

Ausgabe 16 ◀ 2021

INTERVENTIONEN

Zeitschrift für Verantwortungspädagogik

SCHWERPUNKT

**Primär- und Sekundär-
prävention**

Prävention im Kontext
Schule

Feride Aktaş, Julia
Nowecki | S. 4

Kommunikation im
Wertedissens

Peter Anhalt,
Christopher Kieck |
S. 14

Herausforderungen
und Möglichkeiten
der Online-
Prävention

Burcu Başdinkçi,
Marc Steinau
(Mitarbeit) | S. 17

Der Nahostkonflikt als
Workshop-Thema in der
Schule

Lina Thillosen | S. 24

◀ Inhalt

SCHWERPUNKT PRIMÄR- UND SEKUNDÄRPRÄVENTION

Feride Aktaş, Julia Nowecki: Prävention im Kontext Schule	4
Peter Anhalt, Christopher Kieck: Kommunikation im Wertedissens - Ein Modell für mehr Verständnis und bewusstere Entscheidungen	14
Burcu Başdinkçi, Marc Steinau (Mitarbeit): Herausforderungen und Möglichkeiten der Online-Prävention am Beispiel des Projekts Islam-ist	17
Lina Thillosen: Der Nahostkonflikt als Workshop-Thema in der Schule – Zwischen Individualität und kollektiven Zuschreibungen	24
Hakan Çelik, Cuma Ülger: Praxisbericht: Deradikalisierung im Strafvollzug – Pädagogisches Arbeiten mit religiös motivierten, gewaltbereiten Inhaftierten	32
Thomas Mücke: Die Versicherheitlichungsdebatte	38

IMPRESSUM

Interventionen
Zeitschrift für Verantwortungspädagogik
ISSN 2194-7732

Herausgeber / V.i.S.d.P.:
Violence Prevention Network gGmbH
Dr. Dennis Walkenhorst

Redaktion:
Verena Kießwetter, Judy Korn, Cornelia
Lotthammer, Paul Merker, Thomas Mücke,
Maximilian Ruf, Dr. Dennis Walkenhorst

Kontakt:
Violence Prevention Network gGmbH
Alt-Reinickendorf 25 · 13407 Berlin
Tel.: (030) 917 05 464
Email: dennis.walkenhorst@violence-
prevention-network.de

Layout:
Stephen Ruebsam/Ulrike Rühlmann

Fotos/Abbildungen:
© Violence Prevention Network gGmbH – wenn
nicht anders vermerkt

 Violence
Prevention Network

INTERVENTIONEN

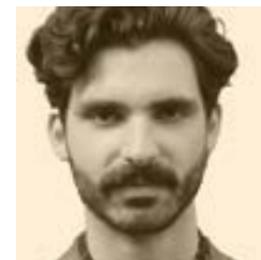
Nr. 16 | Winter 2021



Judy Korn
Foto: Rita Eggstein



Thomas Mücke
Foto: Sven Klages



Maximilian Ruf



Dr. Dennis Walkenhorst

Editorial

Nach dem Krisenjahr 2020 stecken wir auch zum Ende des Jahres 2021 in der Bewältigung vieler bekannter und neuer Herausforderungen. Ob es die Flutkatastrophe, das fatale Ende des Afghanistaneinsatzes oder die andauernde Pandemielage ist, es gibt kaum aktuelle Themen, die nicht auf die eine oder andere Art und Weise von extremistischen Akteur*innen aufgegriffen und instrumentalisiert werden. Besonders die Pandemie behält ihr Radikalisierungspotential bei, das jüngst in der Ermordung eines Mannes in Rheinland-Pfalz kulminierte, der mutmaßlich aus Rache dafür, dass er die Maskenpflicht konsequent durchsetzen wollte, getötet wurde. Die Frage nach gelingender Prävention extremistischer Weltansichten und ideologischer Gewalt muss weiterhin weit oben auf den politischen und gesellschaftlichen Agenden stehen, auch wenn die Unterscheidung in klar trennbare extremistische Phänomene in Anbetracht der aktuellen Entwicklungen womöglich in Zukunft noch schwieriger wird.

Um in diesem gesellschaftlichen Kontext auch weiterhin die Erfahrungen der praktischen Extremismusprävention aus verschiedenen Perspektiven und auf verschiedenen Ebenen zu diskutieren, widmet sich diese Ausgabe schwerpunktmäßig den Themenfeldern der Primär- und Sekundärprävention. Dort wird, so die Hoffnung, der Grundstein dafür gelegt, junge Menschen zu befähigen, extremistische Anwerbungs- und Manipulationsstrategien besser erkennen und entlarven zu können. In diesem Sinne ist es auch in dieser neuen Ausgabe der Interventionen unser Ziel, Eindrücke und Erfahrungen von Praktiker*innen für Interessierte aus Politik, Verwaltung und Forschung zugänglich zu machen. Zugleich haben wir gemeinsam mit unseren Partner*innen von modus | zad ein weiteres Format ins Leben gerufen: Das deutschsprachige Online-Journal ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De)Radikalisie-

rungsforschung. Mit diesem Online-Journal möchten wir (jungen) interessierten Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis die Möglichkeit geben, ihre für die Präventionspraxis relevanten Erkenntnisse und Ideen mit der deutschsprachigen Fachwelt zu teilen. Alle weiteren Informationen sowie den jeweils aktuellen Call for Papers finden Sie unter www.zepRa-journal.de.

Diese neue Ausgabe der Interventionen beginnt im Sinne des Schwerpunkts mit einem Text von Feride Aktaş und Julia Nowecki, in dem grundsätzliche Herangehensweisen an Präventionsarbeit im Schulkontext erörtert werden. Daran anschließend stellen Peter Anhalt und Christopher Kieck einige Gedanken dazu vor, wie zielführende professionelle Kommunikation im Wertedissens gelingen kann. Den Herausforderungen und Möglichkeiten von Online-Prävention widmen sich Burcu Başdinkçi und Marc Steinau anhand des Projektes Islam-ist. Zurück in den Schulkontext geht es dann mit dem Artikel von Lina Thillosen, in dem sie einige Voraussetzungen und Hürden sowie Möglichkeiten, diese zu überwinden, beschreibt, wenn Fachkräfte das Thema Nahostkonflikt in Schulworkshops behandeln möchten. Mit diesem Artikel beschließen wir unser Schwerpunktthema und wagen im anschließenden Beitrag von Hakan Çelik und Cuma Ülger einen Exkurs in die Arbeit mit religiös motivierten und gewaltbereiten Personen im Strafvollzug. Den Abschluss macht schließlich Thomas Mücke in der Rubrik „Debatte“ mit einem kurzen Beitrag zur Diskussion um die Zusammenarbeit zivilgesellschaftlicher Organisationen mit den Sicherheitsbehörden im Kontext Extremismusprävention.

Wir wünschen Ihnen eine ertragreiche Lektüre!

Ihre
Judy Korn, Thomas Mücke, Maximilian Ruf
& Dr. Dennis Walkenhorst

PRÄVENTION IM KONTEXT SCHULE

VON FERIDE AKTAŞ UND
JULIA NOWECKI

Präventionsarbeit mit jungen Menschen ist für Violence Prevention Network als Träger der Kinder- und Jugendhilfe ein zentraler Bestandteil seiner Tätigkeit. Sowohl im Kontext Schule als auch in der offenen Jugendarbeit bietet Violence Prevention Network in mehreren Bundesländern verschiedene, meist mehrtägige Workshop-Formate für Jugendliche an. Die Inhalte und Schwerpunkte werden speziell auf die Bedarfe der jeweiligen Zielgruppe angepasst; die Konzepte werden im Austausch mit Lehrkräften und Sozialarbeitenden der jeweiligen Schulen, Jugendclubs und Vereine erstellt. Im Folgenden teilen wir Erfahrungen und Grundlagen aus der pädagogischen Praxis unterschiedlicher Beratungsstellen von Violence Prevention Network, die im Kontext des religiös begründeten Extremismus arbeiten.

Mit dem Ziel der Radikalisierungsprävention sollen Jugendliche durch unsere Workshops sensibilisiert und befähigt werden, ideologische Denkmuster zu erkennen. Sie sollen gestärkt werden im Umgang mit radikalen Positionen, indem die Dialogfähigkeit der Jugendlichen untereinander und mit Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe gefördert wird. In der Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Religion, Identität und (Anti-) Diskriminierung lernen Jugendliche, wie vielfältig der Islam ist und, dass „Glaube“ für jeden Menschen unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Der Abbau von

Foto: Violence Prevention Network/Gürleyen

Vorurteilen einerseits und das Stärken von Widerspruchstoleranz andererseits sind wichtige Bestandteile unserer Arbeit. Überdies soll ein verantwortungsbewusstes Verhalten im Internet erlernt und ein kompetenter Umgang mit (Sozialen) Medien gefördert werden.

Der pädagogische Ansatz

Um Jugendliche zur Selbstreflexion anzuregen und sie für das – durchaus komplexe – Thema „religiös begründeter Extremismus“ erfolgreich zu sensibilisieren, ist es wichtig, die Lebensrealität der Schüler*innen zu berücksichtigen. Sie stehen im Mittelpunkt, ihre Fragen sollen besprochen werden und der Workshop soll die Möglichkeit bieten, eigene Erfahrungen und Ideen miteinzubringen. Grundvoraussetzung ist dabei ein entsprechendes Setting: Wir arbeiten im Stuhlkreis, sodass sich alle Teilnehmer*innen sehen können. Gesprächsregeln für einen achtsamen und respektvollen Umgang werden zu Beginn des Workshops gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet. Die Workshop-Leitung begegnet den Jugendlichen stets auf Augenhöhe: Es soll ein Raum geschaffen werden, in dem sich alle beteiligen und den alle mitgestalten dürfen. Und vor allen Dingen: Es soll Spaß machen.

Praktisch bedeutet dies, die Jugendlichen zu ermutigen, über ihre eigenen Gefühle, Erfahrungen und Ideen nachzudenken und sie mit der Gruppe zu teilen, ohne bewertet zu werden oder anderen mit Vorurteilen zu begegnen. Unser Ziel ist es, die Jugendlichen zu spiegeln und auf sie einzugehen. Alle dürfen und sollen sich frei äußern – auch über Themen, die häufig tabuisiert werden, wie etwa Religion, Geschlecht(rollen), Sexualität. Wir schaffen den dafür notwendigen Rahmen, da es außerhalb solcher Workshops für manche Jugendliche wenig Räume gibt, in denen sie sich offen – beispielsweise zum Thema Religion – austauschen und die Fragen stellen können, die ihnen auf dem Herzen liegen. Dabei sind diese Themen für viele junge Menschen ein fundamentaler Bestandteil ihrer Identität, der teilweise über das familiäre Umfeld und/oder die peer group vermittelt bzw. zumindest stark beeinflusst wird. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und Weltansichten und die Reflexion über Religion und Identität ist gerade für Jugendliche, die in einer Phase der Selbstfindung viele Fragen haben, äußerst wichtig.

Die Atmosphäre des Workshops ändert sich, wenn wir eine Exkursion, beispiels-

weise in eine Moschee, eine Kirche oder eine Synagoge, durchführen. Außerhalb des Klassenraums können Schüler*innen leichter eine andere Perspektive einnehmen, viele Dinge können leichter und besser vermittelt werden – hier werden die im Workshop diskutierten Themen anschaulicher und wir können direkte Bezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen herstellen. Wann immer möglich, planen wir daher im Rahmen mehrtägiger Workshops auch Exkursionen ein.

Vertrauen und Verständnis

Die Themen, zu denen wir arbeiten, sind sowohl komplex als auch emotional behaftet. Wir besprechen mit den Jugendlichen Inhalte, die sie ansonsten oft nur für sich alleine behandeln oder zu denen sie sich anonym im Internet austauschen. Eine Vertrauensbeziehung zu schaffen, ist für Trainer*innen grundlegend wichtig, damit die Jugendlichen sich öffnen und wirklich auf den Workshop einlassen können. Hierfür ist neben ausreichend Zeit – häufig führen wir mit derselben Gruppe mehrere ganztägige Workshops durch – die oben bereits besprochene pädagogische Haltung wichtig. Wir nehmen die Jugendlichen ernst, hören zu und fragen nach. Wir zeigen, dass wir uns wirklich für sie und ihre Lebensrealität interessieren: Was machen sie in ihrem Alltag? Welche Interessen haben sie, was ist ihnen wichtig? Es ist entscheidend, dass wir als Trainer*innen den Jugendlichen das Gefühl geben, dass wir nicht einfach nur Wissen vermitteln möchten, sondern wirklich Interesse an dem haben, was die Jugendlichen beschäftigt und wie sie zu den Themen stehen, die wir behandeln.

Als Personen, die im Schulkontext über Islam und Religion im Allgemeinen sprechen, werden die Trainer*innen selbst teils mit Vorurteilen und Skepsis betrachtet – von Lehrkräften, aber auch von Schüler*innen. Gerade Jugendliche, die von Islam- und Muslim*innenfeindlichkeit im Alltag betroffen sind, haben Sorge, dass wir eingeladen wurden, um ihnen zu erklären, dass „ihre“ Religion entweder Ursache von Hass und Gewalt sei oder dass sie weniger fromm sein müssten, um „ihre“ Religion in Deutschland leben zu können. Teilweise kommen Schüler*innen erst zum zweiten Workshop-Tag und geben als Begründung an, sie hätten erst einmal durch die Mitschüler*innen „ab-

checken lassen“, wie wir Trainer*innen „so drauf sind“ – und nun würden sie am zweiten und dritten Tag teilnehmen, weil sie jetzt wüssten, dass wir „voll o.k.“ sind.

Ein Schlüssel für den erfolgreichen Vertrauensaufbau ist hierbei: Verständnis für die Lage eines Menschen zu haben, der*die als Muslim*in, teils mit Migrationsgeschichte, teils mit Fluchterfahrung, in Deutschland lebt. Wie fühlt es sich an, wenn um einen herum gefühlt ständig und oft abwertend über „den Islam“ und andere Muslim*innen bzw. muslimisch gelesene Menschen und damit über einen sehr persönlichen Teil der Identität der Jugendlichen geredet wird, oft verbunden mit der impliziten Annahme, dass dieser Teil der Persönlichkeit ein Problem sei? Was macht es mit jungen Menschen, wenn sie auf diesen einen Bestandteil ihrer Identität – die Religion – reduziert werden? Es ist wichtig, sich hineinversetzen zu können in die Lage von jungen Menschen, die sich in einer Phase der Identitätsfindung befinden. Offen zu sein für die Themen, die junge Menschen beschäftigen und auch ihre Sorgen und Ängste auffangen zu können, sind grundlegende Voraussetzungen für unsere Arbeit.

Vielfalt betonen, Widerspruchstoleranz fördern

In unserem Berufsalltag beobachten wir häufig, dass das eigene Religions- und Gottesverständnis der Schüler*innen geprägt ist durch die jeweilige Sozialisation – die eigene Biografie, die Erziehung, das familiäre Umfeld sowie peer groups haben einen großen Einfluss auf die Jugendlichen. Dies wiederum bestimmt auch den Umgang mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Das Aufzeigen der Vielfalt in der Religion, in der Religionsausübung sowie unter Gläubigen leistet einen aktiven Beitrag zur Prävention von religiös begründeten extremistischen Meinungsbildern. Durch verschiedene Methoden der politischen Bildung regen wir Schüler*innen zu Reflexion und kritischem Nachfragen an, damit sie sich mit den Themen Identität und Religion aktiv beschäftigen.

Die Wissensvermittlung und Vertiefung von bereits vorhandenen Kenntnissen zum Thema Islam und Religionsausübung in Abgrenzung zu extremistischen

Foto: pixabay.com/StockSnap



Auslegungen sind wichtige Bausteine unserer Präventionsarbeit, damit Jugendliche potenziellen Rekrutierungsbemühungen extremistischer Gruppierungen nicht länger ohnmächtig gegenüberstehen. Um Jugendliche darüber hinaus für die Gefahr von Anwerbeversuchen extremistischer Gruppierungen zu sensibilisieren, analysieren wir Rekrutierungsstrategien und fördern die Medienkompetenz der Jugendlichen. Wie funktioniert Propaganda und wie können Schüler*innen erkennen, was sich hinter den Versprechen extremistischer Gruppierungen verbirgt? Aktuelle politische Bezüge können im Rahmen der Workshops besprochen werden mit dem Ziel, ein gemeinsames Demokratieverständnis zu erarbeiten. Die Vereinbarkeit von Religion und Demokratie sowie die positive Integration von Religion in den Alltag sind zentrale Aspekte, die wir den Schüler*innen im Rahmen unserer Workshops vermitteln. Im Kontext Prävention ist es wichtig zu betonen, dass der Islam und Muslim*innen zu Deutschland gehören und dass muslimische Schüler*innen sich genauso in politische und demokratische Prozesse einbringen können und sollen, wie jede*r andere im Land auch. Sich ausgegrenzt und nicht zugehörig zu fühlen, isoliert zu sein und ohnmächtig dem Geschehen zuschauen zu müssen, kann Radikalisierungsverläufe begünstigen oder bereits begonnene Prozesse beschleunigen. Daher sind die Auseinandersetzung mit eigenen Diskriminierungserfahrungen und das Erlernen von Strategien und Handlungsoptionen, genauso wie Empowerment, wichtige Bestandteile der Workshops. Haben Jugendliche beispielsweise Erfahrungen gemacht, die ihnen ein Gefühl der Ohnmacht vermittelt haben oder bei denen ihr eigenes Engagement keinen Erfolg brachte, ist es wichtig, gemeinsam die Hintergründe zu beleuchten und alternative Handlungsoptionen zu erarbeiten.

Neben den drei Themenbereichen „Islam, Religion und Identität“, „Umgang mit religiös begründetem Extremismus und Radikalisierung“ sowie „Antidiskriminierung und Muslim*innenfeindlichkeit“, arbeiten einige Beratungsstellen von Violence Prevention Network auch zum Themenbereich Fake News und Medienkompetenz mit den Jugendlichen. Denn sowohl hinsichtlich (Online-)Radikalisierung und

-Prävention, als auch hinsichtlich (Anti-) Diskriminierung spielen die Sozialen Medien eine bedeutende Rolle und ein kompetenter Umgang mit ihnen ist wichtiger Bestandteil erfolgreicher Präventionsarbeit. So werden in den Workshops die Entstehung, Funktionsweise und Verbreitung von Fake News besprochen. Jugendliche lernen, zwischen Meinung und Fakten zu unterscheiden, außerdem wird eine Reflexion über die Folgen, die das Verbreiten von Fake News haben kann, angeregt und die Empathiefähigkeit für Betroffene von Fake News wird gesteigert mit dem Ziel, die Jugendlichen für einen achtsamen Umgang mit (Sozialen) Medien zu gewinnen.

Ein wichtiges Handwerkszeug: Die Persönlichkeit der Trainer*innen

Unsere Trainer*innen-Teams sind multiprofessionell zusammengestellt und arbeiten im Tandem. Je nach Kontext und Zusammensetzung der Schulklasse oder Jugendgruppe achten wir bei der Wahl der Trainer*innen und ihrer Expertisen darauf, wer einen guten Zugang zu den Jugendlichen finden kann. In Abhängigkeit davon, welche thematischen Schwerpunkte im Workshop gesetzt werden und wo Anknüpfungspunkte zu den Biografien der jeweiligen Jugendlichen bestehen, wählen wir ein Trainer*innen-Tandem aus Frauen*Männern, mit und ohne familiäre Migrationserfahrung, muslimisch/jüdisch/christlich sozialisiert oder atheistisch bzw. agnostisch. So kann eine authentische Art und das Vorleben der Trainer*innen, die selbst muslimischen Glaubens sind, Jugendliche positiv inspirieren und bei bereits radikalisierten oder radikalierungsgefährdeten jungen Menschen Veränderungsimpulse setzen. Gerade Jugendliche, die aus konservativen Familien stammen, können davon profitieren, im Rahmen unserer Workshops auf muslimische Trainer*innen zu treffen, die nicht den Klischees oder Erwartungen der Jugendlichen entsprechen: Etwa, dass die Trainer*innen keine vermeintlich religiös konnotierte Kleidung tragen oder vielleicht auch keinen „typisch muslimisch“ klingenden Namen, keine langen Bärte haben und auch den Koran nicht unbedingt auswendig zitieren können – und sich trotzdem sehr gut auskennen mit Religion und islamischer Geschichte, mit Werten und dem Verhalten als „guter Muslim*gute Muslimin“ bzw.

schlicht „guter Mensch“. Dabei zeigen die Trainer*innen, dass es nicht darum geht, über Autorität und Auswendigern Wissen zu vermitteln – sondern dass es Spaß machen kann, offen über Religion zu sprechen, zu hinterfragen, sich auszutauschen. Ein umfangreiches Fachwissen, teils verbunden mit eigener religiöser Lebenspraxis, zeigt den Jugendlichen, dass es möglich ist, in religiösen Fragen auf sich selbst zu vertrauen. In diesem Kontext ermutigen wir sie stets zu recherchieren und sich zu den angesprochenen Themen weiterzubilden.

