in der Durchführung: 82 Prozent, in der Nachbereitung: 84 Prozent und bei Erstellung der Konzepte der Modellprojekte: 24 Prozent.

Themenfeldern kommt demnach eine sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzung zum Ausdruck, die sich auch auf das präventiv-pädagogische Selbstverständnis einer geringeren oder stärkeren Empowermentorientierung bezieht. Eine Fokussierung der Reflexionskompetenz und eine konsequente Ausrichtung an einer umfassenden Partizipation der jungen Menschen ist, bezogen auf die Modellprojekte in der Rechtsextremismusprävention, vergleichsweise gering ausgeprägt.

## 7. Fazit

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die befragten Fachkräfte in Modellprojekten der Extremismusprävention den rechten, rechtsextremen oder entsprechend gefährdeten jungen Menschen gezielt widmen. Eine teilweise Offenheit gegenüber Fragen und Problemen der Zielgruppe und eine teilweise auf eine Partizipation der Teilnehmenden ausgerichtete Praxis ist Beispiel für eine heterogene professionelle Soziale Arbeit in diesem Themenfeld. Eine konsequente Ausrichtung an der Aktivierung und Beteiligung der Zielgruppe konnte nicht in allen Fällen rekonstruiert werden, ein solcher Ansatz, wie z. B. durch das Projekt Den Haag verfolgt, erscheint jedoch vielversprechend und zukunftsweisend. Er bekräftigt den Zusammenhang von einer erfolgreichen Problembearbeitung und einer auf die Partizipation der Teilnehmenden ausgerichteten Institution (Krüger/Pfaff 2002; Reinhardt 2016). Hinzu kommt, dass in diesem Projekt den Jugendlichen Kompetenzen zugeschrieben werden, Problemlagen zu erkennen und eigenes Verhalten zu reflektieren.

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

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus unterschiedliche Zielgruppenkonstruktionen bei den Mitarbeitenden. Während einige, insbesondere Pädagog:innen, kompetenzorientiert auf Jugendliche blicken, zeigen andere Mitarbeitende in Modellprojekten einen eher defizitorientierten Ansatz in ihrer Arbeit. Das hat Einfluss u. a. darauf, welche Jugendlichen als Zielgruppen für die Projekte angesprochen werden und welche eher ausgeschlossen sind bzw. dass, wie bspw. im Projekt Dakar, die (ursprünglichen) Inhalte angepasst werden, wenn scheinbar nicht die „richtigen" Jugendlichen teilnehmen. Teilweise werden Jugendlichen per se Gefährdungspotenziale zugeschrieben, auch ohne dies genauer zu prüfen. Dies zeigt sich insbesondere beim Typus B.

In den Ausführungen zeigt sich daran anknüpfend ein Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen den Zielgruppenkonstruktionen, der Partizipationsorientierung und der Professionalität in Form pädagogischer Qualifizierungen und Berufserfahrungen im Themenfeld. Dies lässt sich daran festmachen, dass es meist die pädagogisch und/oder themenfelderfahrenen

Mitarbeitenden sind, die einerseits eine zielgruppenoffene Herangehensweise und andererseits eine stärkere Partizipationsorientierung zeigen. Eine stärkere Reflexion des eigenen Handelns durch die Mitarbeitenden sowie ein professionellerer Umgang sowohl mit den Zielgruppen als auch mit Möglichkeiten, die Teilnehmenden an den Projekten stärker in die Planung und Umsetzung einzubinden, könnte durch gezielte Schulungen für Modellprojektmitarbeitende verbessert werden und so Defizite insbesondere beim Typus B ausgleichen.