Ein Tandem, bei dem der*die eine Trainer*in muslimisch und der*die andere christlich/jüdisch/atheistisch/agnostisch ist, löst bei manchen Jugendlichen Verwunderung aus und dekonstruiert ein mitunter einseitiges Religions- und Weltbild; dies kann das Interesse an einem interreligiösen Dialog anregen. Hierbei zählt für uns die Differenzierung zwischen Ideal und Praxis. Das soll den Jugendlichen helfen, Religion(en) nicht als ein unerreichbares Mysterium oder Vakuum zu erleben, sondern sich mit Religion(en) auseinanderzusetzen und Glauben als etwas Lebensnahes und tatsächlich Handhabbares zu betrachten. Unser Wunsch ist es, Schüler*innen dabei zu begleiten, zu mündigen Bürger*innen zu werden, die bewusst und achtsam sind, die die Welt aus verschiedenen Perspektiven betrachten und sich für ein friedliches Miteinander in der Gesellschaft begeistern und die sich aktiv in sozio-politische Prozesse einbringen können. Um die Aufmerksamkeit und die Anerkennung der Schüler*innen und das daraus resultierende Vertrauen zu erwerben, ist es für uns Trainer*innen nicht in erster Linie wichtig, sympathisch zu sein, sondern vor allem in unserem spezifischen Arbeitsauftrag unsere eigene authentische Persönlichkeit, den Bezug zum Thema und das Wissen zu den Religionen sowie unsere interreligiöse/interkulturelle Kompetenz in den Vordergrund zu stellen. Das Wissen und die Erfahrung der Trainer*innen signalisiert den Schüler*innen Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit und weckt ihr Interesse und Bedürfnis, mehr zu erfahren.

Bundesweiter Austausch und spezifische Herausforderungen

Die verschiedenen Beratungsstellen und Projekte von Violence Prevention Network stehen im Austausch miteinander und teilen neu gewonnene Erkenntnisse sowie neu konzipierte Methoden in speziell dafür eingerichteten Arbeitskreisen. Die Präventionsangebote im Kontext Schule unserer Beratungsstellen richten sich an dieselbe Zielgruppe, zumeist Schüler*innen ab der 9. Jahrgangsstufe, und wir verfolgen dieselben pädagogischen Ziele. Die Schulklassen und regionalen Kontexte, in denen wir arbeiten, sind jedoch sehr unterschiedlich, weshalb wir sowohl die inhaltliche Schwerpunktsetzung als auch die Wahl der Methoden und die Zusammenstellung der Trainer*innen-Teams unterschiedlich gestalten. Im bundesweiten Vergleich zeigt sich, dass es sehr spezifische Herausforderungen und unterschiedliche Bedarfe sowohl innerhalb der jeweiligen Schulen und Schulformen, als auch in den einzelnen Bundesländern aufgrund ihrer unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammensetzung gibt.

Während wir in Berlin vorwiegend mit Schulklassen arbeiten, in denen die Mehrzahl der Schüler*innen eigene oder familiäre Migrationserfahrungen hat, sind die Schulklassen mit denen wir in Sachsen arbeiten, überwiegend „weiß“.¹ Auch das Verhältnis von Jugendlichen, die sich selbst als religiös bezeichnen oder durch ihre Sozialisation religiöse Haltungen vermittelt bekommen haben, ist im Vergleich zu Jugendlichen aus atheistisch geprägten Familien in Berlin ganz anders als in Sachsen. Die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen die Schüler*innen auf die Welt blicken und die Erfahrungen, die sie aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position gemacht haben, erfordern zielgruppenspezifisch angepasste Zugänge und Workshop-Konzepte. Unser Ziel ist es, dass die Jugendlichen von einer Teilnahme an unseren Formaten profitieren. Daher ist es zentral, bei der Konzeption darauf zu achten, sowohl die Themen als auch die Wahl der Methoden so anzupassen, dass sie zur jeweiligen Gruppe passen. Starre Konzepte zeigen hier nicht die erwünschten

¹ „Weiß“ wird an dieser Stelle kursiv und klein geschrieben, um die Konstruktion des Begriffes hervorzuheben. Es handelt sich nicht um eine Hautfarbe, sondern um Privilegien, die mit der Hautfarbe einhergehen“, s. <https://www.politische-medienkompetenz.de/service/glossar/>

Ergebnisse, obgleich die Vorbereitungszeit dadurch erheblich verkürzt wird.

Empowerment ist Teil von Prävention
Oft arbeiten wir mit Klassen aus sogenannten Brennpunktschulen. In unseren Workshops erleben wir viele junge Menschen, die aus weniger privilegierten Lebenssituationen kommen und in ihrem Alltag teils von Mehrfachdiskriminierungen betroffen sind. Konsequenz dessen ist nicht zuletzt, dass viele Schüler*innen ein geringes Selbstbewusstsein haben, unsicher sind oder ein negatives Selbstbild haben. Das Selbstwertgefühl zu steigern, ist ein zentraler Aspekt erfolgreicher Präventionsarbeit. Da wir in der Regel maximal drei Tage mit einer Schulklasse arbeiten, können wir nur Denkprozesse anstoßen und Veränderungsimpulse setzen. Doch diese Erfahrungen sind für viele Schüler*innen wertvoll und können mehr bewegen, als im ersten Moment sichtbar wird. Eine gründliche Vor- und Nachbereitung der Workshops mit Lehrkräften oder Sozialarbeitenden, die die Jugendlichen längerfristig begleiten, kann die Wirkung der Workshops verstärken und sorgt dafür, dass unsere Projektstage nicht einfach „verpuffen“.

Unsere Haltung als Trainer*innen zeichnet sich dadurch aus, dass wir überzeugt sind: In jedem Menschen – und besonders in Jugendlichen – steckt die Fähigkeit, sich das Gute zu wünschen und mit sich selbst zufriedener zu sein, indem sie sich weiterentwickeln und gute Qualitäten an sich selbst erkennen und stärken. Um den Jugendlichen dies zu vermitteln, loben wir sie viel. Auf unpassende Antworten reagieren wir nicht abwertend oder konfrontativ, sondern nehmen erst einmal wahr, was der*die Jugendliche sagt: Was ist der „gute Grund“, der hinter einer Aussage oder einem Verhalten steckt? Wir hören zu, fragen nach, zeigen Interesse. Wertschätzende Kommunikation bedeutet etwa, dass wir zunächst sagen „das ist ein interessanter Aspekt“, bevor wir unsere Sicht auf das jeweilige Thema darstellen und auch Hintergrundinformationen und Wissen vermitteln. Wir fragen nach der Meinung der Schüler*innen, ermuntern sie zu diskutieren, nachzufragen, sich zu positionieren – begleiten sie dabei, sich eine Meinung zu bilden. Wir bemühen uns, auch in der relativ kurzen Zeit mit den Jugendlichen eine persönliche Arbeitsbeziehung zu jedem und jeder

einzelnen aufzubauen, Stärken zu erkennen und positives Feedback zu geben.

Genderunterschiede in der Präventionsarbeit?

Wir arbeiten in unseren Workshops mit gemischtgeschlechtlichen Schulklassen und Jugendgruppen. In den gemeinsamen Workshops gibt es bezüglich der praktischen Arbeit kaum (Gender-)Unterschiede. Teilweise sind unterschiedliche Themen oder andere Schwerpunkte für die einen oder anderen Schüler*innen relevanter oder besonders interessant. In einem Teil des Islam-Workshops sprechen wir etwa über die Genderdynamiken in muslimischen Familien. Dabei wird oft deutlich, dass manche Familien ein restriktives Erziehungsmodell bezüglich ihrer Töchter, jedoch ein weniger restriktives bezüglich der Söhne anwenden. Da es in den einzelnen Familien erhebliche Unterschiede gibt, ist dies ein sehr interessanter Diskussionsbereich für die Jugendlichen. Auch das Thema „Familienehre“ wird hier tangiert und ein offener Austausch angeregt. Die Auseinandersetzung mit Männlichkeit und Rollenverständnissen ist für viele Jugendliche, insbesondere in der Pubertät, wichtig. Welche Erwartungen gibt es an sie und wie fühlt es sich an, wenn stets bestimmte Verhaltensweisen von einem*einer erwartet werden? Was macht es mit den Jugendlichen, einem bestimmten Bild entsprechen zu müssen und wie können sie mit dem Druck umgehen, dieser Erwartungshaltung gerecht zu werden? Wie können sie mit ihren Eltern und Geschwistern darüber ins Gespräch kommen, ihre Bedürfnisse wahrnehmen und vielleicht sogar Gefühle und Emotionen teilen?

Sowohl für Mädchen als auch für Jungen sind Gespräche über die eigene Biografie und das Elternhaus wichtige Themen. Für Mädchen können Fragen zu Kleidung, traditionellen Rollenverständnissen, Beziehungen und Sexualität eine größere Rolle spielen als für Jungen. In der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen legen wir oft noch mehr Wert darauf, sie zur Selbstwirksamkeit zu ermutigen, da sie häufig stärker von Diskriminierungen betroffen sind – etwa durch das Tragen eines Kopftuches im öffentlichen Raum, aber auch aufgrund ihres Geschlechts und dem in allen Lebensbereichen erlebten Sexismus, der für Mädchen und Frauen (egal ob muslimisch oder nicht) in

GENDERUNTERSCHIEDE

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlechterrollen ist für viele Jugendliche spannend und wichtig, weshalb wir dafür einen Raum für Austausch schaffen. Eine Methode, die meist spannende Diskussionen eröffnet, ist folgende: Alle Jugendlichen stellen sich in die Mitte des Raumes. Die Workshop-Leitung liest nacheinander Sätze vor: Stimmen die Jugendlichen der Aussage zu, gehen sie auf die eine Seite des Raumes (z. B. zur Fensterseite, zur Tafel etc.). Lehnen sie die Aussage ab, stellen sie sich auf die andere Seite (z. B. zur Tür, zur Pinnwand etc.). Sätze können beispielsweise sein: „Ich würde gerne mal einen Tag lang ausprobieren wie es ist, ein Junge*ein Mädchen zu sein.“, „Es ist komisch, wenn Mädchen gern Fußball spielen.“, „Jungs dürfen abends länger alleine draußen bleiben als Mädchen.“, „Mädchen helfen öfters beim Kochen und im Haushalt.“, „Es ist komisch, wenn Jungs weinen.“ etc. Die Workshop-Leitung kann nach jedem Satz mit den Jugendlichen ins Gespräch gehen und einen Austausch in der Gruppe zu den jeweiligen Themen anregen.

Für viele Jugendliche ist es das erste Mal, dass sie so offen über Genderunterschiede sprechen und auch die Rollen in ihrer Familie hinterfragen. Ein Gespräch zu moderieren, in dem Mädchen beispielsweise den Wunsch äußern, abends länger draußen bleiben zu dürfen als ihre Brüder, kann sehr spannend sein und den Jugendlichen ganz neue Impulse geben. Wenn es der Workshop-Leitung gelingt, durch das Stellen der „richtigen“ Fragen die Jugendlichen zu begleiten, ein Thema wie dieses aus anderen Perspektiven zu betrachten, können Jugendliche komplexe Themen und Zusammenhänge gut erarbeiten und hinterfragen. Die Frage „Warum dürfen die Jungs in eurer Familie länger draußen bleiben?“ führt zu verschiedenen Erklärungen der Jugendlichen: „Weil es für Mädchen

gefährlich ist, abends noch lange draußen zu sein.“, „Weil Jungs stärker sind als Mädchen.“, oder „Weil sich Jungs besser verteidigen können.“. Anstatt dies so stehen zu lassen, bietet sich die Reflexion über Geschlechterrollen und auch über patriarchale Strukturen an:

„Warum ist es denn gefährlich für Mädchen?“
– „Weil sie angegriffen, belästigt, verletzt werden können.“
„O.k., Mädchen werden öfters belästigt und teilweise sogar angegriffen. Das stimmt. Und ihr sorgt euch also um die Sicherheit von euren Schwestern, darum sollen sie lieber zuhause bleiben?“
– „Ja, genau!“

Das sehen viele männliche Jugendliche so. Im weiteren Gespräch wird meist deutlich, dass Brüder ihre Schwestern „beschützen“ wollen. Viele Jugendliche sagen etwa, es sei in Ordnung, ein Mädchen zu bestrafen, wenn es sich nicht „an die Regeln hält“. Es sei für viele Jungs wichtig, die Mädchen in der Familie zu kontrollieren und „auf sie aufzupassen“.

Die Workshop-Leitung achtet darauf, den „guten Grund“ zu verstehen und anzuerkennen, dass es eine positive Motivation ist, aus der die Jungs handeln – sie haben den Wunsch, „alles richtig zu machen“ und sich „gut um die Familie zu kümmern“. Diese Rolle zu besprechen und auch den Druck, der damit einhergeht, braucht Zeit.

Die Workshop-Leitung kann beispielsweise weiter fragen:

„Und von wem werden die Mädchen, wenn sie abends länger draußen sind, meist angegriffen? Von anderen Mädchen?“
– „Nein, von Jungs natürlich! Und von Männern.“

Da ist sich die Klasse einig. Ein moderiertes Gespräch über körperliche Gewalt, über Verhaltensweisen und -regeln bietet sich hier an.
„O.k., also sind Jungs meist diejenigen,

die die Straßen unsicher machen? Die auch gefährliche Sachen machen?“
– „Ja, auf jeden Fall. Mädchen machen das nicht.“

Auch hier kann das Gespräch weitergeführt werden: Stereotype können diskutiert werden und die Frage, wer wie viel (öffentlichen) Raum einnimmt bzw. wem welcher Raum zugesprochen wird.
„Also, wenn wir die Straßen sicher haben wollen, wäre es dann nicht klug, wenn abends einfach nur noch Mädchen raus gehen dürfen und alle Jungs zuhause bleiben müssen? Und so lange den Haushalt übernehmen?“

So haben es die Schüler*innen noch nicht betrachtet. In einem moderierten Gespräch, das hier sehr verkürzt dargestellt wurde, gelingt es der Workshop-Leitung, ein sehr komplexes Thema und die Wirkmechanismen von patriarchaler Gewalt an einem für die Schüler*innen greifbaren Beispiel, das Bezug zu ihrer persönlichen Lebensrealität hat, zu erfassen. Das moderierte Gespräch ist wesentlich umfassender, als dies hier im Text dargestellt werden kann. Die Jugendlichen werden darin unterstützt, zusammen in der Gruppe darüber nachzudenken, warum die Welt, in der sie leben, eigentlich so ist, wie sie ist. Warum die Regeln so sind und ob sie sinnvoll sind. Sie lernen, die Frage zu stellen, ob es nicht widersprüchlich ist zu behaupten: „Wir wollen unsere Schwestern schützen, darum sollen sie zuhause bleiben.“ – anstatt zu sagen: „Wir kümmern uns darum, dass unsere Brüder aufhören, Gewalt gegen Mädchen/Frauen auszuüben. Und wenn sie sich nicht im Griff haben, sollen sie zuhause bleiben und kontrolliert werden – anstatt die Mädchen zu kontrollieren und sie einzuschränken.“ Dies ermöglicht, vermeintlich „logische“ Verhaltensregeln zu hinterfragen und darüber nachzudenken, wie sie sich als Jungen*Mädchen in ihrer Familie und in der Schule in ihrer Rolle verhalten – und zu überlegen, ob diese Rolle zu ihnen passt.

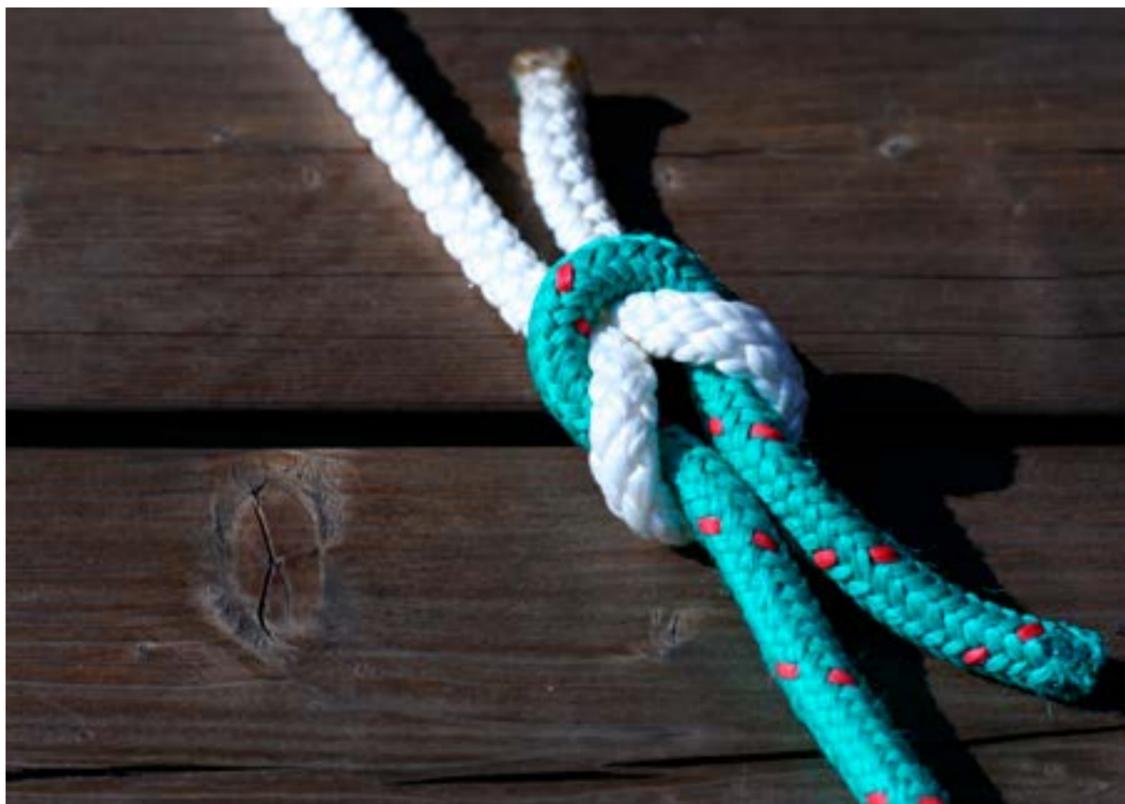


Foto: pixabay.com/chriswolf

unserem patriarchalen Gesellschaftssystem allgegenwärtig ist. Für Mädchen, die in Familiensystemen mit einem konservativen, traditionellen Islamverständnis aufwachsen, können Unterdrückungsmechanismen mitunter noch stärker wirken.

Workshops als Baustein im System Schule

Wie bereits beschrieben, achten die Trainer*innen darauf, passgenaue Formate für den jeweiligen Kontext zu konzipieren. Dazu stimmen wir uns mit Lehrkräften und Sozialarbeitenden an den jeweiligen Schulen oder Jugend(hilfe)-Einrichtungen ab. Sie kennen die Jugendlichen am besten, erleben sie im Alltag und können einen großen Teil dazu beitragen, dass die Impulse, die wir durch unsere Workshops setzen, längerfristig wirken. Die Expertise der Pädagog*innen trägt dazu bei, unsere Angebote so zu konzipieren, dass sie zu den Jugendlichen passen. Je nach Schulklasse bietet es sich an, dass Lehrkräfte den Projekttag vorbereiten – etwa, indem sie mit ihren Schüler*in-

nen bereits zum Thema arbeiten, bevor wir als „Expert*innen“ einen Workshop umsetzen und vertiefend darauf aufbauen. Auch eine Nachbereitung ist bei manchen Themen wichtig, damit die oft komplexen Inhalte, die in nur einem Projekttag erarbeitet wurden, nicht verfliegen und im Alltag untergehen. Hier sind wir im engen Austausch mit den Schulen.

Überdies unterstützen wir Kollegien auch in Form von Einmal-Coachings und institutionellen Beratungen, wenn pädagogisches Fachpersonal (vermeintliche) Radikalisierungsverläufe bei Jugendlichen feststellt. Auch die Sensibilisierung von Fachkräften sowie die Weiterbildung zum Thema sind wichtige Bausteine, damit die Schule als Ganzes betrachtet wird und Prävention nachhaltig wirkt. Wir bieten daher auch Fortbildungen und Beratungsgespräche für Lehrkräfte und Sozialarbeitende an. Es ist uns ein Anliegen, das „System Schule“ als Ganzes zu betrachten und sowohl Jugendliche als auch Pädagog*innen dafür zu begeistern, sich

mit den von uns bearbeiteten Themenfeldern auseinanderzusetzen. Wenn wir das Ziel haben, junge Menschen zu stärken, damit sie sich als Teil der Gesellschaft verstehen und nicht empfänglich sind für extremistische Weltanschauungen, ist es essenziell, sie nicht zu bevormunden oder „zum Problem zu machen“, sondern einen Raum für Dialog zu schaffen, eine offene Kommunikation sowie Vertrauen zwischen Pädagog*innen und Jugendlichen zu fördern und Begegnungen auf Augenhöhe zu ermöglichen. Aus unserer Perspektive ist es sehr hilfreich, wenn nicht nur punktuell Schüler*innen und Jugendliche, sondern auch Lehrkräfte und Sozialarbeitende sich mit Themen wie Identität und Religion auseinandersetzen. Ein Perspektivwechsel und ein authentisches Interesse erwachsener Bezugspersonen an den Lebensrealitäten der Jugendlichen fördert den Zusammenhalt an der Schule und ermöglicht es, alle Jugendlichen miteinzubinden. Letzten Endes sind Workshop-Angebote nur Ergänzungen des Regelangebots, die ihre volle Wirkung erst dann entfalten, wenn das System Schule kontinuierlich zusammenarbeitet, um Schüler*innen dabei zu unterstützen, zu reifen, reflektierten Persönlichkeiten heranzuwachsen.

AUTORINNEN

Feride Aktaş hat einen Master of Science in Wirtschaftsinformatik und leitet die Beratungsstelle Berlin von Violence Prevention Network. Die ausgebildete Anti-Gewalt- und Kompetenztrainerin (AKT®) konzipiert und leitet Fortbildungs- und Sensibilisierungsmaßnahmen für Multiplikator*innen und begleitet radikalierungsgefährdete und radikalisierte junge Menschen im Haftkontext und außerhalb.

Julia Nowecki leitet die Beratungsstelle Sachsen von Violence Prevention Network. Die studierte Islamwissenschaftlerin und Arabistin konzipiert und leitet Fortbildungs- und Sensibilisierungsmaßnahmen für Multiplikator*innen. Im Tandem mit pädagogischen Projektmitarbeitenden gestaltet sie Präventionsworkshops für Jugendliche an Schulen und begleitet radikalierungsgefährdete und radikalisierte junge Menschen im Haftkontext und außerhalb.

KOMMUNIKATION IM WERTEDISSENS – EIN MODELL FÜR MEHR VERSTÄNDNIS UND BEWUSSTERE ENTSCHEIDUNGEN

VON PETER ANHALT UND CHRISTOPHER KIECK

Alice: „Würdest du mir bitte sagen, wie ich von hier aus weitergehen soll?“ „Das hängt zum großen Teil davon ab, wohin du möchtest“, sagte die Katze. Lewis Carroll

In unseren Fortbildungen, die wir in verschiedenen Projekten für meist (sozial-)pädagogische Fachkräfte anbieten, ist die Kommunikation im Wertekonflikt ein zentrales Thema, d.h. wie reagiert man professionell auf abwertende, diskriminierende Äußerungen in Situationen, wie z.B.

- in einer Klasse, in der sich während des Unterrichtes ein Schüler antisemitisch äußert.
- bei einem Elternabend, in dessen Verlauf Eltern mit ihren Verschwörungsideologien plötzlich viel Raum einzunehmen versuchen.
- in einem Team von Lehrer*innen, in dem ein Kollege sich auf eine Art äußert, die an Reichsbürger*innen anknüpft.
- in einem Amt, in dem eine Bürgerin mit einem eindeutigen T-Shirt erscheint.
- auf einer „Piste“ in einer Justizvollzugsanstalt, in der ein Häftling vor einem Bediensteten einen anderen Häftling rassistisch beleidigt.

In solchen Momenten erleben die Betroffenen oft Gefühle der Verunsicherung, Unklarheit und Hilflosigkeit, sowohl persönlich als auch in ihrer professionellen Rolle und Funktion. Dies kann den Wunsch auslösen, ein Argumentations-training zu absolvieren. Die Teilnehmenden in unseren Fortbildungen wünschen sich in diesen Situationen, die richtigen Argumente parat zu haben sowie schlagfertig und handlungsfähig zu sein.

Schnell wird aber deutlich, dass es in solchen Situationen oftmals gar nicht um einen Austausch von Argumenten geht, dass mein Gegenüber an einem demokratischen Dialog gar nicht interessiert ist, sondern von anderen Intentionen und Bedürfnissen geleitet wird.

Selbst wenn wir die richtigen (Gegen-)Argumente abrufen könnten, würde dies häufig nur zu einem sich im Kreis drehenden Schlagabtausch führen. Es wird eher nicht vorkommen, dass eine sich menschenverachtend äußernde Person nach einem Gegenargument kurz innehält und zugibt, dass sie im Unrecht ist und sich für die beleidigende Äußerung entschuldigt. Der chilenische Biologe und Philosoph Humberto Maturana formuliert es so: „Wenn ein Mensch einem anderen erklärt, was ‚real‘ ist, verlangt er in Wirklichkeit dessen Unterordnung.“ (Bohm 2004: S. 11)

Wir setzen in solchen Situationen den Schwerpunkt auf die Reflexion und Stärkung der eigenen Haltung, um solchen Situationen professionell zu begegnen. Hierzu haben wir ein Modell entwickelt, dass sowohl zur Vor- als auch zur Nach-

bereitung der eben beschriebenen Situationen dienen kann. Durch diese Matrix kann bewusst gemacht werden,

- nach welchen Kriterien man in solchen Situationen entscheidet.
- welches die eigenen Reaktionsmuster sind.
- von welchen – möglicherweise hochambivalenten – Impulsen wir und unsere Gesprächspartner*innen bestimmt werden.

Durch dieses Sich-Bewusst-Machen können die eigene Unsicherheit gemindert und Handlungsmöglichkeiten erweitert werden. Damit dient es auch der Prävention, weil es dabei unterstützt, Menschen, die mit radikalen Positionen „Raum gewinnen“ wollen, professionell Grenzen aufzuzeigen und trotzdem die Tür für einen Dialog offenzuhalten.

Diese Reflexion erscheint uns wichtig bei der Ausgestaltung und Stärkung der eigenen Rolle und Haltung. Meist geschieht sie im Nachhinein, da Situationen oft nicht plan- und vorhersehbar sind. Mitunter kann sie allerdings auch im Vorfeld stattfinden, wenn man im Austausch mit bereits bekannten Personen mit bestimmten Aktionen bzw. Äußerungen rechnen kann.

Die oben beschriebenen Situationen sind bei näherer Betrachtung durchaus komplex und der weitere Verlauf wird von den unterschiedlichsten Faktoren beeinflusst: den Absichten und Bedürfnissen meines Gegenübers, meiner eigenen Befindlichkeit, dem Setting, meiner Rolle u.v.m.

In der konkreten Situation schätze ich – mal mehr, mal weniger bewusst – die Absicht meines Gegenübers ein und lasse mich dabei von vielen Faktoren leiten, mit Blick auf mich, auf den*die andere*n und auf das Setting. Darauf basierend wird dann eine mitunter eher unbewusste und unwillkürliche Wahl getroffen, aus der heraus eine Intervention gestartet wird. Dies passiert in wenigen Augenblicken und beeinflusst den weiteren Verlauf der Kommunikation signifikant, oft gesteuert von eigenen, vertrauten Mustern, die hilfreich sein können – oder auch nicht.

Wir wollen im Folgenden versuchen, die Entscheidungsschritte und die sie umgebenden Bedingungen etwas genauer zu analysieren.

Bei genauerer Betrachtung der oben genannten Situationen oder ähnlicher Momente, erkennen wir, dass sie letzten Endes – wenn auch „vergiftete“ – Beziehungsangebote sind. Jede Kommunikation hat eine oder mehrere – bewusste und/oder unbewusste – Intention(en), die sich an die Mit-Menschen richtet und stellt somit auch ein Beziehungsangebot dar: Ich will anderen meine Meinung kundtun, ich will provozieren, ich „verpacke“ meine Gefühle in eine Aussage, ich habe eine Frage an mein Gegenüber, ich will mein Gegenüber testen usw.

Je nachdem, mit welcher Intention der*die Sender*in solcher Botschaften spricht, ist sie (eher) auf Dialog aus – oder eben nicht. Dabei wird sie von Bedürfnissen im Hintergrund motiviert, die ihr nicht unbedingt klar sein müssen.

Auf-Dialog-aus-sein kann sich u. a. mit folgenden Bedürfnissen verbinden:

- Ich weiß über einen Sachverhalt tatsächlich nicht genau Bescheid und ziele auf die Beantwortung meiner Frage.
- Ich bin wirklich an meinem Gegenüber und dessen Ansichten interessiert und will wissen, was es zu sagen hat.
- Ich habe das Bedürfnis, wahrgenommen zu werden, Aufmerksamkeit zu bekommen – und habe die Erfahrung gemacht, dass ich erst, wenn ich auf-falle, auch gesehen werde.
- Ich will Anerkennung.

Im Gegensatz dazu sind manche Beziehungsangebote nicht auf Dialog ausgerichtet, sondern es geht zum Beispiel vielmehr darum,

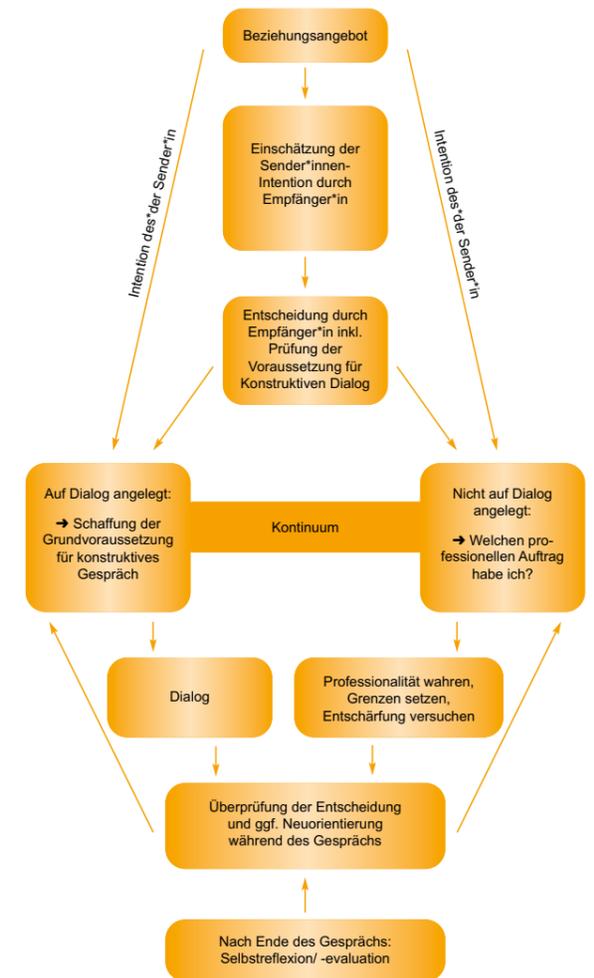
- Aggressionen auszuleben.
- Überlegenheit zu demonstrieren und zu fühlen.
- in Konkurrenz zu gehen.
- andere abzuwerten und zu bekämpfen.
- (Aus-)Testen zu wollen.
- anderen meine Realität aufzuzwingen.

Deutlich wird, dass die Unterscheidung zwischen Auf-Dialog-ausgerichtet bzw. -nicht-ausgerichtet-Sein nicht immer klar zu fassen ist. Menschen sind ambivalent und im Wunsch nach der Befriedigung ihrer Bedürfnisse und deren Äußerung nicht immer klar, weder sich selbst, noch anderen gegenüber.

So kann der*die Sender*in wirklich an einem Dialog interessiert sein, annonciert das in einer Situation aber so, dass die Intention gegenteilig interpretiert wird. Er oder sie gibt vor, in einen Dialog treten zu wollen, im weiteren Verlauf aber stellt sich heraus, dass er*sie an einer Meinung nicht interessiert ist, sondern nur eine Bühne für die Darstellung seiner*ihrer Überzeugungen braucht.

Aber unabhängig davon: Der*die Adressat*in entscheidet für sich darüber, welche Ursprungsintention er*sie der empfangenen Botschaft zuschreibt, und das in Sekundenschnelle. Der*die Sender*in macht ein Intention des Senders*der Senderin und richtet danach sein*ihr Verhalten aus.

An dieser Stelle kann es wichtig sein, darüber nachzudenken, welche Faktoren unsere Einschätzung beeinflussen. Das können sein:



- Kontext und Setting der Begegnung
- Eigene Erfahrungen mit solchen Begegnungen
- Tagesform
- Eigene Dialogfähigkeit und -bereitschaft
- Eigenes Sicherheitsgefühl
- Rollenklarheit
- Klarheit der eigenen Haltung
- Eigene Ziele und Bedürfnisse
- Wissen über den*die andere*n (psych. Faktoren, Ideologien...)
- Art der Beziehung zum Gegenüber u.a.m.

Auf Basis dieser, manchmal unbewussten, Einschätzung treffe ich also eine Entscheidung und je bewusster ich sie treffe, d.h. je klarer und reflektierter ich in meiner Einschätzung bin, umso weniger bin ich einer Dynamik ausgeliefert, die mich in Unsicherheit und Unklarheit bringt.

Entscheide ich mich für den Dialog, so kann ich das thematisieren und auch, was es dafür braucht:

- Passt das Setting?
- Sind andere mit im Raum, die für den Dialog förderlich sind oder eher nicht?
- Habe ich gerade Zeit dafür, oder kann ich das Gespräch verschieben?
- Worüber genau will der*die andere mit mir reden und worüber ich mit ihm*ihr – davon kann abhängig sein, ob das Gespräch eine gemeinsame Basis hat oder nicht.
- Sind demokratische, faire Gesprächsregeln möglich?
- Welche Konsequenzen können bei Nichtbeachtung der Regeln folgen?

Entscheide ich mich gegen den Dialog, dann muss ich wissen, was meine Berufsrolle mir aufträgt. Dann geht es darum, Grenzen zu setzen, auf Regeln zu achten und deren Einhaltung einzufordern, ggf. auch andere zu schützen.

Mit meiner Entscheidung und den sich daraus ergebenden Aktivitäten ist der Prozess nicht abgeschlossen; auch gibt es mitunter keine klare Grenze zwischen Dialog und Nicht-Dialog. Zwischen beiden Polen gibt es ein Kontinuum, in dem sich die Intentionen der Beteiligten bewegen und ändern können.

So kann es auch passieren, dass eine Entscheidung falsch war und etwa ein Dialog-Angebot ins Leere läuft. Auf der anderen Seite ist es denkbar, dass ich mit dem Setzen von Grenzen und Regeln die Situation soweit entschärfe, dass mein Gegenüber sich beruhigt und erkennt, dass durchaus grundsätzliche Bereitschaft besteht, mit ihm*ihr in einen Dialog zu gehen, den er*sie sich ggf. auch wünscht – vorausgesetzt, die Grundbedingungen hierfür können geschaffen werden. Von daher ist es immer möglich, während des Gesprächs meine Entscheidung im Hinblick auf die Intention meines Gegenübers zu überprüfen, d.h. ob sie stimmig war oder nicht und sie ggf. zu ändern und so das Gespräch anders zu gestalten.

Auch kann es sein, dass sich die Ambivalenzen des Gegenübers ein Stück weit klären und dessen Absichten deutlicher werden und dementsprechend professionell darauf reagiert werden kann. Sollte der Wunsch des Gegenübers nach Dialog (auch wenn dieser „unglücklich“ formuliert wurde) mit meiner Entscheidung übereinstimmen, werden beide Partner*innen i.d.R. bereichert aus diesem Gespräch gehen.

Anders ist es, wenn die Einschätzung und Entscheidung pro Dialog sich als Irrtum herausstellt. Hier entsteht schnell ein Gefühl des Versagens und der Verunsicherung und es ist wichtig, sich selbst im Nachhinein wertschätzend zu reflektieren. Professionalität bedeutet nicht, immer „richtig“ auf schwierige Situationen zu reagieren, sondern zu versuchen zu verstehen, warum sich eine Situation auf eine bestimmte Weise entwickelt hat. In Situationen, in denen eine Person abwertend oder menschenverachtend kommuniziert und nicht auf Dialog aus ist, ist es wiederum fast „natürlich“, dass ein unbefriedigendes Gefühl zurückbleibt, da wir uns eine gelingende, auf Dialog ausgelegte Kommunikation wünschen. Auch zur Bearbeitung dieses Gefühls kann eine strukturierte Reflexion des eigenen Verhaltens helfen und Sicherheit zurückgeben.

Wenn klar wird, dass die Intention meines Gegenübers nicht auf Dialog angelegt war, sondern dessen (Haupt-)Intention das Verletzen, Provozieren o.ä. gewesen ist, kann es trotzdem von Bedeutung

sein, klar zu kommunizieren, dass Grenzverletzungen zwar nicht geduldet werden, die Tür für einen späteren Dialog jedoch offen bleibt. Aber auch hier ist es nicht unwahrscheinlich, dass zunächst ein unbefriedigendes Gefühl zurückbleibt, weil ein Dialog nicht möglich war.

Das bedeutet, dass wir trotz aller Professionalität und Handlungssicherheit sehr wahrscheinlich immer wieder Gefühle der Verunsicherung, Hilflosigkeit oder Ärger spüren werden, da dies adäquate Reaktionen auf abwertende, menschenverachtende Äußerungen sind. In all diesen Fällen kann die besprochene Reflexion dabei helfen, die jeweilige Situation, die eigene Rolle darin und die beteiligten Personen sowie ihr Verhalten besser zu verstehen. Reflexion stärkt und festigt meine Haltung und erweitert damit meine Möglichkeiten, in ähnlichen Situationen in Zukunft noch professioneller und verständnisvoller – auch in Bezug auf mich selbst – reagieren zu können.

Fazit

Das Modell und die hier dargelegten Gedanken und Erfahrungen zeigen, wie komplex Kommunikation an sich und noch dazu die im Wertedissens ist. So verständlich der Wunsch nach einfachen Antworten, die gute Argumente für jede Konfliktsituation liefern, ist, so deutlich wird auch, dass es diese einfachen Antworten nicht geben kann.

Das aufgezeigte Modell kann aber helfen, mit den „richtigen“ Fragen, unmittelbar innerhalb einer Konfliktsituation und auch im Nachhinein, für ein besseres und bewussteres Verständnis für mich, mein Gegenüber, den Kontext und somit für bewussteren Entscheidungen zu sorgen.

Literatur

Bohm, David (2004). On Dialogue, S. 11. Zitiert nach und übersetzt von Gümüsay, Kübra (2020). Sprache und Sein, S. 153. 5. Auflage, Berlin.

AUTOREN

Peter Anhalt ist Dipl.-Theologe und Supervisor (DGSV) und leitet den Fachbereich Rechtsextremismus bei Violence Prevention Network. **Christopher Kleck** ist Dipl.-Gesundheitswissenschaftler, systemischer Therapeut (GST) und Anti-Gewalt- und Kompetenztrainer (AKT®). Er arbeitet als pädagogischer Mitarbeiter im Fachbereich Rechtsextremismus bei Violence Prevention Network.

HERAUSFORDERUNGEN UND MÖGLICHKEITEN DER ONLINE-PRÄVENTION AM BEISPIEL DES PROJEKTS *ISLAM-IST*

VON BURCU BAŞDINKÇI UND MARC STEINAU (MITARBEIT)

Einleitung

Soziale Medien spielen in den Lebensrealitäten und der Meinungsbildung junger Menschen eine fundamentale Rolle. Gerade in Bezug auf das Bedürfnis nach Identitätsbildung, Orientierung und Austausch (Jekta 2020) und den damit zusammenhängenden tiefgreifenden Veränderungen und (Selbstfindungs-) Prozessen der kognitiven Neuorientierung, die die Adoleszenzphase mit sich bringt, ist die digitale Informationssuche in Sozialen Medien für junge Menschen essentiell. Bei der inhaltlichen Aufarbeitung damit zusammenhängender Fragen greifen extremistische Akteur*innen oftmals lebensweltliche und gesellschaftliche Fragestellungen online auf, bieten simplifizierende Antworten und sind somit durch ihre Komplexitätsreduzierung besonders für junge Menschen attraktiv, die sich diese vermeintlich religiöse und/oder kulturelle Hegemonie zu eigen machen. Hier ist die Erarbeitung und Verbreitung von Gegen- und alternativen Narrativen essentiell, um Verschwörungsmythen, Antisemitismus, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Gewalt, Demokratiefeindlichkeit, problematischen Auslegungen sowie religiöser Angstpädagogik positive Inhalte entgegenzusetzen und somit nachhaltig zur Prävention von Radikalisierungsprozessen beizutragen.

Der vorliegende Bericht möchte eine erste kurze Einführung in ausgewählte Online-Präventionsansätze in Bezug auf Gegen- und alternative Narrative geben und Herausforderungen und Möglichkeiten spezifischer Bereiche der Online-Prävention auf Basis von Erfahrungswerten des Online-Projekts *Islam-ist* betrachten und daraus Handlungsempfehlungen für Online-Praktiker*innen ableiten. Ebenso soll die Bedeutung des Online-Bereichs für eine erfolgreiche Prävention von Radikalisierungsprozessen für Offline-Praktiker*innen und die Wissenschaft herausgestellt werden.

Online-Prävention – Definition, Begriffe, Kritik

In der Prävention von Radikalisierung existieren verschiedene Ansätze, die an unterschiedlichen Phasen von Radikalisierungsprozessen bzw. im Vorfeld deren möglicher Entstehung ansetzen. Insgesamt unterscheiden sich die verschiedenen Ansätze meist bezüglich ihrer jeweiligen Fokussierung auf bestimmte Inhalte, Zielgruppen und angestrebte Resultate und, grob gesagt, entlang der bekannten Linien von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention. Während primäre Prävention im Vorfeld potentieller Problemlagen ansetzt, geht es bei sekundärer Prävention um ein gezieltes Eingreifen bei bereits auftretenden Herausforderungen. Tertiäre Prävention tritt darüber hinaus intervenierend bei einer vollständig ausgeprägten Radikalisierung ein (Greuel 2020).