In ihrer alltäglichen Praxis begegnen die Fachkräfte in den Modellprojekten jungen Menschen, die sich zumeist für die angebotenen Inhalte interessieren, Schwierigkeiten scheinen lediglich dann auf, wenn sich Zielgruppen aufgrund aktueller Entwicklungen, wie bei Dakar, verändern. Die Aufgeschlossenheit der Teilnehmenden steht somit im Widerspruch zu der von Behrens (2014) in einigen Punkten aus seinen Lehrendeninterviews herausgearbeiteten Skepsis. Das Interesse an Informationen und Diskussionen zu Fragen der Rechtsextremismusprävention ist zudem auch in schulischen Veranstaltungen gegeben, die für die Zielgruppe verpflichtend sind, wenngleich dieser Umstand nicht ideal ist. Hier scheint ein Bedarf an einem Dialog mit Erwachsenen, die an den Positionen der jungen Menschen interessiert sind, bei den Jugendlichen stärker zu wiegen als Vorbehalte aus wissenschaftlicher Sicht (Glaser/Johansson 2012 vs. Schmidt 2002).

Für die zukünftige (soziale, aber auch schulische) Arbeit im Bereich der Prävention rechtsextremer Orientierungen und Handlungen lässt sich darüber hinaus aus den dargestellten Ergebnissen schließen, dass es notwendig ist, dass die Mitarbeitenden in diesen Bereichen fortlaufend geschult werden zu neuen Entwicklungen, Symbolen, Erscheinungsformen usw. der rechtsextremen Szene und sich mit den regionalen Gegebenheiten beschäftigen oder Informationen dazu einholen. Dies verleiht mehr Sicherheit im Umgang mit affinisierten Jugendlichen, wie verschiedene Studien zeigen. Dazu dienen auch die Einstellungsforschungen (wie bspw. die Mitte-Studien oder die Autoritarismus-Studien), die auf Veränderungen, neue Themen usw. hinweisen, auf die die Fachkräfte in den Projekten reagieren sollten. In den Interviews spielte die Digitalisierung meist eine Nebenrolle, obwohl die Lebenswelt der Jugendlichen stark von digitalen Räumen (Social-Media) beeinflusst wird. Gerade in der Extremismusprävention müsste darauf stärker – auch jenseits spezieller Projekte – eingegangen werden (siehe dazu u. a. Henschelmann et al. 2024; Bernhard/Ickstadt 2024; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024).

## Literaturverzeichnis

Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2006): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung, 11., überarb. Aufl., Berlin/Heidelberg: Springer.

Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Herrmann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–221.

Behrens, Rico (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule, Schwalbach: Wochenschau.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1977/2021): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. unv. 28. Aufl. der 5. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer.

Bernhard, Lukas; Ickstadt, Lutz (2024): Lauter Hass – leiser Rückzug. Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. Das NETTZ, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, HateAid und Neue deutsche Medienmacher*innen als Teil des Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz. Zugriff am 27.07.2026 unter https://kompetenznetzwerk-hass-im-netz.de/wp-content/uploads/2024/02/Studie_Lauter-Hass-leiser-Rueckzug.pdf.

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Böhnisch, Lothar/Fritz, Karsten/Seifert, Thomas (Hrsg.) (1997): Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt AgAG. Die wissenschaftliche Begleitung. Ergebnisse und Perspektiven, Bd. 2, Münster: Votum.

Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2013): Soziale Arbeit – eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10., durchg. Aufl. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.) (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Brandt, Leon A. (2022): Extrem neutral? Verfassungs-, Sozial- und Datenschutzrecht: Anforderungen und Potenziale für politische Bildung, Extremismusprävention, Distanzierungs- und Ausstiegsarbeit mit rechtsextremen Kindern und Jugendlichen. Berlin. Zugriff am 27.07.2026 unter www.cultures-interactive.de/files/publikationen/Flyer%20Broschueren%20Dokumentationen/2022%20Rechtsexpertise%20Leon%20Brandt%20Extrem%20neutral.pdf.

Bröckling, Björn/Schmidt, Holger (2012): Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 42. Jg., H. 1, S. 44–59.

Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Gaber, Rusanna/Gensheimer, Tim/Möller-Slawinski, Heide/Schleer, Christoph/Wisniewski, Naima (2024): Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: bpb.

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2024): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen Psychosozial-Verlag.

Düsterberg, Lisa/Giesenberg, Wiebke Regina/Kolde, Lena (2025): Kinder im Grundschulalter als Adressat:innen von Rechtsextremismus-prävention? Positionen von Expert:innen zu universeller Prävention und Rassismuskritischer Bildung. MedienPädagogik 59, S. 247–270. Zugriff am 27.07.26 unter: https://doi.org/10.21240/mpaed/59/2025.07.06.X.

Figlestahler, Carmen/Greuel, Frank/Grunow, Daniel/Langner, Joachim/Schau, Katja/Schott, Marco/Zierold, Diana/Zschach, Maren (2019): Vierter Bericht: Modellprojekte E. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018. Halle (Saale): DJI. Zugriff am 27.07.2026 unter https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/27406-vierter-bericht-modellprojekte-e.html.

Fromm, Sabine (2012): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glaser, Michaela/Johansson, Susanne (2012): Außerschulische und schulische Bildung zu Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Potenziale und Perspektiven der Kooperation. In: Boos, Bernadette/Engelmann, Reiner (Hrsg.): Gewalt von Rechts. Analysen, Hintergründe, Handlungsmöglichkeiten. Karlsruhe: Angelika von Loeper, S. 88–107.

Glaser, Michaela/Rieker, Peter (2006): Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit. Halle: Deutsches Jugendinstitut.

Görtler, Michael (2022): Rechtspopulismus als (komplexe) Problemstellung der Sozialen Arbeit. In: Soziale Passagen, 14. Jg., H. 1, S. 193–199.

Greuel, Frank (2025): Junge Menschen und Rechtspopulismus. Eine Annäherung an mögliche Ursachen. Zugriff am 27. 07. 2026 unter www.bpb.de/themen/parteien/rechtspopulismus/560581/junge- menschen-und-rechtspopulismus/.

Hafeneger, Benno/Becker, Reiner (2007): Rechte Jugendcliquen. Zwischen Unauffälligkeit und Provokation. Schwalbach: Wochenschau.

Hafeneger, Benno/Jansen, Mechthild M. (2001): Rechte Cliquen. Alltag einer neuen Jugendkultur. Weinheim: Juventa.

Hanses, Andreas (2013): Das Subjekt in der sozialpädagogischen AdressatInnen- und NutzerInnenforschung – zur Ambiguität eines komplexen Sachverhalts. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Zur Grundlegung akteursbezogener Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–117.

Henschelmann, Karl-Philipp/Meijer, Laura/Sauermann, Pia/Kroiß, Anna-Lena/Sarnau, David (2024): Standardisierte Online-Erhebung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen von 16 bis 27 Jahren. Teilbericht 4 des Projekts „Ermittlung von Bedarfslagen im Bereich Demokratieförderung und Extremismusprävention“. Halle. Zugriff am 27. 07. 2026 unter https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/34996-standardisierte-online-erhebung-mit-jugendlichen-und-jungen-erwachsenen-von-16-bis-27-jahren.html.

Hohnstein, Sally/Greuel, Frank (2015): Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Hufen, Friedhelm (2018): Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 66. Jg., H. 2, S. 216–221.

Hurrelmann, Klaus (2013): Das „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33. Jg., H. 1, S. 82–98.

Karačić, Anemari (2024): Wie kommen die Leistungen zu den ‚richtigen‘ Personen? Fallstricke in Selektionsprozessen der Zielgruppenbestimmung und Zielgruppenidentifizierung. In: Zeitschrift für Sozialreform, Band 70, H. 4, S. 331–355

Kemmesies, Uwe/Wetzels, Peter/Austin, Beatrix/Büscher, Christian/Grube, Frederike/Hutter, Swen/Richter, Thomas/Rieger, Diana/Sobota, Sebastian (Hrsg.) (2026): MOTRA Monitor 2024/2025. Wiesbaden: BKA. Zugriff am 27. 07. 2026 unter https://doi.org/10.57671/isbn.978-3-911329-02-6_2026_motra.

Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2., korr. u. akt. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Krafeld, Franz Josef (Hrsg.) (1992): Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen. Bremen: Landeszentrale für politische Bildung.

Krementi, Eleni/Zierold, Diana (2025): Partizipation und Teilhabe. In: Greuel, Frank/Karliczek, Kari-Maria/Kleist, J. Olaf/Winter, Sebastian (Hrsg.): Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Abschlussbericht des Evaluationsverbundes des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ 2020–2024. Weinheim: Beltz Juventa, S. 134–149.

Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicolle (2002): (Rechte) Jugendkulturelle Orientierungen, Gewaltaffinität und Ausländerfeindlichkeit als Probleme für die Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicolle/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank: Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand. Opladen: Leske und Budrich, S. 75–102.

Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2022): Herausforderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Erkenntnisse. Weinheim: Beltz Juventa.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2024): JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation. Stuttgart. Zugriff am 27. 07. 2026 unter https://www.lfk.de/forschung/mediennutzungsstudien/jim-studie-2024.

Meijer, Laura/Sauermann, Pia/Henschelmann, Karl-Philipp/Lien, Shih-cheng/Kroiß, Anna-Lena/Sarnau, David (2024): Systematischer Literaturüberblick. Teilbericht 2 des Projekts. Halle: Deutsches Jugendinstitut.

Möller, Kurt (2000): Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15jährigen. Weinheim/München: Juventa.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Lehrbuch. 5., akt. u. erw. Aufl., Wiesbaden/Heidelberg: Springer VS.

Pfaff, Nicolle (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Pingel, Andrea/Rieker, Peter (2002): Pädagogik mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Ansätze und Erfahrungen in der Jugendarbeit. Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

Polutta, Andreas (2018): Sozialpädagogische Fachlichkeit und Professionalität Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 243–253.

Qvortrup, Jens (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–47.

Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu pädagogischen Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Reinhardt, Sibylle (2016): Kritische politische Bildung. In: Grunert, Cathleen/Schippling, Anne/Pfaff, Nicolle (2016): Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 241–254.

Schmidt, Ralf (2002): Elemente politischer Bildung aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden an zwei Schulen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicolle/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand. Opladen: Leske und Budrich, S. 209–242.

Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias (2024): Jugend und Politik. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2024. 19. Shell Jugendstudie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 43–100.

Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 631–648.

Stützel, Kevin (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstrukiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer

Sturzenhecker, Benedikt (2022): Demokratische Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Züchner, Ivo/Peyerl, Katrin (Hrsg.): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 56–70.

Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft., S. 104–121.

Youniss, James E. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung: Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico/Eden, Marco (Hrsg.) (2025): Die angespannte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2024/25. Bonn: Dietz.

## Autorinnen

Prof. Dr. Maren Zschach, Studiengangsleiterin und Professorin für Soziale Arbeit, Forschungsschwerpunkte: Kindheits-, Jugend- und Sozialarbeitsforschung, Professionsforschung in den Handlungsfeldern Extremismusprävention und Demokratieförderung, politische Sozialisationsforschung, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, SRH University of Applied Sciences Heidelberg, Campus Gera, E-Mail: maren.zschach@srh.de

Diana Zierold, Diplomsoziologin, Geschäftsführende Referentin der Unabhängigen Regionalen Aufarbeitungskommission (URAK) Mitteldeutschland, Arbeitsschwerpunkte: Partizipation, Extremismusprävention und -forschung sowie Demokratieförderung, Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung, E-Mail: zierold@diakonie-ekm.de

Open Access 2026 © Autor*innen. Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution International (CC BY 4.0).