Obwohl Soziale Medien bei der Verbreitung demokratiefeindlicher und extremistischer Propaganda und Rekrutierung eine

herausragende Rolle spielen und demnach Inhalte heutzutage vor allem über Online-Angebote vermittelt werden (Matt 2020: S. 359), existieren hier aktuell noch verhältnismäßig wenige Präventionsangebote,¹ welche (problematischen) Online-Inhalten präventiv mit multiperspektivischen Angeboten begegnen. Eine Ursache hierfür ist der (sicherheitspolitische) Fokus auf vorrangig dschihadistisch geprägte Online-Inhalte und die angestrebte Löschung solcher Inhalte. Im Kontrast hierzu wurde auf die tatsächlichen Herausforderungen und Fragen der Adoleszenzphase, die mögliche Radikalisierungsprozesse erleichtern und ermöglichen können und die online aktiv von extremistischen Akteur*innen besetzt werden, in der Vergangenheit meist nicht tiefer eingegangen. Für eine erfolgreiche Online-Prävention von Radikalisierung ist dies jedoch essentiell. Besonders hybride Kanäle² demokratiefeindlicher Akteur*innen bieten im Kontrast dazu vor allem die Thematisierung jugendaffiner Inhalte und Fragestellungen, deren Beantwortung für junge Menschen herausfordernd sein können (Nordbruch 2018: S.2).

Gegennarrative und alternative Narrative
Gegennarrative zielen darauf ab, die Legitimität und Integrität extremistischer

¹ Hierbei geht es vor allem um die Bereitstellung alternativer Narrative zu den (inhaltlichen) Angeboten demokratiefeindlicher Akteur*innen. Besonders gilt es hierbei, Themen aus den Lebenswelten junger Menschen aufzugreifen und weitergehend existierende alternative Sichtweisen aufzuzeigen, um die Handlungskompetenzen Jugendlicher zu fördern (Nordbruch, 2018: S.3).

² Als hybride Kanäle werden Online-Inhalte und Kanäle bezeichnet, die nicht explizit und ausschließlich einem bestimmten (islamistischen) Spektrum, einer Denkrichtung oder Gruppierung zuzuordnen sind, sondern sich in einer inhaltlichen Mischzone fundamentalistischer, orthodoxer oder konservativer Inhalte befinden (Baaken, Hartwig & Meyer 2020: S. 5).

Inhalte in Frage zu stellen und diese zu demystifizieren (Qasem 2020: S.1). Hier soll vor allem die Attraktivität des ideologischen Unterbaus propagandistischer Inhalte in Bezug auf ihre Zielgruppe gemindert werden. Darüber hinaus können mögliche negative Verhaltensweisen und Muster extremistischer Akteur*innen thematisiert und aufgezeigt werden, um deren Integrität in Bezug auf die jeweilige Ideologie nachhaltig in Frage zu stellen (Ramalingam: 2014). Gegennarrative sollen demnach vor allem die zivilgesellschaftliche Resilienz gegenüber menschenfeindlichen Ideologien mittels inhaltsbezogener Reaktionen und Gegenangebote stärken. Diese bleiben in ihrer Ausrichtung und ihrem inhaltlichen Bezug jedoch häufig zu unspezifisch und tragen so in Teilen vielmehr zu einer weiteren Stigmatisierung ihrer Zielgruppe, denjenigen Menschen, die auch im Visier der Extremist*innen stehen, bei. Dies ist damit zu begründen, dass Gegennarrative häufig von einer stereotypisierten Gefahr ausgehen und sich unter Umständen auf eine unkonkrete Vorstellung von religiös begründetem Extremismus und Ideologie fokussieren. Außerdem gehen Gegennarrative oft davon aus, dass

diese Ideologie anschlussfähig ist und Interesse unter jungen Muslim*innen im Allgemeinen hervorruft. Besonders Gegennarrative aus sicherheitsbehördlicher Perspektive können Muslim*innen damit unter einen Generalverdacht stellen (Qasem 2020: S. 3). Auch stellt sich bei Gegennarrativen die Frage der Glaubwürdigkeit und der Vertrauenswürdigkeit der Absender*innen innerhalb der angesprochenen Zielgruppe. Entsprechend sind Gegennarrative mit direktem Bezug zu den jeweils relevanten und angesprochenen Communities – also beispielsweise aus muslimischen Communities stammende Initiator*innen – im Gegensatz zu rein staatlichen Absender*innen weniger mit der Frage der Glaubwürdigkeit und dem entsprechenden Misstrauen konfrontiert (Sold & Gaspar 2019: S. 42). Auch die inhaltlichen und praktischen Erfahrungen im Projekt *Islam-ist* können diese Annahme der Wirkung und Rezeption von Gegennarrativen untermauern, die von Muslim*innen formuliert werden. Andere Ansichten gehen jedoch davon aus, dass Gegennarrative nur aufgrund dessen, dass sie von muslimischen Initiator*innen ausgehen, nicht auch gleich effektiver sind (Sold & Gaspar ebd.).

Die Einbindung betroffener Communities ist auch bei der Generierung alternativer Narrative elementar, die – anders als Gegennarrative – nicht auf bestimmte extremistische Positionen reagieren, sondern darauf abzielen, die (schweigende) Mehrheit der Rezipient*innengruppen proaktiv anzusprechen und zu ermächtigen. Hierzu werden bspw. gemeinsame Werte hervorgehoben und Räume und Möglichkeiten geschaffen, in denen alternative Inhalte und Narrative mit einer breiteren Zielgruppe geteilt und weitergehend besprochen werden können (Ramalingam 2014). Hierbei sind vor allem Ansätze relevant, welche auf aktuelle Ereignisse, Ansichten und verbreitete Vorstellungen der Zielgruppe Bezug nehmen (Russell 2018: S.4) und diese auf Augenhöhe und im Zusammenspiel mit der Rezipient*innengruppe bearbeiten. Das erwünschte Ergebnis dieser Ansätze ist eine gesteigerte Resilienz gegenüber der polarisierenden Thematisierung gleicher Inhalte von Seiten extremistischer Akteur*innen.

Islam-ist – Eine kurze Vorstellung

Das von Violence Prevention Network gGmbH umgesetzte Online-Präventionsprojekt *Islam-ist*³ versteht sich in seiner

³ <http://islam-ist.de/>

Foto: pixabay.com/LoboStudioHamburg



inhaltlichen Ausrichtung als sehr vielfältig in Bezug auf Strategien, Formate und Inhalte. Außerdem zeichnet es sich durch eine diverse und multiprofessionelle Teamstruktur aus. Dem Projektteam gehören Frauen und Männer muslimischen Glaubens sowie anderer Religions-/Weltanschauungen an, die ihre Expertise aus Pädagogik, Konfliktmanagement, Islamwissenschaft, Content- und Performance-Management sowie Erfahrungen aus muslimischen Lebenswelten einbringen. Auch externe Expertise fließt durch die Zusammenarbeit etwa mit (islamischen) Theolog*innen in Projektinhalte und Prozesse ein. Das Projekt verfolgt zum einen das Ziel, einen inhaltlichen Gegenpol zu Akteur*innen des Phänomenbereichs religiös begründeter Extremismus im Netz anzubieten und zum anderen Jugendliche und junge Erwachsene bei ihrer (auch religionsbezogenen) Meinungsbildung zu unterstützen und sie nachhaltig zu stärken. Auch sollen Rezipient*innen bei der Einnahme von eigenen Positionen unterstützt werden.

Dazu bietet *Islam-ist* mittels Methoden der politischen Bildung und unter Einhaltung der Prinzipien des Beutelsbacher Konsens' Informationen zu verschiedenen Islam-bezogenen und (muslimisch-)lebensweltlichen Fragen sowie aktuellen Ereignissen und zudem verschiedene Austausch-/Kommunikationsmöglichkeiten. Hierbei wird auf eine gendersensible Auswahl von Themen und Kooperationspartner*innen Wert gelegt. Zielgruppen des Projekts sind primär Jugendliche und junge Erwachsene, die sich für Islam- und muslimisch-lebensweltlich bezogene Themen interessieren und potenziell Gefahr laufen, Zielgruppe von Radikalisierungs-, Rekrutierungs- oder Anwerbe- prozessen extremistischer Akteur*innen zu werden. Allerdings ist hier festzuhalten, dass Menschen, die sich allgemein für die Inhalte „problematischer“ Online-Angebote interessieren und/oder ihnen folgen, nicht generell als „radikalisierungsgefährdet“ markiert werden sollten, um Stigmatisierungen zu vermeiden. Darüber hinaus sollen junge Menschen erreicht werden, die sich für „den Islam“ und muslimische Lebenswelten – ohne jeglichen Bezug zu „problematischen Inhalten“ – generell interessieren.

Stringentes Storytelling vs. Zufallsprinzip

In den vergangenen Jahren nahm die Idee des Storytelling im Kontext der inhaltsbasierten Online-Präventions- und Deradikalisierungsarbeit viel Raum in der Debatte ein. Auch die Erfahrungen im Projekt *Islam-ist* zeigen, dass eine klar eingegrenzte, narrativ und audiovisuell stringente Story bzw. Kampagne (inkl. Botschaft) empfehlenswert ist, um Inhalte maßgeschneidert an die (potenzielle) Zielgruppe auszuspielen (vgl. Tuck & Silverman: 2016).

Den Überlegungen liegen konkrete Argumente zu Grunde: Zum einen wird angenommen, dass Narrativen eine Schlüsselrolle in modernen Radikalisierungsprozessen zukommt; zum anderen zählt Online-Storytelling oftmals zum grundlegenden Rekrutierungs-Repertoire von Extremist*innen und es sind, zumindest in Teilen, diese (vermeintlich) eindrucksvollen Storys, die für viele Menschen den ersten Berührungspunkt zu extremistischen Einstellungen und einer daraus folgenden Radikalisierung darstellen (vgl. Pearson: 2015).

Hinzu kommen klare Vorteile bei der Konzeption, Entwicklung und Umsetzung (vgl. Tuck & Silverman: 2016). Mit Methoden der Formatentwicklung, etwa Design Sprints⁴ oder Thinking⁵, können auf Grundlage sogenannter Personas explizit Handlungsstränge und Storyboards entworfen werden, die sowohl als klare Anleitung als auch zur Eingrenzung für die Umsetzung des zu erstellenden Content dienen. Der Rahmen und Ablauf für ein solches Projekt kann damit klar definiert werden:

- Problem und Zielgruppe identifizieren und definieren
- Narrative erstellen und Protagonist*innen auswählen
- Umfang, Format und Darstellungsformen festlegen

⁴ „Der Design Sprint ist eine spezielle Vorgehensweise zur Lösung von Problemstellungen, bei der ein Team fokussiert und unter strikter Zeitvorgabe mit einer Vielzahl von Tools arbeitet.“ (Poguntke 2018a)

⁵ „Unter Design Thinking wird eine spezielle Herangehensweise zur Bearbeitung komplexer Problemstellungen verstanden. Das zugrundeliegende Vorgehen orientiert sich an der Arbeit von Designern und Architekten. Design Thinking ist dabei zugleich eine Methode, ein Set an Prinzipien, eine spezielle Denkhaltung und ein Prozess mit einer Vielzahl von unterstützenden Tools. Wesentliches Kennzeichen ist die fokussierte Anwenderorientierung.“ (Poguntke 2018b)

- Inhalte möglichst zielgerichtet distribuieren und bewerben
- Ergebnisse evaluieren und Empfehlungen ableiten

Das möglichst „maßgeschneiderte“ Format kann aber auch Nachteile haben. Solche ausgefeilten, aber doch recht fixierten Projekte bieten in der Regel nicht die Agilität, um kurzfristig auf Trends oder Veränderungen online und im Rezeptionsverhalten der Zielgruppe zu reagieren (vgl. Schlegel 2021). Dies wurde in den vergangenen Jahren exemplarisch am Beispiel von TikTok deutlich, wo sehr agile Akteur*innen schnell Fuß fassen konnten, während andere, die stark auf ein Format und einen Kanal ausgerichtet waren, kurzfristig nicht in der Lage waren, ein schlüssiges Konzept mit exklusiven Angeboten für die Plattform bereitzustellen – weder inhaltlich, noch technisch. Als Beispiel sei hier die Überführung eines Youtube-Formats, bestehend aus fünf Video-Episoden à fünf Minuten im Format 16:9, in ein sinnvolles TikTok-Format von Clips à 15 bis 60 Sekunden angeführt. Dies kann wegen des massiven Aufwands äußerst herausfordernd sein.

Möchte man sich trotz Fokussierung auf eine Plattform oder einen Kanal etwas Flexibilität bewahren, sollte bei der Konzeption und Entwicklung der Inhalte die crossmediale Verwertung stets mitbedacht werden. Steht die Verwertungslogik gleichbedeutend mit dem Inhalt im Zentrum des Prozesses, kann der Content für eine Vielzahl möglicher Distributionskanäle angepasst werden.

Dabei muss das Format aber nicht in seinem vollen Umfang auf jeder Plattform als quasi-nativer Inhalt verwertbar sein. Denn dies würde den Konzeptions- und Produktionsaufwand deutlich erhöhen. Vielmehr können einzelne, kurze Content-Stücke bei der Konzeption und Produktion perspektivisch mitgedacht werden, die auch auf anderen Plattformen funktionieren können, sodass Querverweise und damit bestenfalls Conversions zum vollständigen Inhalt oder anderen definierten Zielen entstehen.

Islam-ist selbst ist ein Online-Präventionsprojekt, das sich als sehr vielfältig versteht – vielfältig sowohl in Bezug auf die Inhalte, Kanäle, Darstellungs- und

Erzählformen als auch die Kooperationspartner*innen. Das Projekt definiert sich somit nicht als maßgeschneidertes Angebot für eine sehr bestimmte, abgrenzbare (potenzielle) Zielgruppe und Plattform, sondern als breites Angebot für Information und Dialog.

Kommunikation und Dialog

In der Online-Präventionsarbeit bestehen bereits erste Ansätze aufsuchender virtueller Arbeit (z. B. Online-Streetwork). Zielgruppen sind hierbei vor allem einzelne Nutzer*innen, die sich in Kommentarspalten an Diskussionen beteiligen und rechtsextreme oder religiöse begründete extremistische Positionen vertreten und verbreiten. Die aufsuchende virtuelle Arbeit setzt hier auf eine offene, persönliche und bedürfnisorientierte Form der Ansprache und versucht, extreme und problematische Meinungen und Haltungen zu konfrontieren und damit bei Individuen eine Irritation und ein Hinterfragen eigener Positionen auszulösen (Nordbruch, 2018: S. 4).

Um einer (potenziellen) Zielgruppe ein Kommunikations- und Dialogangebot bereitzustellen, ist eine breite Aufstellung in Bezug auf die Kommunikationskanäle elementar. Als Kommunikationskanäle können hier Projektwebseiten, Social-Media-Kanäle (z. B. Facebook, Instagram), E-Mail und Messenger Dienste (z. B. Whatsapp, Telegram) dienen.

Islam-ist verfolgt die Strategie, junge Menschen mittels (interaktiver) Beiträge (z. B. Umfragen in Instagram-Stories, Kommentarspalten) zur Kommunikation und Interaktion einzuladen. Daher sind Kommunikation und Dialog stark davon abhängig, wie inhaltliche Beiträge bei der Zielgruppe rezipiert werden, also auch, wie gut sie für eine potenzielle Kommunikation aufbereitet sind (Themen, Ansprache, Design, direkter/indirekter Einbezug der Abonnent*innen, Provokation etc.).

Bei einer funktionierenden Kommunikation spielen verschiedene Faktoren eine Rolle:

- Mehrsprachigkeit des Teams (z. B. Türkisch, Arabisch) ist von Vorteil, aufgrund möglicher sprachlicher Barrieren als auch als Identifikationsmöglichkeit für einen funktionierenden Vertrauensaufbau zur Zielgruppe.

- Die zeitnahe Reaktion auf Anfragen ist elementar. Vor allem bei akuten Fragestellungen ist dies wichtig, damit Nutzer*innen sich nicht an Kanäle mit möglicherweise problematischen Inhalten wenden. Durch vorgegebene Arbeitszeiten (z. B. keine Arbeitszeiten an Wochenenden) ist dies nicht immer möglich.
- Das Projektteam sollte über sehr gute Kenntnisse in Bezug auf islamische Theologie verfügen. Auch sollten (persönliche) Erfahrungen mit muslimischen Glaubensspraxen/ Glaubensfragen vorhanden sein. Im Idealfall wird das Team über die enge Vernetzung mit Offline-Praktiker*innen beratend begleitet und kann schnell eine eventuelle Weitervermittlung von sich (vermeintlich) in Radikalisierungsprozessen befindlichen Personen einleiten.

Monitoring als essenzielle Grundlage

Ein regelmäßiges Monitoring auf diversen Plattformen Sozialer Medien sowie die Einbindung inhaltlicher Expertisen und Ausarbeitungen im Themenfeld sollten unbedingt in die Projektarbeit integriert werden. Nur so kann das Projektteam mit der gebotenen Reaktionsgeschwindigkeit in Bezug auf aktuelle Ereignisse, Themen und Trends in den Sozialen Medien mithalten, indem es Inhalte zielgruppenspezifisch aufbereitet, rechten/rechtsextremen und/oder islamistischen/salafistischen Positionen entgegenwirkt bzw. eigene alternative Beiträge bereitstellt.

Durch das Beobachten und Einschätzen salafistischer, islamistischer sowie hybrider Inhalte, Kanäle und Akteur*innen kann – so der Fall bei *Islam-ist* – intern eine Art „extreme Online-Bubble“ identifiziert werden, deren Formate, Inhalte und Positionen untersucht und effektiv zur Entwicklung und Aufbereitung präventiver, zielgruppenspezifischer Inhalte genutzt werden können. So können alternative Narrative (z. B. religiöse Deutungsvielfalt) erarbeitet und demokratiefeindliche, polarisierende, verschwörungsideologische und desinformative Inhalte dekonstruiert, demystifiziert und entkräftet werden.

Neben der „extremen Online-Bubble“ sollten auch für die Zielgruppe relevante Islam-bezogene Kanäle und Akteur*in-

nen mit hoher Reichweite, die zwar nicht explizit extrem oder extremistisch sind, jedoch aufgrund teils einseitiger, polemischer und problematischer Inhalte sowie Kooperationen mit Akteur*innen aus der sog. „extremen Online-Bubble“ auffallen, in das Monitoring einbezogen werden. Gerade auch eine hybride Ausrichtung von Kanälen und Akteur*innen kann dazu beitragen, dass problematische Inhalte verharmlost, noch breiter geteilt und indirekt unterstützt sowie in ihrer (religiösen) Deutungshoheit bestärkt werden. Inhaltliche Reaktionen können unter anderem mittels der Nutzung und dem Aufgreifen relevanter und aktuell von diesen Akteur*innen selbst genutzter „Hashtag-Trends“ geschehen.

Auch ein Monitoring des Netzwerk-Verhaltens (z. B. Hashtag-Trends, Challenges, häufige Themen) und der Sehgewohnheiten Jugendlicher und junger User*innen kann sehr hilfreich sein, um passende Angebote für die Zielgruppe zu generieren und das Verständnis für sie und ihre Themen zu gewährleisten. Hierbei haben sich insbesondere Kommentarspalten unter (nicht-)problematischen Islam-bezogenen Beiträgen und aktuellen Themen (z. B. Anschlag in Hanau, Black-Lives-Matter, Nahostkonflikt) als hilfreich erwiesen, um aufkommende Fragen, Interessen, Erfahrungen, Herausforderungen, Themen und Positionierungen unter Betrachtung gender-spezifischer Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzugreifen.

Ein solches Monitoring erfordert jedoch hohe zeitliche und personelle Ressourcen, die besonders bei kleinen Teams oft schwer bereitzustellen sind. Dies könnte durch einen noch nicht bestehenden regelmäßigen Monitoring-Austausch verschiedener Online-Präventionsprojekte und der Entwicklung automatisierter Monitoring-Programme erleichtert werden. Auch besteht die Gefahr von Stigmatisierung, daher sollte das Monitoring von in diesem Bereich erfahrenen Akteur*innen durchgeführt oder mit ihnen abgeglichen werden (z. B. modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung). Es besteht ansonsten die Gefahr, dass man Personen/Accounts in internen Listen führt und sie aufgrund mangelnder Erfahrung, falschen Gruppierungen/Strömungen zuordnet und

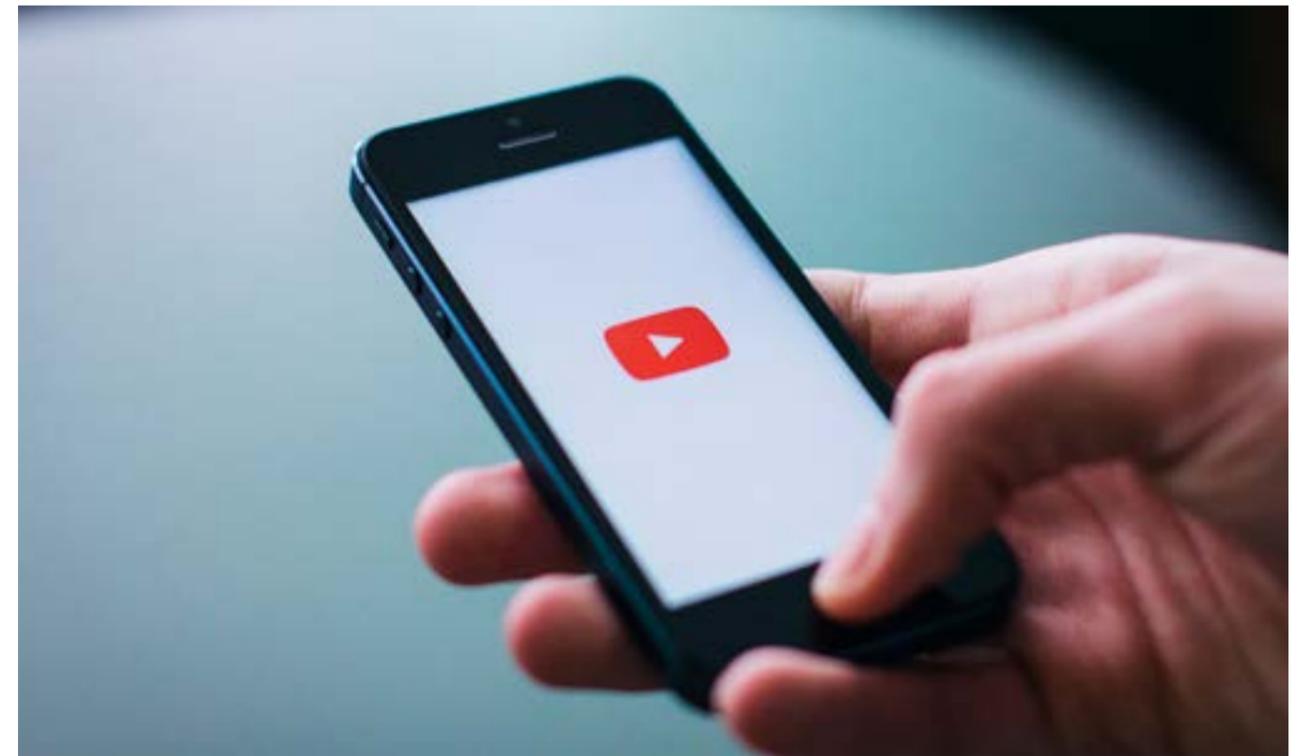


Foto: pixabay.com/StockSnap

sie so stigmatisiert. Online-Lageberichte aus staatlichen Quellen können Wissenschaft und Praxis zwar grundsätzlich unterstützen, jedoch werden sie von der Geschwindigkeit der Online-Entwicklungen oft überholt und können so den Anforderungen der Online-Präventionsarbeit nicht schnell genug entgegenkommen.

TikTok als Mikro-Frühwarnsystem

Die Social Media-Plattform TikTok ist eine vergleichsweise junge Plattform, mit über 700 Millionen aktiven Nutzer*innen, aber bereits das viertgrößte Soziale Netzwerk weltweit. Besonders die Altersverteilung gilt es hierbei im Blick zu behalten: Rund 69 Prozent aller Nutzer*innen sind zwischen 16 und 24 Jahren alt (Firsching 2020). Deutschland verzeichnet bei ca. 10,7 Millionen Nutzer*innen durchschnittlich 10 Aufrufe/Tag/Nutzer*in (ca. 50 Min./Person) (Stokel-Walker 2020; Firsching 2020). 24 Prozent der deutschen Nutzer*innen sind unter 18 Jahre alt (Iqbal 2021). Somit liegt der Fokus von TikTok insgesamt stark auf der sogenannten Generation Z (Firsching 2020). Angezeigte Inhalte auf der App sind stark personalisiert und vom Nutzungs- und Sehver-

halten der Nutzer*innen abhängig (z. B. Betrachtungsdauer, Interaktionen). So entstehen schnell Content-Bubbles, die Nutzer*innen mit weiteren ähnlichen Inhalten versehen. TikTok verzeichnet eine große Anzahl an problematischen Inhalten, die von Akteur*innen/Kanälen des rechten/rechtsextremen und islamistisch/salafistischen Spektrums veröffentlicht und sehr schnell an Nutzer*innen verbreitet werden (teils durch Sympathisant*innen/Spiegelkanäle), ehe sie von der Plattform entfernt werden. Auf ihrer persönlichen Startseite werden Nutzer*innen auf ihr Sehverhalten abgestimmte Beiträge priorisiert angezeigt. Wenn sie also zuvor schon problematische Inhalte rezipiert haben, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie beim Öffnen der App automatisch mit weiteren Inhalten dieser Art konfrontiert werden. So werden Inhalte für Nutzer*innen thematisch einseitig beschränkt und die Gefahr einer Eingliederung in eine „extreme Online-Bubble“ erhöht. Hier werden sie dann regelmäßig mit Inhalten in Relation zu Verschwörungsmethoden, Antisemitismus, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Gewalt, Demokratiefeindlichkeit, polarisierenden Bildern, problematischen Aus-

legungen/Positionen der Religion und religiöser Angstpädagogik ausgesetzt.

Um Antworten auf problematische Inhalte bzw. präventiv wirkende Inhalte auf der Plattform TikTok generieren zu können, sind ausreichende personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen notwendig, die in vielen kleineren Präventionsprojekten häufig nicht in einem ausreichenden Maße vorhanden sind. Dennoch kann TikTok, bei kontinuierlichem Monitoring, als ein wichtiges Mikro-Frühwarnsystem dienen, um einerseits die Entwicklung „extremer Online-Bubbles“ zu dokumentieren und andererseits die Nähe zur Lebens- und Gedankenwelt (potenzieller) Zielgruppen zu erkennen und frühzeitig auf Entwicklungen, auch auf anderen Plattformen, reagieren zu können. Die gewonnenen Erkenntnisse können für praktische Offline-Umsetzungen, im Vergleich zu herkömmlichen wissenschaftlichen Berichten, von besonderem Vorteil sein. Vor allem aktuelle Ereignisse, Themen, aber auch Falschinformationen/Fake-News und Verschwörungsmethoden werden auf TikTok in Echtzeit aufbereitet und „blitzartig“ verbreitet.

Influencer*innen als Kooperationspartner*innen?

Es ist davon auszugehen, dass Gegen- und alternative Narrative effektiver auf die Zielgruppe(n) wirken, wenn die Inhalte von sog. „informellen Akteur*innen“, sprich sozialen Kontaktpersonen/Bezugspersonen aus dem nahen/direkten Umfeld vermittelt werden. Hierzu zählen vor allem Menschen aus dem eigenen Familien- und Freundeskreis, aber auch Menschen aus sozialen Aktionsradien der Person (Meines, 2018: S. 2).

Solche Peers können demnach vor allem die Funktion als Identifikationsfigur und Vorbild erfüllen, während Erwachsene wie z. B. Theolog*innen oder Imam*innen als (religiöse) Autoritäts-/Respektperson wahrgenommen werden. Meines (2018: 3) betont, dass Gegen- und alternative Narrative besser funktionieren würden, wenn sie neben „Fakten“ auch Emotionen über sog. „informelle Akteur*innen“ transportieren, um mit den Rezipient*innen eine „emotionale Verbindung“ aufzubauen.

Wichtig ist darüber hinaus, auf eine ausgeglichene Genderverteilung zu achten, sofern Mädchen*/Frauen* und Jungen*/

Männer* in gleichem Ausmaß erreicht werden sollen. *Islam-ist* konnte auf diese Weise, nachdem die Follower*innen zu Beginn stark männlich dominiert waren, einen Ausgleich zwischen männlichen und weiblichen Abonnent*innen erreichen.

Auch *Islam-ist* setzt bei der Konzeption und Produktion von Content auf eine nachhaltige Kooperation mit Personen muslimischen Glaubens. Dazu zählen zum einen vor allem Online-Akteur*innen (z. B. Influencer*innen), die in den Sozialen Medien (vor allem Instagram) sehr aktiv sind und eigene Beiträge z. B. mit Bezug zu muslimischen und post-migrantischen Lebenswelten in Deutschland veröffentlichen. Zum anderen wird insbesondere bei Fragen zur Religion und Glaubenspraxis die Zusammenarbeit mit islamischen Theolog*innen und Islamwissenschaftler*innen angestrebt.

Die Zusammenarbeit mit Influencer*innen bzw. populären Online-/Offline-Akteur*innen bringt viele Vorteile mit sich: diverse Identifikationsmöglichkeiten für Jugendliche und junge Erwachsene, eine vertrauenswürdige und authentische Ausbeurteilung und Wahrnehmung des

Projekt-Kanals sowie die Erzielung einer höheren Reichweite und die Gewinnung neuer Abonnent*innen. Die Zusammenarbeit mit Personen aus muslimischen Communities ist empfehlenswert und produktiv, weil muslimische Perspektiven direkt in Formate integriert und stigmatisierungsfrei zurück in „die Community“ getragen werden können.

So viele Vorteile die Zusammenarbeit mit populären Online-Akteur*innen/Influencer*innen auch mit sich bringt, so elementar ist eine vorherige Auseinandersetzung mit Inhalten und Aussagen potentieller Kooperationspartner*innen. Damit ist vor allem eine Auseinandersetzung mit den entsprechenden Netzwerken und den geäußerten inhaltlichen Positionen von Akteur*innen gemeint. Inhaltliche Positionen und Werte der Akteur*innen, mit denen (potenziell) kooperiert wird, können sich über die Zeit ändern. NGOs und Online-Präventionsprojekte sollten dies im Blick haben und, falls notwendig, mögliche oder bestehende Kooperationen neu bewerten.

Durch enge Kooperationen hat sich *Islam-ist* zu einer Art Knotenpunkt entwickelt,

der die Kommunikation mit muslimischen Online-Communities mit präventiven Elementen und Aufgaben der Projektarbeit verbindet. So können präventive Gegen- und alternative Narrative und politische Bildung an die Zielgruppe getragen und nachhaltiger rezipiert werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Anhand der Zusammenfassung von Möglichkeiten und Herausforderungen in der Online-Prävention am Beispiel von *Islam-ist* wird ersichtlich, dass vor allem die Bereitstellung zeitlicher, finanzieller und personeller Ressourcen eine essentielle Rolle bei der Konzeption und Durchführung des Online-Monitorings, der Nutzer*innen-Kommunikation sowie der Kooperation mit Influencer*innen und Online-Akteur*innen spielt. Dies gilt insbesondere für vielfältig aufgestellte Ansätze der Online-Präventionsarbeit.

Ebenso hat sich ein Bedarf an nachhaltiger fachlicher Interaktion und Kommunikation mit Offline-Praktiker*innen als wichtig im Kontext der Erschließung von Good-Practice-Ansätzen erwiesen, da sowohl Off- als auch Online-Praktiker*innen von funktionierenden Ansätzen und Erfahrungen in der Arbeit mit den Zielgruppen profitieren können.

Gerade hinsichtlich einer weiterhin stetig steigenden Relevanz Sozialer Medien in den Lebenswelten junger Menschen bei gleichzeitig kontinuierlich wachsenden Online-Angeboten extremer Akteur*innen, erweist sich eine Ausweitung der Präventionsangebote als dringend notwendig, um problematischen Inhalten nachhaltig und präventiv auch online begegnen zu können. Hier ist, neben einer weiteren Ausarbeitung inhaltlicher Angebote, vor allem auch die Ausweitung etwaiger Förderstrukturen gefragt, um ganzheitliche Projektansätze in Bezug auf benötigte zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen umsetzen zu können. Hierzu besteht der Bedarf einer stärkeren Sensibilisierung zwischen Förderstrukturen/Entscheidungsträger*innen und Präventionsakteur*innen in Bezug auf die außerordentliche Bedeutung und Anerkennung von Online-Angeboten zur Prävention von Radikalisierungsprozessen.

Literatur

Baaken, T., Hartwig, F. & Meyer, M. (2020). *modus|insight*. Die Peripherie des Extremismus auf YouTube. Abgerufen 28. Juni 2021, von https://modus-zad.de/wp-content/uploads/2020/03/modus_insight_Die_Peripherie_Des_Extremismus_auf_YouTube2020.pdf

Firsching, J. (2020). TikTok Statistiken 2020: 100 Mio. Nutzer in Europa & über 800 Mio. weltweit. Abgerufen 01. Juli 2021, von <https://www.futurebiz.de/artikel/tiktok-statistiken-2019/>

Greuel, F. (2020). Zum Konzept der Prävention: Ein Plädoyer für engere Grenzen. Abgerufen 10. Juni 2021, von <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungpraevention/311923/zum-konzept-der-praevention-ein-plaedoyer-fuer-engere-grenzen>

Iqbal, M. (2021). TikTok Revenue and Usage Statistics. Abgerufen 02. Juli 2021, von <https://www.businessofapps.com/data/tik-tok-statistics/>

Jekta, M. (2020). Gesellschaftskritik zwischen Legitimität und Demokratiefeindlichkeit – Handlungsempfehlungen für Pädagog*innen. Im Rahmen des Projektes RISE – jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus. Abgerufen 21. September 2021, von <https://rise-jugendkultur.de/expertise/gender/>

Lisztzki, I. & Matt, E. (2017). Für jeden etwas – Daesh und Propaganda. In: Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik, Nr. 9/10, S. 10-20, Berlin.

Matt, E. (2020). Online Radikalisierung: Bedingungen des Beginns. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, Band 31, Heft 4, S. 359-364.

Meines, M. (2018). EX-POST Paper – Radicalisation Awareness Network, Working Group Communication & Narratives Meeting: „Die Rolle informeller Akteure bei der Bereitstellung effektiver Gegen- und Alternativnarrative.“ 20. – 21. September 2018, Helsinki (FI). Abgerufen 21. September 2021, von https://ec.europa.eu/home-affairs/system/files/2019-02/ran_cn_helsinki_role_informal_actors_20180920_de.pdf

Nordbruch, G. (2018). Videos und soziale Medien: Prävention im Internet. Abgerufen 03. Juni 2021, von <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungpraevention/271421/videos-und-soziale-medien-praevention-im-internet>

Pearson, E. (2015). The Case of Roshonara Choudhry: Implications for Theory on Online Radicalization, ISIS Women, and the Gendered Jihad. Abgerufen 20. Juni 2021, von <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/poi3.101>

Poguntke, S. (2018a). *Gabler Wirtschaftslexikon*. Revision von Design Sprint. Springer Fachmedien Wiesbaden. Abgerufen 01. Juli 2021, von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/design-sprint-54275/version-277322>

Poguntke, S. (2018b). *Gabler Wirtschaftslexikon*. Revision von Design Thinking. Springer Fachmedien Wiesbaden. Abgerufen 01. Juli 2021, von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/design-thinking-54120/version-277174>

Qasem, S. (2020). Powerful and tricky. Im Rahmen des Projektes RISE - jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus. Abgerufen 20. Juni 2021, von <https://rise-jugendkultur.de/artikel/powerful-and-tricky/>

Ramalingam, V. (2014). On the front line: A guide to countering far-right extremism. Institute for Strategic Dialogue, London.

Russell, J. (2018). Gemeinsam mit lokalen Gemeinschaften gegenläufige und alternative Narrative entwickeln. Radicalisation Awareness Network. Abgerufen 20. Juni 2021, von https://ec.europa.eu/home-affairs/system/files/2019-01/developing_counter_and_alternative_narratives_together_with_local_communities_de.pdf

Schlegel, L. (2021). A Bookstore, Not a Customized Page: Why We Need More Variety, Not More Tailoring in Digital Narrative Campaigns Against Extremism. Abgerufen 20. Juni 2021, von <https://eeradicalization.com/a-bookstore-not-a-customized-page-why-we-need-more-variety-not-more-tailoring-in-digital-narrative-campaigns-against-extremism/>

Sold, M. & Gaspar, H. A. (2019). Wehrlos gegen Salafismus im Netz? Chancen und Grenzen von Gegennarrativen. *BEHEMOTH-A Journal on Civilisation*, 12(2), S. 35-48, Freiburg.

Stokel-Walker, C. (2020). TikTok Sweeps Britain But Norwegians Watch More Videos. A marketing presentation details the social platform's surging growth during lockdowns and grip on European markets. Bloomberg. Abgerufen 29. Mai 2021, von <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-09-30/tiktok-users-in-uk-germany-france-italy-norway-ages-screen-time-open-rates>

<https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-09-30/tiktok-users-in-uk-germany-france-italy-norway-ages-screen-time-open-rates>

Tuck, S. & Silverman T. (2016). *The Counter-Narrative Handbook*. Institute for Strategic Dialogue, London. Abgerufen 20. Juni 2021, von https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/06/Counter-narrative-Handbook_1.pdf

Foto: pixabay.com/AzamKamolov



DER NAHOSTKONFLIKT ALS WORKSHOP-THEMA IN DER SCHULE – ZWISCHEN INDIVIDUALITÄT UND KOLLEKTIVEN ZUSCHREIBUNGEN

VON LINA THILLOSEN

Immer wieder stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, die Thematik des Israel-Palästina-Konflikts in der Schule zu behandeln. Die Befürchtungen der Lehrkräfte in Bezug auf den sogenannten Nahostkonflikt sind durchaus nachvollziehbar. Der Konflikt dient als Projektionsfläche für viele Fragen der pluralen deutschen Gesellschaft. Der Komplexität und Vielschichtigkeit des Konflikts in Kombination mit Unwissenheit und fehlenden Reflexionsräumen wird unter Umständen mit dichotomen Denkmustern, Verschwörungsnarrativen oder Antisemitismus begegnet. Dies zieht eine Überforderung bei Lehrkräften nach, dieses Thema mit Schüler*innen aufzuarbeiten. Allzu oft wird daher der Themenkomplex vermieden oder nur unzulänglich behandelt; problematische Aussagen werden ignoriert. Im folgenden Text stellen wir zunächst einige grundlegende Herausforderungen von Antisemitismus im Schulkontext dar und gehen dann auf Workshop-Konzepte zur professionellen Bearbeitung des Themas ein.

Konfliktpunkte und Herausforderungen

Die Komplexität des Nahostkonflikts speist sich durch vielerlei Komponenten. Religiöse Konflikte, deren Mittelpunkt Jerusalem als heilige und stets umkämpfte Stadt bildet, mischen sich mit aus der Geschichte heraus konstruierten Ansprü-

chen auf das Land. Politisch gesehen spielen Israel und Palästina sowohl für die umliegenden arabischen Staaten als auch für Länder des globalen Nordens eine geopolitisch interessante Rolle. Der langjährige Konflikt, der heute oft religiös gedeutet wird, dreht sich aber ebenso um wirtschaftliche Interessen, die Verteilung von Ressourcen, wie Wasser und Land, und die Frage nach der Rückkehr der geflüchteten Palästinenser*innen sowie deren Nachfahren. In Bezug auf die Geschichtsschreibung existieren unterschiedliche palästinensische und israelische Narrative¹ (PRIME 2003). Laut Niemann ist der Nahostkonflikt ein Thema, welches eine gewisse Bedeutsamkeit durch internationale Verflechtungen und eine enorme mediale Verbreitung erfährt. Insbesondere Jugendliche sind emotional in dieses Thema involviert, allein schon da sich Jugendliche durch einen ausgeprägten Gerechtigkeitsinn häufig von Kriegen sehr betroffen fühlen (vgl. Niemann, 13). Zugleich machen gerade diese globalen Kontroversen sowie die individuelle und emotionale Relevanz des Konflikts die Bearbeitung im Unterricht schwierig (vgl. Niemann, 14).

Kollektive Zuschreibungen

Dieser Komplexität und Emotionalität wird im Schulalltag leider häufig mit Vereinfachungen und Schubladendenken begegnet. Allzu oft wird in der Debatte verkürzt über die Kollektive „der Israe-

lis“ oder „der Araber“ gesprochen. Dabei zeigt sich, dass beide vermeintlich homogenen Kollektive sich heterogen gestalten. „Die Israelis“ sind sowohl in Bezug auf Ethnien als auch Religionen äußerst divers. Circa zwanzig Prozent sind sogenannte arabische Israelis, die meist dem Islam (18%) oder Christentum (2%) zugehörig sind. Auch die jüdischen Israelis sind keineswegs homogen. Sie bewegen sich zwischen ultraorthodoxem Judentum, säkularen Ansichten, national-religiösen Überzeugungen und Reformjudentum. Außerdem sind durch unterschiedliche Einwanderungsbewegungen Migrationsgeschichten aus aller Welt in Israel zu finden. Des Weiteren gibt es Minderheiten, wie die der Drusen, Bahai, Samariter und viele mehr (Jewish Virtual Library 2020). Diese Vielfalt geht häufig im Kontext des Konflikts unter, muss aber notwendigerweise mitgedacht werden, um die Zuschreibungen zu bestimmten Kategorien zu differenzieren.

Auch „die Araber“ können sowohl arabische Israelis als auch christliche oder muslimische Palästinenser*innen als auch Beduin*innen sein. Begriffe wie „Araber“, „Muslime“ und „Palästinenser“ werden in der Debatte häufig synonym verwendet oder vermischt. Dabei muss verdeutlicht werden, dass dies Unterscheidungsmerkmale auf verschiedenen Ebenen anspricht, wie der Nationalität, Religion oder ethnischen Zugehörigkeit. Denn es gibt (offen sichtlich) Palästinenser*innen, die keine Muslim*innen sind, Muslim*innen, die keine Araber*innen sind und Araber*innen, die keine Palästinenser*innen sind. Daher ist bei Diskussi-

¹ Diese Bezeichnungen wurden aus dem Buch des PRIME übernommen. Wie im Verlauf des Textes deutlich wird, ist aber weder die israelische noch die palästinensische Bevölkerung homogen, sodass sich auch die Narrative innerhalb der Israelis und Palästinenser*innen unterscheiden können.



Foto: pixabay.com/mucahityildiz

onen über den Konflikt wichtig zu differenzieren, um wen es in der Aussage geht. So können kollektive Zuschreibungen und vorurteilsbehaftete Aussagen vermieden werden.

Antisemitismus und Antimuslimischer Rassismus

Des Weiteren werden „die Israelis“ häufig gleichgesetzt mit „den Juden“. Bei dieser Kategorisierung werden antisemitische Überzeugungen reproduziert, sei es aus Unkenntnis oder aus Überzeugung. Der Staat Israel wird mit allen Juden*Jüdinnen weltweit gleichgesetzt, wodurch antisemitische Zuschreibungen zugleich genutzt werden, um den Staat Israel zu delegitimieren. Daher lohnt sich eine Beschäftigung mit Antisemitismus im Kontext des Nahostkonflikts.

Normalerweise wird Antisemitismus als „Judenfeindschaft“ verstanden (UEA 2017, 23). Für Antisemitismus charakteristisch ist die Verwendung immer wiederkehrender stereotyper Zuschreibungen für Juden*Jüdinnen als konstruiertes Kollektiv, welche sich an aktuelle Ereignisse und Kontexte anpassen. Dabei wird das jü-

dische Kollektiv u. a. als „Strippenzieher“ hinter jeglichem Übel dieser Welt vermutet (Wetzel 2019, 29). Unterschieden werden mehrere ideologische Strömungen des Antisemitismus. Dieser gliedert sich in religiösen Antisemitismus, sozialen Antisemitismus, politischen Antisemitismus, nationalistischen Antisemitismus sowie rassistischen Antisemitismus. Neuere Strömungen umfassen den sekundären Antisemitismus und israelbezogenen Antisemitismus (UEA 2017, 25f.).

Der israelbezogene Antisemitismus wird an dieser Stelle näher beleuchtet, da diese Form im Kontext des Nahostkonflikts zweifelsohne hohe Relevanz besitzt. Zudem erfährt der israelbezogene Antisemitismus (auch) in der Mitte der deutschen Gesellschaft die höchsten Zustimmungswerte (Wetzel 2019, 33). Der israelbezogene Antisemitismus bezieht sich auf eine Delegitimierung des Staates Israel. In diesem Kontext stellen sich Kritiker*innen die Frage, ob legitime Kritik an der Politik des Staates Israel überhaupt noch möglich sei oder grundsätzlich als antisemitisch markiert werde. Zur Unterscheidung zwischen israelbezogenem

Antisemitismus und legitimer Kritik des Staates wurde der 3D-Standard eingeführt. Dieser geht davon aus, dass Kritik an der Politik Israels legitim sei, wenn mit dieser keine Dämonisierung oder Delegitimierung des Staates einhergeht und keine Doppelstandards angelegt werden. Allerdings stellt auch dies lediglich eine Hilfe zur Identifikation von Antisemitismus dar. Ob eine Aussage schlussendlich tatsächlich antisemitisch ist, ist ohne den Kontext des Gesagten nicht zu beurteilen (Riebe 2014, 13ff.).

Der Nahostkonflikt birgt die Gefahr, dass Antisemitismus auf die Migrationsgesellschaft abgewälzt wird. Antisemitismus in der „herkunftsdeutschen“ Gesellschaft ohne Migrationsgeschichte wird dabei oft negiert und die „deutsche aufgeklärte Gesellschaft“ wird in Kontrast zum „rückständigen und antisemitischen Muslim“ konstruiert (Kuhn 2015, 67). Belastbare Studien, die Muslim*innen entweder als Hauptträger*innen von Antisemitismus identifizieren oder sie gänzlich entlasten, gibt es jedoch kaum (Wetzel 2019, 31). Mittlerweile lautet die gängige Ansicht, dass es keinen spezifischen muslimi-

schen Antisemitismus gibt. Stattdessen wird Antisemitismus von verschiedenen politischen Strömungen adaptiert und an den Kontext angepasst (KlgA e.V. 2013, 2). Eine solche Adaption kommt in solchen islamistischen Kreisen vor, die bspw. eine Islamisierung der Gesellschaft anstreben und mit umstrittenen Argumenten aus der islamischen Theologie eine Judenfeindschaft herbeiarbeiten und Israel zugleich delegitimieren wollen. Diese islamistischen Kreise sind jedoch klar von (deutschen) Muslim*innen zu unterscheiden, die islamistische Ideen ablehnen. Trotzdem werden die Ideen des islamistischen Antisemitismus in die deutsche Gesellschaft (an Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen) weitergetragen (Cheema 2020). Holz und Kiefer sehen den islamistischen Antisemitismus als eine Variation des europäischen Antisemitismus, indem die Zuschreibungen zu Juden*Jü-

dinnen während des Nationalsozialismus in den Kontext von Israel übertragen und ergänzt wurden (Holz, Kiefer 2010). Cheema zeigt auf, dass es für die pädagogische Arbeit wichtig ist, verschiedene antisemitische Argumentationen zu kennen und Aussagen von Jugendlichen einordnen und adäquat auf sie reagieren zu können (Cheema 2020).

Der „Nahost-Workshop“

Nachdem die Herausforderungen, die im Zusammenhang mit einem Workshop zum Nahostkonflikt auftauchen können, kurz aufgeführt wurden, geht es im Folgenden um das Konzept des Workshops sowie mögliche pädagogische Antworten auf gängige Fragen von Schüler*innen.

Ziele des Workshops

Kontroverse Themen zu behandeln, bietet den Schüler*innen, unabhängig von den eigentlichen Themen, die Möglich-

keit zu lernen, dass Kontroversen Teil des demokratischen Miteinanders sind und nicht vermieden werden müssen. Bei einer konstruktiven Diskussion erlernen sie, dass in einer Demokratie alle Meinungen gleichwertig sind (Europarat 2015, 15). Ziel des Workshops ist es, unterschiedliche Deutungen von Ereignissen zu akzeptieren und Komplexität nicht durch Gut-Böse Zuschreibungen aufheben zu wollen. Gleichzeitig soll das Ungerechtigkeitsgefühl der Jugendlichen nicht ignoriert werden, sondern die Jugendlichen sollen in die Lage versetzt werden, dieses in konstruktive Handlungen umzusetzen. Ein weiteres Ziel ist die Kompetenz der Ambiguitätstoleranz. Wagner definiert Ambiguitätstoleranz als „das Aushalten-Können von Verschiedensein [...] sowie die Fähigkeit, evtl. Diskrepanzen emotional aushalten zu können“ (Wagner 2017, 104). Wird diese Kompetenz erlernt, können Diskrepanzen auch in anderen Kontexten besser akzeptiert werden. Dies ist in einer pluralen und globalisierten Gesellschaft eine wichtige Fähigkeit, um sich zu orientieren und teilhaben zu wollen.

Setting des Workshops

Um einen solchen Workshop gut gestalten zu können, müssen zunächst einige Rahmenbedingungen gegeben sein. Lehrkräfte können sich für dieses Thema externe Anbieter zur Unterstützung in die Schule holen. Träger wie Violence Prevention Network können jedoch immer nur ein kurzzeitpädagogisches Angebot im Kontext Schule anbieten, daher ist es wichtig, dieses sinnvoll einzubetten. Idealerweise nehmen die Lehrkräfte zuvor an einer Fortbildung teil, um den Workshop vor- und nachzubereiten und ausgelöste Diskussionen auch im Anschluss gut auffangen zu können. Mindestens sollte aber ein Vor- und Nachgespräch geführt werden.

Kurzzeitpädagogische Angebote können nicht das Ziel haben, robuste Orientierungsmuster zu verändern, denn Workshops sind lediglich eine unter vielen Sozialisationserfahrungen der Jugendlichen. Es können lediglich Impulse bei den Schüler*innen gesetzt werden. Zudem greifen kurzzeitpädagogische Angebote auf die bereits gegebene „Schulkultur“ zurück. Sind die Schüler*innen bereits gewohnt zu diskutieren? Fühlen



Foto: Zvonimir Atleti_iStock

sich die Schüler*innen in der Klasse dabei wohl, ihre Meinung zu äußern? Daran können kurzzeitpädagogische Angebote anknüpfen.

Der Europarat verweist auf die Bedeutung einer sicheren Lernumgebung. Nur so kann eine Debattenkultur aufkommen, die es den Schüler*innen leichter macht, mit Differenzen umzugehen (Europarat 2015, 11). Es kann sinnvoll sein, zunächst mit den Schüler*innen zu erarbeiten, wie sie mit Konflikten während des Workshops umgehen möchten (Europarat 2015, 20).

Für Lehrkräfte, aber insbesondere für Trainer*innen, die aus einer anderen Institution kommen, ist es wichtig, Zeit und Raum zu schaffen, um die Schüler*innen kennenzulernen. Nur so kann das nötige Vertrauen aufgebaut werden, um Schüler*innen in die Lage zu versetzen, ehrlich zu diskutieren. So kann auch die sichere Lernumgebung geschaffen werden, in der Schüler*innen sich angenommen fühlen, aber gleichzeitig wissen,

dass gewisse Grenzen zum Schutz für sie und andere gesetzt werden.

Damit ein Workshop zum Thema Nahostkonflikt erfolgreich umgesetzt werden kann, sollte daher ein ausreichender Zeitrahmen (mindestens drei Vormittage) gewählt werden und eine vertrauensvolle und sichere Lernatmosphäre geschaffen werden.

Inhalte des Workshops

In kurzzeitpädagogischen Angeboten bietet es sich an, als erstes mit den Schüler*innen zum Thema Identität zu arbeiten. Dies ist in vielerlei Hinsicht hilfreich als Vorbereitung auf den späteren Verlauf des Workshops. Die Schüler*innen verstehen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen die Individualität und Prozesshaftigkeit von Identität im Gegensatz zu starren Fremdzuschreibungen und Stereotypen. Gleichzeitig ermöglicht es eine Reflexion der unterschiedlichen kollektiven Identitäten, denen sich die Schüler*innen zugehörig fühlen. Pädagogische Fachkräfte sind in diesem Zusammenhang dazu

aufgerufen, Schüler*innen die Möglichkeit mehrerer, vermeintlich widersprechender Identitäten aufzuzeigen und diese als Ressource zu identifizieren. Es ist beispielsweise in Ordnung, sich als „Deutscher“ und „Italiener“ zu fühlen und dies nicht als „halb-halb“, sondern als „doppelt“ zu begreifen. Dabei geht es nicht darum, den Schüler*innen Identitäten zuzuschreiben. Vielmehr soll ihnen klar werden, dass, wenn sie sich mit von außen zugeschriebenen Identitäten identifiziert haben, sie sich nicht auf diese reduzieren müssen. Pädagog*innen können so an die Erfahrungswelt von Schüler*innen anknüpfen und anhand dieser zum Nachdenken anregen. Ein typisches Beispiel: „Und wenn du in der Türkei im Sommer im Urlaub bist, sagst du dann, du bist Türke?“ Oft beschreiben Schüler*innen dann, dass sie sich im Heimatland als Deutsche*r bezeichnen und/oder von den Menschen dort so wahrgenommen werden. Dabei können auch die Identitätskonstruktionen der Pädagog*innen den Schüler*innen die Vorstellung vielfältiger Identitäten eröffnen.



Foto: pixabay.com/EvgeniT

Wenn mit Schüler*innen zum Thema Identität gearbeitet wurde, bietet es sich an, im Anschluss die Mechanismen von Vorurteilen, Othring und Rassismus zu erklären. Der Mechanismus des Othring bedeutet, die eigene „Wir“-Gruppe als Gegensatz zur „Ihr“-Gruppe zu konstruieren. Es bezeichnet eine machtvolle Abgrenzung, die den „Anderen“ in Abgrenzung zum „Eigene“ konstruiert (Cheema 2017a, 23). Der Andere wird dabei auf ein reales oder zugeschriebenes kollektives Identitätsmerkmal reduziert (Glittenberg 2019, 24). Die Funktionen des Othring sind vielfältig. Eine Funktion besteht darin, das „Wir“ im Gegensatz zum „Anderen“ positiv zu besetzen und als übergeordnet zu kategorisieren (Cheema 2017a, 23).

In einer Identitätsübung können die Schüler*innen reflektieren, aus welchen Identitätsmerkmalen sich ihre Identität zusammensetzt und welche Anteile ihnen besonders wichtig sind. Beispielsweise können Schüler*innen dafür verschiedenfarbige Perlen auf ein Armband fädeln. Jede Farbe steht dabei für ein Identitätsmerkmal. Insgesamt dürfen jedoch nur 15 Perlen verwendet werden (zu finden im Methodenhandbuch „Den Extremismus entzaubern“, S. 6). Häufig wählen Schüler*innen Freunde, Familie, Herkunft und Religion als identitätsbestimmende Merkmale, aber auch Themen wie Aussehen und bereits erlebte Erfahrungen spielen eine Rolle. In einer weiteren Übung werden die Schüler*innen gebeten, sich lediglich ein Merkmal herauszusuchen und sich vorzustellen, wie es wäre, wenn ihre Identität ausschließlich aus der Familie oder der Herkunft bestehen, ihr Armband also lediglich aus einer Farbe bestehen würde. Im Umkehrschluss wird das Gedankenexperiment gemacht, dass Außenstehende zum Teil genau dies tun. Sie reduzieren das Gegenüber auf ein Identitätselement, wie beispielsweise die Herkunft. Dieses Identitätselement erfragen andere Menschen jedoch nicht, sondern schreiben aufgrund von äußeren Merkmalen eine Herkunft zu. Aufgrund dessen werden sodann Annahmen über Verhalten und Einstellungen oder religiöse Zugehörigkeit gebildet. Anhand dieser Übung kann mit praktischen Elementen Othring erklärt werden. Diese grundlegenden Mechanismen zu verstehen, ermöglicht es, das eigene Verständnis

auf andere Phänomene der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zu übertragen. Dies ist eine wichtige Grundlage, um später auf antisemitische oder rassistische Aussagen reagieren zu können. Zudem eröffnet es die Möglichkeit, dass Schüler*innen über eventuelle eigene diskriminierende Erfahrungen sprechen können. Diese Würdigung der eigenen Erfahrungen ist wichtig, um gegebenenfalls über spätere problematische Aussagen diskutieren zu können.

Des Weiteren kann es sinnvoll sein, mit den Schüler*innen gesondert zu stereotypen Vorstellungen über Muslim*innen, Christ*innen und Juden*Jüdinnen zu arbeiten. Wichtig ist jedoch, hier deutlich zwischen Israelis und Juden*Jüdinnen zu differenzieren. Die Erarbeitung der Gemeinsamkeiten unter den Religionen kann hilfreich für den weiteren Verlauf des Workshops sein, um den Respekt vor den unterschiedlichen Religionen zu fördern. Dazu können beispielsweise die Methoden „Abraham“ oder „Was ist ein*e gute*r...?“ aus dem Methodenhandbuch „Den Extremismus entzaubern“ angewendet werden.

Der Themenblock „Identität“ sollte den ersten Tag in der Arbeit mit den Schüler*innen einnehmen. Nur so kann genügend Vertrauen für eine sichere Lernumgebung und für die weitere Bearbeitung geschaffen werden.

Wie oben beschrieben, ist es wichtig, den Schüler*innen den Nahostkonflikt in seiner Komplexität zu verdeutlichen. Es ist davon auszugehen, dass es für Jugendliche unter Umständen schwierig ist, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, wenn diese den eigenen Standpunkten konträr entgegenstehen (Niehoff 2016, 11). Daher sollte in der politischen Bildungsarbeit eine „exemplarische[n] Vielfalt an empirisch vorfindbaren bzw. tatsächlich artikulierten Standpunkten“ erarbeitet werden (Niehoff 2016, 12). Dies kann durch unterschiedliche Übungen passieren.

Eine geschichtliche Aufarbeitung unter der Berücksichtigung der unterschiedlichen Narrative kann am Anfang des Themenkomplexes „Nahostkonflikt“ stehen. Dazu wird mit den Schüler*innen ein Zeitstrahl erarbeitet, der unterschiedliche

Narrative nebeneinanderstellt. Wichtig ist dabei zu vermitteln, dass diese Narrative nebeneinanderstehen können, ohne einem von ihnen mehr Bedeutung oder „Wahrheit“ zuzusprechen. Zudem ist darauf zu achten, dass auch diese Narrative lediglich eine idealtypische Darstellung der jüdisch-israelischen bzw. palästinensisch-arabischen Erzählung sind, es jedoch auch Abweichungen innerhalb dieser Gruppen von diesen Narrativen gibt. Dazu sollten die Begriffe der „Araber“ und „Israelis“ aufgebrochen werden und die Heterogenität dieser Gruppen vermittelt werden. So können pauschalisierende Elemente vermieden werden. Für die Erarbeitung des historischen Kontextes eignet sich beispielsweise die Übung „Jenseits von Schwarz-Weiß“ von anders-denken.info.

Während der Erschließung der geschichtlichen Narrative können Punkte aufgedeckt werden, an denen es sinnvoll ist, mit den Schüler*innen weiterzuarbeiten. Beispielsweise können mediale Darstellungen des Konfliktes erarbeitet werden. Die Jugendlichen werden dafür gebeten, zu unterschiedlichen Schlagwörtern Artikel zu suchen. Diese Artikel können dann auf ihre Darstellung hin untersucht werden. Werden antisemitische oder anti-muslimische Stereotype verwendet? Welche bildliche Darstellung wurde gewählt und warum? Anhand dieser Medienberichte wird auch erarbeitet, in welcher Beziehung der Nahostkonflikt zu Deutschland steht. Des Weiteren kann gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeitet werden, welche Hintergrundinformationen helfen, Quellen als verlässlich zu identifizieren. Zugleich können medienkritische Übungen eingebettet werden. Dazu eignen sich beispielsweise Übungen, in denen lediglich Bildausschnitte eines Bildes gezeigt werden, die durch ihre Fragmentierung unterschiedliche Wahrheiten suggerieren. Das Museum für Kommunikation hat einige geeignete Bilder in „Didaktische Materialien“ zusammengestellt.

Außerdem ist es sinnvoll, die Schüler*innen ins eigene Erleben zu bringen. Dafür können beispielsweise vom Nahostkonflikt losgelöste Übungen durchgeführt werden, wie bspw. „Mein Traumhaus“ aus dem Betzavta-Konzept. Hierbei werden die Schüler*innen in die Situation



Foto: pixabay.com/oranfireblade

gebracht, unterschiedliche Bedürfnisse in Einklang zu bringen. Ein besonderer Fokus liegt bei Betzavta auf demokratischen Prinzipien zur Lösung von Konflikten. Dieser emotionale Zugang kann sowohl auf die Konfliktparteien in Israel und Palästina übertragen werden als auch auf eine allgemeine Übertragung in die eigene Lebenswelt abzielen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, ein Planspiel mit den Schüler*innen durchzuführen. Anders-denken.info hat ein Planspiel namens „Gehen? Kommen? Bleiben? Teilen?“ zum Thema der sogenannten „Flüchtlingsfrage“ im Kontext des Nahostkonflikts erarbeitet. Ein weiteres Planspiel über den UN-Sicherheitsrat in Verbindung mit dem Nahostkonflikt ist von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg erhältlich.

Häufig gibt es in den Medien und in Deutschland eine Fokussierung rein auf den Konflikt zwischen Israel und Palästina. Dabei werden Friedensinitiativen in den Darstellungen nur unzulänglich

behandelt. Daher kann es sinnvoll sein, mit Schüler*innen zu verschiedenen Friedensinitiativen wie beispielsweise Newe Shalom – Wahat al-Salam oder „Ecopeace Middle East“ zu arbeiten. Gemeinsam kann erarbeitet werden, an welchen Zielen die Initiativen arbeiten und wie sie versuchen, ihren Beitrag zum Frieden zu leisten.

Der Workshop sollte mit der Frage enden „Was habe ich gelernt?“. Dazu kann die Diskussion mit einer moderierenden Methode, wie bspw. Fishbowl, oder mit Skalierungsfragen geleitet werden. Häufig wird in der Abschlussdiskussion die Kontroverse um den Nahostkonflikt sowie die Auflösung von pauschalen Zuschreibungen thematisiert. Hier können Schüler*innen mit einem Ungerechtigkeitsgefühl motiviert werden, selbst ins Handeln zu kommen. Wie können pauschale Aussagen über den Nahostkonflikt, aber auch über andere Menschengruppen oder Religionen, vermieden werden? Wie kann ich reagieren, wenn ich von solchen pau-

schalen Aussagen erfahre? Wie kann ich mir helfen, wenn ich selbst Opfer von Diskriminierung werde? Und an wen kann ich mich wenden? So schließt der Workshop mit einer positiven Emotion, die den Jugendlichen Handlungsoptionen eröffnet anstatt Ohnmacht und das Leid des Nahostkonflikts zu fokussieren.

Individuelle Antworten auf die Herausforderungen

Nachdem der Workshop-Ablauf verdeutlicht wurde, werden nun mögliche Herausforderungen während der Bearbeitung des Nahostkonflikts aufgegriffen und pädagogische Handlungsoptionen eröffnet.

Im gesamten Verlauf ist es wichtig, die Schüler*innen zu ermutigen, ihre Meinung zu sagen. Auch bei problematischen Aussagen müssen die Schüler*innen sich weiterhin als Person angenommen fühlen. Gleichzeitig ist es wichtig, klare Grenzen zu setzen, welche Aussagen akzeptabel sind. Aussagen, die Inhalte von

Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit widerspiegeln, müssen thematisiert werden. Da Jugendliche jedoch wissen, dass der Nahostkonflikt polarisiert und sich zur Provokation eignet, sollte darauf geachtet werden, was hinter der Aussage steckt. Sind es persönliche Motive? Was will der*die Jugendliche mit der Aussage bewirken? Was meint er*sie? Oft sind Störungen eine Art der Suche nach Anerkennung für eigene Bedürfnisse. Werden diese zu schnell abgestraft, werden mögliche Gesprächsräume verpasst. Das heißt nicht, dass problematische Aussagen akzeptiert werden sollen, wenn jedoch die persönliche Motivation des*der Schüler*in verstanden und gehört wurde, steigt die Chance, dass diese*r bereit ist, seine*ihre Aussage zu reflektieren.

Die Gruppe kann ebenfalls als regulierendes Element wirken. In einer Klasse sind normalerweise viele unterschiedliche Meinungen vertreten, sodass diskriminierende Aussagen durch andere Schüler*innen kritisiert werden können. Der Workshop-Leitung obliegt in diesem Moment die Verantwortung, diese Schüler*innen zu motivieren und ihnen den sicheren Raum zu geben, widersprechen zu können. Fragen wie: „Sehen das alle so?“ können Schüler*innen helfen, andere Meinungen offen zu vertreten. Des Weiteren sollte bei diskriminierenden Aussagen versucht werden, gemeinsam mit den Schüler*innen zu erarbeiten, welche Wirkung ihre Aussagen auf andere Personen haben. Hier ist es wichtig anzuerkennen, dass die Deutungsmacht der Wirkung auf Seiten der diskriminierten Person liegt und diese Wirkung nicht von der sprechenden Person negiert werden darf, selbst wenn sie eine andere Absicht hatte.

Genauso wie die Schüler*innen müssen auch die pädagogischen Fachkräfte eigene Vorurteile reflektieren. Bewerte ich beispielsweise die Aussage eines Schülers, den ich muslimisch lese, anders als die Aussage einer Schülerin, der ich deutsche Wurzeln zuschreibe? Habe ich vielleicht schon Vorannahmen, wie bestimmte Schüler*innen bei diesem Thema reagieren? Jugendliche möchten in ihrer gesamten Individualität wahrgenommen werden. Dies bedeutet auch, dass niemand sich nur über seine*ihre Religion oder Nationalität definiert und

dies sollte auch von den pädagogischen Fachkräften berücksichtigt werden. Zudem spielen vorhandene gesellschaftliche Machtverhältnisse in die Beziehung von Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften hinein, wenn Pädagog*innen der Dominanzgesellschaft angehören und mit vermeintlich oder tatsächlich marginalisierten Jugendlichen interagieren (Cheema 2017b, 70). Daher ist ein bewusster Umgang mit den eigenen Privilegien und den eigenen sozialisationsbedingten Vorannahmen unerlässlich.

Heike Radvan hat in einer Studie zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus drei Typen des Umgangs identifiziert. Der sogenannte rekonstruktive Typ wird darin als am weitesten differenziert beschrieben und kann hier als Idealtypus dienen. Der*die Pädagog*in übernimmt dabei nicht „die wahrgenommene Selbstbezeichnung der Jugendlichen“, sondern „analysiert diese vielmehr als Ausdruck einer totalen Identifizierung“ (Radvan 2009, 7). Pädagog*innen dieses Interventionstypus liefern nicht die richtige oder wahre Antwort, sondern knüpfen an die Lebenswelten der Jugendlichen an und bringen Jugendliche so dazu, kollektive Zuschreibungen zu hinterfragen. Dabei wird der*die Jugendliche nicht auf eine Identität reduziert. Zudem bekommen Jugendliche den Raum, eigene rassistische Erfahrungen zu äußern (Radvan 2009, 7). Trotzdem muss darauf geachtet werden, dass keine Opferkonkurrenzen entstehen. Wenn die Frage im Raum steht, wem größeres Leid zugefügt wird, sollte interveniert werden. Ähnlich wie bei anderen Aussagen gilt jedoch auch hier die Regel, den Jugendlichen zunächst zuzuhören. Die Pädagog*innen müssen nachvollziehen können, warum diese Aussage getroffen wird. Im Anschluss kann mit Hilfe von Irritation vermittelt werden, dass jede Art der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zu verurteilen ist und ihr entgegengewirkt werden muss. Eine Konkurrenz zwischen den diskriminierten Gruppen führt nicht zu einer langfristigen Verbesserung für alle Betroffenen.

Um vor der Komplexität und emotionalen Bedeutsamkeit des Nahostkonfliktes nicht zu kapitulieren, ist es umso wichtiger, diesen in der Schule behandel- und ansprechbar zu machen. Wenn die Rahmenbedingungen von ausreichender Zeit

und einer sicheren und vertrauensvollen Lernumgebung gegeben sind, kann dieses Thema die Schüler*innen nicht nur zu Inhalten des Nahostkonfliktes weiterbilden, sondern Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz und eine rassistis- und antisemitismussensible Haltung stärken. Wichtig ist jedoch, diese Verantwortung nicht allein an außerschulische Bildungsträger abzugeben, sondern in Kooperation mit diesen, die Lehrkräfte selbst in eine handlungsfähige Position zu bringen.

Materialien

Beratungsstelle Hessen (2019): Den Extremismus entzaubern. Online unter: https://violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2020/01/Methodenhandbuch_Den-Extremismus-entzaubern.pdf. abgerufen am 31.08.2021.

Betzavta: Mein Traumhaus. Online unter: https://www.modelschulen-partizipation.de/wp-content/uploads/2015/12/solt_demokratie_uebung3b-traumhaus-2.pdf. abgerufen am 31.08.2021.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2016): Planspiele. (UN-)Frieden in Nahost. Eine Sonder-sitzung des UN-Sicherheitsrates zum israelisch-palästinensischen Konflikt gestalten. Online unter: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/planspiel/pl_un-frieden_nahost.pdf. abgerufen am 31.08.2021.

Museum für Kommunikation (2007): Didaktische Materialien. Online unter: https://www.mfk.ch/fileadmin/user_upload/03_Vermittlung/Didaktische_Materialien/Bd1_didakt_Materialien.pdf. abgerufen am 31.08.2021.

Anders Denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. Online unter: <https://www.anders-denken.info/>. abgerufen am 31.08.2021.

Literatur

Benz, Wolfgang (2004): Was ist Antisemitismus? München: C.H. Beck.

Cheema, Saba-Nur (2017a): Othering und Muslimsein. Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim*innen. In: Außerschulische Bildung 2/2017. Online unter: https://www.adb.de/download/publikationen/AB_2-2017_Beitrag_Cheema.pdf. abgerufen am 31.08.2021.

Cheema, Saba-Nur (2017b): Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit. In: Mendel, Meron; Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. (S. 61-76). Frankfurt, New York: Campus Verlag

Cheema, Saba-Nur (2020): Antisemitische Narrative in deutsch-islamistischen Milieus. Online unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/303898/antisemitische-narrative-in-deutsch-islamistischen-milieus>. abgerufen am 01.09.2021.

Europarat (2015): Education. Unterrichten Kontroverser Themen, Europarat. Online unter: <https://rm.coe.int/16806cb5d5>, abgerufen am 31.08.2021.

Gentner, Elisabeth (2019): Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau Geschichte

Glittenberg, Manuel (2019): Die Mechanismen des Othering. In: Zusammenleben neu gestalten (Hrsg): Konfliktkultur?!? Anregungen zum Umgang mit Othering und Anfeindungen. Online unter: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/05/zng-broschuere-konfliktkultur-ansicht.pdf>. abgerufen am 01.09.2021.

Holz, Klaus; Kiefer, Michael (2010): Islamistischer Antisemitismus - Phänomen und Forschungsstand. In: Stender W., Follert G., Ozdogan M. (Hrsg): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jewish Virtual Library (2020): Vital Statistics: Latest Population Statistics for Israel. Online unter: <https://www.jewishvirtuallibrary.org/latest-population-statistics-for-israel>. abgerufen am 31.08.2021.

KiGA e.V., Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2013): Perspektiven. Politische Bildung für die Migrationsgesellschaft. Online unter: https://www.kiga-berlin.org/uploads/PERSPEKTIVEN_Ausgabe%208_November%202013.pdf. abgerufen am 31.08.2021.

Kuhn, Inva (2015): Antimuslimischer Rassismus. Auf Kreuz-zug für das Abendland. Köln: Papyrossa.

Niehoff, Mirko (2016): Einleitung: Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung; In: Niehoff, Mirko (Hrsg.) (2016): Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach Ts: Wochenschau Verlag.

Radvan, Heike (2009): Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagoginnen. Online unter: <http://www.agpolpsy.de/wp-content/uploads/2009/06/text-9-radvan-endkorr.pdf>. abgerufen am 31.08.2021.

Riebe, Jan (2014): Wie unterscheide ich Kritik von israelbezogenem Antisemitismus? In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg): Kritik oder Antisemitismus? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus. Online unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/handreichung_antisemitismus_in-ternet.pdf. abgerufen am 31.08.2021.

PRIME, Peace Research Institute in the Middle East (2003): Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen. Palästinenser und Israelis. Online unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00023108/PrimeTextbuch.pdf. abgerufen am 31.08.2021.

Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (UEA) (2017): Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Berlin. Online unter: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=7. abgerufen am 31.08.2021.

Wagner, Stephanie (2017): Förderung bei kulturellen Differenzen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Wetzel, Juliane (2019): Antisemitismus heute – klassische und neue Erscheinungsformen einer Ideologie. In: Stiftung Dialog und Bildung (Hrsg): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, DUB 6, 10/2019 (S. 29-41). Berlin. Online unter: <https://sdub.de/wp-content/uploads/2019/10/DuB-6-%E2%80%93-Gruppenbezogene-Menschenfeindlichkeit.pdf>. abgerufen am 31.08.2021.

AUTORIN

Lina Thillosen ist staatlich anerkannte Sozialarbeiterin. Ihren Master in Friedens- und Konfliktforschung machte sie in Marburg und Abu Dis. Bis Mai 2021 arbeitete sie in der Beratungsstelle Hessen von Violence Prevention Network als Koordinatorin für den Bereich Prävention, konzipierte und leitete Fortbildungen und Workshops und begleitete radikalierungsgefährdete junge Menschen. Zurzeit arbeitet sie an der Hochschule RheinMain als wissenschaftliche Mitarbeiterin.

PRAXISBERICHT: DERADIKALISIERUNG IM STRAFVOLLZUG – PÄDAGOGISCHES ARBEITEN MIT RELIGIÖS MOTIVIERTEN, GEWALTBEREITEN INHAFTIERTEN

VON HAKAN ÇELİK UND
CUMA ÜLGER

Einleitung

Die Autoren dieses Beitrags sind in der Beratungsstelle Hessen tätig, wo Menschen, die sich religiös motiviert radikalisiert haben, deren Angehörige und Institutionen beraten werden. Beide Autoren engagieren sich seit über zehn Jahren im Rahmen der muslimischen Jugendarbeit, in der Bildungsarbeit und Beratung. Sie geben Einblicke in ihre Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit radikalisierten Menschen, besonders in Haft. Im Beitrag thematisieren sie ebenso die Rolle der Religion in ihrer Arbeit. Diesen Zugang erläutern sie anhand methodischer und praktischer Beispiele.

Arbeit der Beratungsstelle Hessen und Zielgruppe

Die Zielgruppe unserer Arbeit sind meistens junge Menschen, die von der Gesellschaft als „problematisch“ angesehen werden, die eine Schiefelage in ihrer Biografie haben oder die als gefährdet gelten, sich gewaltorientierten islamistischen Gruppierungen anzuschließen. Sie laufen Gefahr, ernsthafte Straftaten zu begehen oder sind für ein solches Delikt bereits verurteilt worden. Wir haben

seit 2014 insgesamt mehr als 200 Radikalisierte betreut, darunter auch Ausreisewillige sowie Rückkehrer*innen aus Kriegsgebieten, die mit terroristischen Organisationen sympathisier(t)en oder die sich ihnen angeschlossen haben.

Das Team der Beratungsstelle ist multiprofessionell aufgestellt, es sind überwiegend Islamwissenschaftler*innen, jedoch auch (Sozial-)Pädagog*innen oder Ethnolog*innen. Es hat sich als hilfreich erwiesen, dass die pädagogischen Mitarbeiter*innen über eine solide theologische und pädagogisch-psychologische Ausbildung oder Weiterbildung verfügen. Wir führen Gespräche, Beratungen und Gruppenangebote möglichst in Zweier-Teams durch.

Einzel- und Gruppensettings, Methoden

Bei der Deradikalisierungsarbeit mit Inhaftierten gibt es unterschiedliche Herangehensweisen: Einzelberatungen mit Radikalisierungsgefährdeten, aber auch Gruppenangebote. Hinzu kommen Workshops zur politischen Bildung mit den Gefangenen.

Gruppensettings wie zum Beispiel das Anti-Gewalt- und Kompetenztraining (AKT®) dienen zum Teil als Kontaktmöglichkeit zur Zielgruppe, das heißt der Zugang wird mit dem Ziel hergestellt, im Anschluss mit bestimmten Inhaftierten in

Einzelcoachings zu arbeiten. Die Angebote richten sich an Personen, bei denen von einer potenziellen bzw. tatsächlichen Ideologisierung im Bereich des religiös begründeten Extremismus ausgegangen wird. Die Gruppenteilnehmer (in der Gruppe sind es immer Männer) werden von der Justizvollzugsanstalt (JVA) vorgeschlagen oder melden sich selbst an. Vor der endgültigen Zusammensetzung finden Auswahlgespräche statt.

Die Teilnehmenden von Gruppenangeboten sind nicht ausschließlich Inhaftierte, die wegen extremistischer Straftaten verurteilt wurden, sondern auch Personen, bei denen angenommen wird, dass sie eine Affinität zum religiös begründeten Extremismus aufweisen bzw. die als Radikalisierungsgefährdet gelten. Darüber, welches Setting jeweils angemessen ist, entscheidet die Beratungsstelle gemeinsam mit der JVA.

In unseren Gruppensettings geht es darum, gruppenspezifische Prozesse anzuregen und bestimmte Themen, die gemeinsam gewählt werden und die wichtig für die Gruppen sind, zu bearbeiten. Die Gesprächsthemen sind zum Beispiel tagesaktuelle Ereignisse, die in den Medien präsent sind. Nach dem Anschlag auf die französische Satire-Zeitschrift „Charlie Hebdo“ wurde beispielsweise in einer Gruppe diskutiert, inwieweit dieser Anschlag „gerechtfertigt“ war. Einige

Gruppenteilnehmer vertreten die Ansicht, dass diejenigen, die den Propheten Muhammad mit ihren Karikaturen beleidigt haben, „auch nichts anderes verdient hätten“. Es gab aber auch Teilnehmer, die diese Meinung verurteilten und die keinesfalls das Töten unschuldiger ziviler Opfer rechtfertigten. Wenn es in einer solchen Gruppenkonstellation kontrovers zugeht und gestritten wird, erwarten die Teilnehmenden von den pädagogischen Mitarbeiter*innen, dass wir „die richtige Denkweise“ aufzeigen. Solche Situationen bieten für uns eine gute Gelegenheit, um politische Bildungsarbeit zu leisten, aufzuklären und ideologische bzw. extremistische Denkmuster aufzubrechen.

Die pädagogischen Mitarbeiter*innen unserer Beratungsstelle arbeiten jeweils zu zweit. Sie nutzen in den Gruppensettings unterschiedliche didaktische Methoden, zum Beispiel Blitzlichttrunden oder Rollenspiele. Zu den Gruppentrainings gehören neben Gruppengesprächen auch Sporttage, Angehörigentage und begleitende Einzelgespräche dazu. Manchmal er-

klären Teilnehmende sich bereit, vor der Gruppe über ihre Straftat zu sprechen. Die Tat kann dann etwa durch Rollenspiele oder Slow Motion-Verfahren vergegenwärtigt und aufgearbeitet werden. Dabei können zum Beispiel Motivationen und Rechtfertigungsmuster thematisiert werden. Ziel ist es, Selbstreflexion und einen Prozess der Mündigkeit anzuregen.

Im Einzelsetting arbeiten wir mit Methoden der Biografiearbeit, beispielsweise mit dem Genogramm. Dies ist ein Stammbaum, der es den Klient*innen ermöglicht, familiäre Zusammenhänge und Beziehungskonstellationen darzustellen. So lassen sich im Gespräch Bruchstellen erkennen und gezielt aufarbeiten. Die Gruppen- und Einzelsettings dauern in der Regel zwei bis drei Stunden. Nach Haftentlassung bieten wir eine Nachbetreuung an, in der wir die Klientin*den Klienten in der Regel noch ein Jahr lang begleiten.

Gerichte, die Jugendgerichtshilfe, die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Bewährungshilfe wenden sich auch mit An-

fragen für Betreuung und Beratung von Radikalisierten außerhalb der Haft an uns. Bei Fällen mit einer Bewährungsaufgabe haben wir in Absprache mit den Gerichten, den Bewährungshelfer*innen und den zuständigen Fachdiensten Gestaltungsfreiheit, in welcher Intensität der jeweilige Fall betreut wird. Die Gestaltung der Betreuung ist methodisch und inhaltlich vom Grad der Radikalisierung abhängig. Je nach Fall und Radikalisierungsstadium¹ finden in regelmäßigen Zeitabständen Treffen, Gespräche und Einzeltrainings statt. Die Häufigkeit der Treffen ist bedarfsorientiert. Sie können beispielsweise dreimal pro Woche stattfinden, aber auch wöchentlich oder 14-tägig für jeweils zwei bis drei Stunden.

Wir sehen im Bereich der Vermeidung einer erneuten Radikalisierung einen steigenden Handlungsbedarf bzgl. der

¹ Im Rahmen der Evaluation der Beratungsstelle Hessen wurden gemeinsam mit der Hochschule Esslingen Radikalisierungsstufen bzw. -merkmale zur ersten Orientierung entwickelt. Vgl. hierzu: Möller, Kurt & Neuscheler, Florian: Abschlussbericht zur Evaluation der Beratungsstelle Hessen - Religiöse Toleranz statt Extremismus. Esslingen, April 2018, <https://kurz.bpb.de/nu3>, eingesehen am 13.09.2021

Foto: Violence Prevention Network/fotoploetz



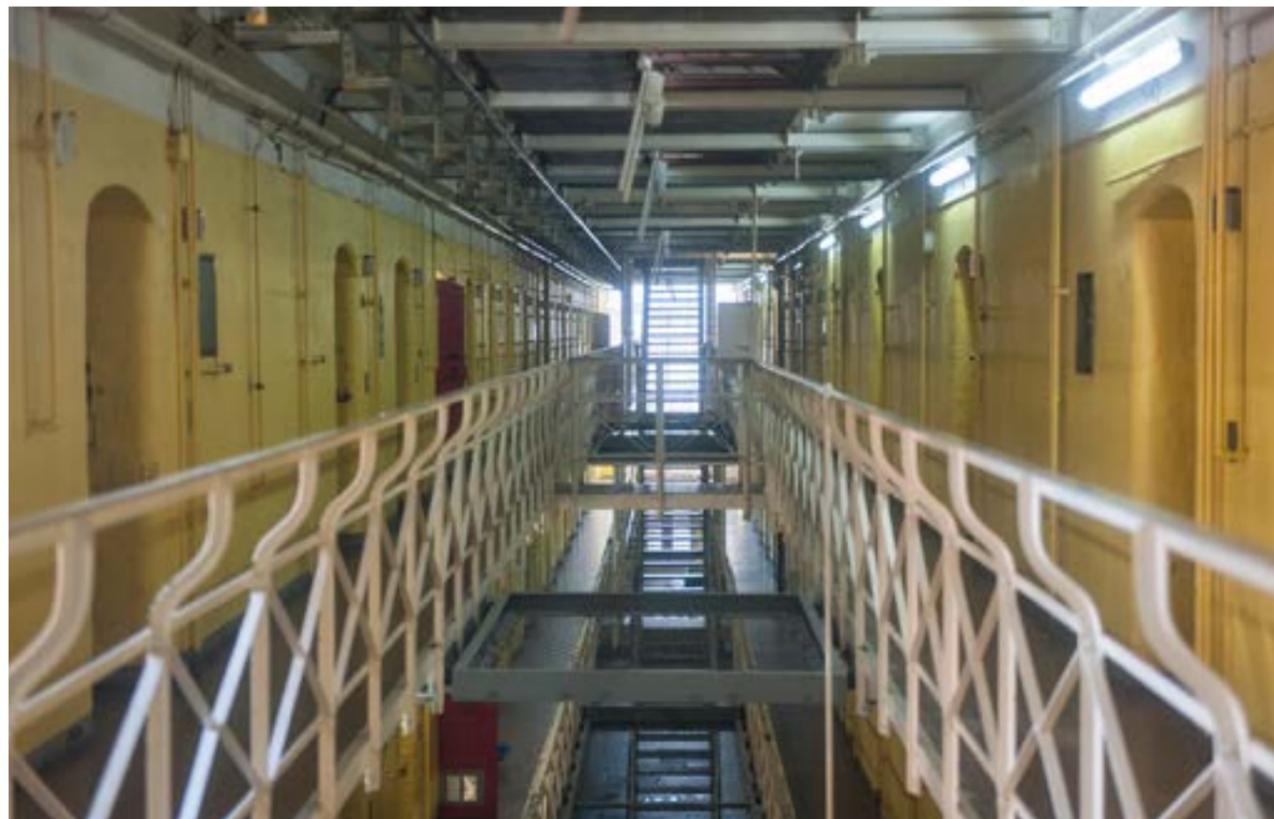


Foto: Violence Prevention Network/fotoploetz

Reintegration nach der Haft sowie bei Klient*innen, die sich während ihrer Haftzeit in einem Beratungsprozess befunden haben. Um der Gefahr einer Re-Radikalisierung nach Haftentlassung vorzubeugen, sind Unterstützungsangebote zur Reintegration nach der Haft unabdingbar. Dazu gehört u. a., Haftentlassene mit „Radikalisierungshintergrund“, Rückkehrer*innen aus Kampfgebieten sowie Aussteiger*innen aus der extremistischen Szene intensiver zu betreuen und bei Wiedereingliederungsmaßnahmen für eine positive Zukunftsplanung zu begleiten.

Neben einer klient*innenzentrierten Betreuung und der Herbeiführung von Reintegrationsprozessen (z. B. Perspektivenentwicklung, Strukturierung des Alltags, Arbeitsvermittlung, schulische/berufliche Bildung, Regelung individueller Bedarfe usw.) ist es außerdem wichtig, Regelstrukturen (wie beispielsweise LKA, Bewährungshilfe, (Aus-)Bildungseinrichtung, Jugendhilfe, Jobcenter etc.) sowie weitere relevante Netzwerkpart-

ner*innen aktiv und rollenspezifisch im Rahmen eines Kompetenzverbundes einzubeziehen, um einer möglichen Re-Radikalisierung entgegenzuwirken.

Dazu bedarf es des Aufbaus von effektiven Kooperationsstrukturen zwischen den genannten Akteur*innen und einer nachhaltigen, strukturellen Stabilisierung der Deradikalisierungsarbeit in Verbindung mit Reintegrationsmaßnahmen für eine positive Zukunftsgestaltung sowie der Stärkung von Institutionen und Menschen, die die radikalisierten Personen umgeben.²

Rolle der Religion

Über die erprobten sozialpädagogischen Methoden hinaus erscheint es oft sinnvoll, mit den Inhaftierten der Zielgruppe spezifisch auf das Thema Religion einzugehen und auch theologisch mit ihnen zu arbeiten, da sie häufig religiöse Fragen in

² Das Projekt A3 – Alles auf Anfang von Violence Prevention Network hat genau diese Unterstützungsleistungen zur Reintegration nach Haft zum Ziel. Weitere Informationen finden Sie hier: <https://violence-prevention-network.de/angebote/projektuebersicht/a3-alles-auf-anfang/>

die Gespräche einbringen. Diese Fragen können für sie von zentraler Bedeutung sein; religiöse Regeln und buchstabengetreue Koranauslegungen können als bindender empfunden werden als die Gesetze eines Rechtsstaates.

Eine theologische Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte kann daher hilfreich sein. So können sie aufgrund eines Wissensvorsprungs, zum Beispiel, wenn es um vermeintliche Zitate aus dem Koran geht, als Kenner*innen der Materie, die die Klient*innen beschäftigt, anerkannt werden. Insgesamt hängt die Frage, ob Religion thematisiert wird, stark vom Lebenskontext des Klienten oder der Klientin und vom Klient*innen-Typus ab. Wir unterscheiden beispielsweise einen eher intellektuellen und einen eher emotionalen Typus. Letzterer nennt oft vermeintlich religiöse Motive, die sich dann aber nicht als eigentlicher Beweggrund für eine Tat herausstellen, stattdessen stehen eher sozialpsychologische Ursachen im Vordergrund. Der intellektuelle Typus

ist dagegen jemand, der alles religiös legitimiert und in theologischen Quellen Rechtfertigungsmuster sucht. Er wählt gezielt Passagen aus dem Koran oder aus der Sunna (überlieferte Aussprüche und Taten des Propheten Muhammad) aus und versucht, sich damit eine Legitimationsgrundlage zu schaffen, die beispielsweise eine Ausreise nach Syrien „zwangsläufig“ begründet habe.

In unseren Gesprächen sollen Selbstreflexionsprozesse angeregt werden, in denen die Klient*innen beginnen, ihre Begründungen zu hinterfragen. Im Zuge dessen interessieren sie sich auch für die Perspektive der pädagogischen Mitarbeiter*innen auf die entsprechenden religiösen Texte. Werden solche Fragen von den Klient*innen thematisiert, ist das ein Anlass für uns, darüber zu sprechen und dies theologisch zu bearbeiten, weil auch die jeweilige Krise in diese Aspekte eingebunden ist. Das bedeutet, dass sich die Thematisierung von Religion an den Bedarfen des*der Klient*in orientiert und nicht von außen herangetragen wird.

Entscheidend ist für uns, eine Synthese zwischen sozialpädagogischer und theologischer Arbeit zu schaffen, um angemessen auf Prozesse der Identitätsentwicklung des*der Klient*in und seine*ihre Bedarfe reagieren zu können. Unsere Aufgabe und das Ziel unserer Maßnahmen bestehen nicht darin, die Klient*innen davon zu überzeugen, sich von ihrem Glauben zu distanzieren. Es geht vielmehr darum, dass sie sich von menschenverachtenden, radikalen Denkmustern und Gewalt distanzieren. Dieser Distanzierungsprozess benötigt viel Zeit und Ausdauer.

Eine vorhandene religiöse Motivation bedeutet nicht zwangsläufig, dass ausschließlich diese relevant in der weiteren Auseinandersetzung und Bearbeitung ist, denn andere Beweggründe können durchaus ebenso wichtig sein. Je nach Fall kann es viele verschiedene Gründe geben: Die Sinnsuche in einer komplexen und diffusen Welt, Überforderung im Alltag, soziale Desintegration, eine gewisse – durch das Elternhaus erzeugte – Vulne-

rabilität. Auch Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen nehmen in unseren Gesprächen einen großen Raum ein.

Des Weiteren sollte man sich auch stets vergegenwärtigen, dass eine Affinität zum Islamismus nicht ausschließlich religiös motiviert ist. Hinwendungen zu extremistischen Gruppierungen sind unseres Erachtens nicht nur mit der Suche nach Gott in Zusammenhang zu bringen. Manchmal reichen schon das simple Bedürfnis, das weltpolitische Geschehen besser zu verstehen, die Suche nach eindeutigen Wahrheiten und einer sinnvollen Erklärung für die Ungerechtigkeiten der Welt oder die Suche nach Lösungen für individuelle Problemlagen, um sich einer extremistischen Gruppierung zuzuwenden. In einem anderen Fall scheint die Ursache einer Radikalisierung auf den ersten Blick die Religiosität des*der Klient*in zu sein, obwohl psychosoziale Probleme oder anderweitige Konflikte ausschlaggebender sind. Die Ursachen für eine Radikalisierung können vielfältig sein, religiöse Motivation ist dabei ein Faktor unter vielen anderen.

Fallbeispiel: Ehemaliger „IS“-Anhänger in Haft

Anhand eines anonymisierten Fallbeispiels möchten wir unsere Arbeitsrealität konkretisieren. Eine Justizvollzugsanstalt hatte uns angefragt, ob wir einen verurteilten, jungen Inhaftierten, der sich dem „Islamischen Staat“ („IS“) angeschlossen hatte, pädagogisch begleiten können. Zuvor hatte uns die Jugendgerichtshilfe bei dem Fall bezüglich einer Beratung angefragt; daher waren wir bereits mit dem Fall betraut. Zunächst fand ein Sondierungsgespräch mit dem Sozialdienst der JVA statt, bei dem der Fall besprochen wurde, denn eine erfolgreiche Maßnahme setzt eine gute Kooperation mit den Bediensteten der JVA voraus. Anschließend kam das Erstgespräch mit dem Gefangenen zustande.

Im Einzelgespräch haben wir unsere Tätigkeit bei der Beratungsstelle Hessen erläutert und uns als pädagogische Mitarbeiter vorgestellt. Wir fügten hinzu, dass unser Angebot freiwillig ist und der Klient sich die Zusammenarbeit gerne überlegen kann. Daraufhin war die erste Frage des Klienten, ob wir überhaupt Muslime seien. Wir bejahten dies und ergänzten, dass wir außerdem muslimische Theologen sind. Im Regelfall stellen wir uns als Pädagogen vor, die in Deutschland aufgewachsen sind und thematisieren nicht direkt, dass wir einen muslimischen Hintergrund haben. Bei einigen Fallkonstellationen sind bestimmte Kodizes wie die Ansprache mit „Bruder“ oder „Salam alaikum“ und das Aufzeigen von Identifikationsmerkmalen wie unsere muslimische Identität oder islamwissenschaftliche

Ausbildung jedoch sinnvoll, denn sie ermöglichen uns den Aufbau einer gewissen Nähe. Der Inhaftierte erzählte uns, dass er während seiner Haft viel Zeit hatte, um über seinen Aufenthalt beim „IS“ nachzudenken. Er schilderte uns, dass er viele religiöse Fragen habe und gegenüber „Ungläubigen“ immer noch sehr skeptisch sei.

Beim Zugang zum Klienten spielt eine lebensweltorientierte Begegnung eine wesentliche Rolle, um eine vertrauensvolle Beziehungsebene aufzubauen. Dazu gehört auch zu wissen, wofür der Klient sich interessiert bzw. interessiert hat sowie aktives Zuhören, ohne zunächst zu bewerten. Glaubwürdiges Auftreten, welches den Klienten in den Mittelpunkt setzt und somit das Interesse an ihm zeigt, stellt eine effektive Me-

thode dar, die einen guten Zugang ermöglichen kann. Ein wichtiges Tool ist ferner, dem*der Klient*in Wertschätzung und Empathie zu zeigen.

In dem Fall erschien es uns sinnvoll, gezielt auf das theologische bzw. ideologische Verständnis des Gefangenen einzugehen. Dabei ist uns wichtig, diverse theologische Interpretationsmöglichkeiten aufzuzeigen, so dass der Inhaftierte für sich eigenständig, mündig und reflektierend einen Umgang damit finden kann. Denn diese Deutungsvielfalt wird zumeist durch die extremistische Szene ausgeblendet. Letztendlich geht es darum, einen Perspektivwechsel anzuregen.

In den Folgegesprächen konfrontierte der Klient uns zunächst mit vielen theologischen Fragen. Beispielsweise erzählte er uns, dass er einen „heiligen Treueschwur“ beim „IS“ abgelegt habe. Nun frage er sich, wie er diesen wieder zurücknehmen könne. Er habe Bedenken, aufgrund seines Treuebruchs als Sünder und Verräter zu gelten. Diese und weitere Fragen wie „Darf ich überhaupt als Muslim in einem ‚Kuffar-Land‘ (damit ist ein

nicht-muslimisches Land gemeint) leben?“ konnten wir theologisch aufarbeiten. Wir haben darüber gesprochen, was der Treueschwur bedeutet, welche Legitimationsgrundlage er hat, ob er ein wichtiger Aspekt in der islamischen Theologie ist und ob man wirklich in die Hölle kommt, wenn man ihn bricht. Diese Art von Zweifeln und Fragen erleben wir des Öfteren bei Klient*innen, die dem „IS“ angehört haben. Solche Fragen sind für diese Zielgruppe oft maßgeblicher und bindender als die Gesetze eines Rechtsstaates. Oftmals ist das Interesse an buchstabengetreuen Koran-Auslegungen eng verwoben mit einer durchgemachten Lebenskrise, das seither den gesamten Lebensverlauf prägt. Schlimmstenfalls können solche Krisen zu einem Suizidversuch oder sogar zu einem Selbstmordattentat führen.

Bei der etwa zweijährigen Betreuung dieses Falles in Haft standen nicht nur religiöse Aspekte im Mittelpunkt unserer Gespräche. Weitere Themen waren hier insbesondere Geschlechtervorstellungen und Männlichkeitsbilder, aber auch politische Konstellationen im Nahen Osten

sowie Verschwörungserzählungen. Auch diese Themen haben wir mit dem Gefangenen gemeinsam intensiv aufgearbeitet. Wir haben mit dem Klienten auch über seine Straftaten gesprochen. Die Erkenntnis des Klienten in diesem Fall war, dass bei vermeintlichen oder tatsächlichen Ungerechtigkeiten Selbstjustiz nicht der richtige Weg ist, sondern dass man sich im Rahmen rechtsstaatlicher Prinzipien für die Gerechtigkeit einsetzen und einen Beitrag für die Gesellschaft leisten kann. Hier war es uns wie immer wichtig, Alternativen zu zeigen oder gemeinsam zu erarbeiten, ohne dem Gegenüber das Gefühl zu vermitteln, dass man ihm eine bestimmte Handlungsform überstülpen möchte.

Bereits während der Haft hatten wir auf Wunsch des Klienten seine Familie besucht und begleitet. Auch nach der Haftentlassung waren wir für den Klienten da und haben ihn regelmäßig getroffen sowie in seinem weiteren Werdegang unterstützt. Dazu gehört, dass wir ihn bei Behörden gängen begleitet oder ihn bei persönlichen Fragen (Arbeit, Familie, Freizeit usw.) beraten haben.

Wann ist die Arbeit erfolgreich?

Es gibt eine große Anzahl von Kriterien, die uns als Indikatoren dafür dienen, ob unsere Arbeit mit einem*r Klient*in erfolgreich war. Einige werden im Folgenden benannt vgl. hierzu Mücke 2017):

- Akzeptanz einer professionellen Unterstützung und Mitgestalten einer kontinuierlichen Arbeitsbeziehung
- Entwicklung und Zunahme einer Dialogfähigkeit
- Entwicklung einer Distanz zu Protagonist*innen und Vorbildern mit menschenverachtenden Einstellungen
- Zulassen von Zweifeln an der eigenen Weltanschauung, Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Radikalisierungsprozesses
- Entwicklung von Ambiguitätstoleranz
- Aufbau eines neuen privaten

- Netzwerkes, Aufbau von differenten sozialen Kontakten jenseits der extremistischen Szene
- Distanzhaltung zur extremistischen Szene (Gruppen, Einzelpersonen und Medien)
- Orientierung auf einen persönlichen Zukunftsplan jenseits eines „politischen (oder religiösen) Kampfes“
- Keine neuen Straftaten, Einhalten des Sicherheitsplans
- Kein Vorliegen einer Selbst- und Fremdgefährdung, das Begehen neuer Straftaten erscheint nicht wahrscheinlich
- Erkennbarkeit einer eigenverantwortlichen Lebensführung
- Neuorientierung jenseits extremistischen Gedankenguts
- Soziale Integration in den wichtigen Lebensbereichen ist erfolgt

- Beteiligte Akteur*innen (wie z. B. Familie, Schule, Sicherheitsbehörden) sehen keinen weiteren Handlungsbedarf

Es wird in unserer Gesellschaft nie eine absolute Sicherheit geben. Auch wenn es uns nicht gelingt, zu allen Radikalisierten bzw. direkt Gefährdeten einen Zugang zu finden, mit ihnen erfolgreich zu arbeiten oder sie zu resozialisieren, lohnt sich jeder noch so kleine Schritt. Denn auch was vermeintlich klein erscheint, kann in Wirklichkeit ein Erfolg sein. Einen potenziell gefährlichen „Syrien-Rückkehrer“ zu betreuen und zu resozialisieren, bedeutet womöglich, vielen Menschen das Leben zu retten.

Dieser Beitrag erschien zuerst am 19.05.2020 im „Infodienst Radikalisie-



Foto: Violence Prevention Network/fotoploetz

rungsprävention“ der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, www.bpb.de/infodienst. Im Zuge der Zweitveröffentlichung wurden leichte Aktualisierungen durch die Autoren vorgenommen.

Literatur

Möller, Kurt & Neuscheler, Florian: Abschlussbericht zur Evaluation der Beratungsstelle Hessen – Religiöse Toleranz statt Extremismus. Esslingen 2018

Mücke, Thomas: Pädagogische Handlungsansätze zur Deradikalisierung im Arbeitsfeld des religiös begründeten Extremismus, in: Möller, Kurt & Neuscheler, Florian (Hrsg.): „Wer will die hier schon haben?“ - Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland, S. 242-269, Stuttgart 2017

AUTOREN

Hakan Çelik hat ein Studium der Religionswissenschaft mit Hauptfach Islam und Nebenfach Rechtswissenschaft abgeschlossen. Ferner ist er zertifizierter Antigewalt- und Kompetenztrainer (AKT®). Er engagiert sich seit 15 Jahren in diversen muslimischen Vereinen, hält Vorträge und gibt Seminare zu islamischen/(sozial-)pädagogischen Themen wie Integration und Partizipation, Beratung von Radikalisierten, Gefährdeten und Rückkehrer*innen aus Kriegsgebieten. Çelik lehrte an der Hochschule Mannheim sowie der Hochschule RheinMain im Fachbereich für Sozialwesen. Er ist Projektleiter der Beratungsstelle Hessen von Violence Prevention Network in Frankfurt.

Cuma Ülger, M.A., studierte an der Johann Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt a.M. Islamwissenschaft, Jüdisch-Christliche Religionswissenschaft sowie Pädagogik. Er ist ausgebildeter Notfallseelsorger, Imam und zertifizierter Antigewalt- und Kompetenz-Trainer (AKT®). Ülger war Dozent an der Thüringer Fachhochschule für öffentliche Verwaltung (Fachbereich Polizei) und viele Jahre Lehrbeauftragter an den Fakultäten für Sozialwesen der Hochschulen Mannheim und RheinMain in Wiesbaden. Er ist Projektleiter der Beratungsstelle Hessen von Violence Prevention Network, arbeitet mit Häftlingen in hessischen Justizvollzugsanstalten und betreut Radikalisierte, Gefährdete sowie Rückkehrer*innen aus Kriegsgebieten beim Ausstieg aus der extremistischen Szene.

DIE VERSICHERHEITLICHUNGS- DEBATTE

EIN KOMMENTAR VON THOMAS MÜCKE

In den letzten Jahren sind immer wieder kritische Stimmen wahrzunehmen, die sich im Bereich der Extremismusprävention dagegen aussprechen, dass Sicherheitsbehörden und pädagogische Akteur*innen der Distanzierungsarbeit fallbezogen zusammenarbeiten. Dabei wird bisweilen auch in Frage gestellt, ob die Persönlichkeitsrechte der betroffenen Klient*innen und die gesetzlichen Grundlagen des Datenschutzes eingehalten werden. So berechtigt die kritische Diskussion über diese Zusammenarbeit auch ist, sollte dennoch nicht unbelegt behauptet werden, dass zivilgesellschaftliche Akteur*innen, die diesen Weg gehen, gesetzliche Grundlagen und ethische Standards der Arbeit nicht einhielten. Ebenso wenig angebracht ist es, ohne Vorlage von Belegen öffentlich zu vermuten, dass Grundprinzipien und Grundhaltungen sozialer Arbeit durch eine Zusammenarbeit mit Sicherheitsbehörden bewusst verletzt würden, um die eigene ökonomische Situation zu sichern. Derartige, nicht haltbare Verdachtsmomente erschweren den konstruktiven Umgang innerhalb der Zivilgesellschaft mit notwendigen unterschiedlichen Sichtweisen zu Ansätzen der Distanzierungsarbeit und tragen dazu bei, die Position der Zivilgesellschaft als Ganzes zu schwächen. Weiterhin ignorieren sie bewusst getroffene Entscheidungen von zivilgesellschaftlichen Trägern, mit Sicherheitsbehörden in einem klar definierten Rahmen zusammenzuarbeiten, obwohl aus Sicht der Träger ein verantwortungsvoller Umgang mit gefahrenrelevanten oder Hochrisikopersonen diese Zusammenarbeit zwingend

notwendig macht, um etwa Selbst- und Fremdgefährdung zu minimieren.

Sicherlich verfolgen Sicherheitsbehörden und Akteur*innen der Distanzierungsarbeit nicht primär dieselben Interessen, sie schließen sich aber auch nicht zwingend aus. Während Sicherheitsbehörden vorrangig entsprechend ihres gesellschaftlichen Schutzauftrags an der gesamtgesellschaftlichen Sicherheit interessiert sind, sehen Akteur*innen der Deradikalisierungsarbeit ihre Aufgabe vorrangig darin, die Sicherheit und Bedürfnisse der betreuten Personen zu garantieren. Es entsteht somit ein Spannungsverhältnis zwischen beiden Seiten. Für die Praxis der Deradikalisierungsarbeit ist es daher unumgänglich festzuhalten, welche Probleme bezüglich der Zusammenarbeit bestehen, und klare Regeln und Protokolle für verschiedene Kooperationsformate zu definieren. Durch eine gegenseitige Akzeptanz des jeweils anderen gesetzlichen und gesellschaftlichen Auftrags und der unterschiedlichen professionellen Rollen lassen sich aber durchaus Schnittmengen herausarbeiten und, in einem gewissen Rahmen, gemeinsame Ziele formulieren. Die zentralen Vorteile der Zusammenarbeit sind:

- Viele Fälle können überhaupt erst durch diese Zusammenarbeit erschlossen werden, da der Zugang über Sicherheits- und/oder Justizbehörden erfolgt. Ohne die Kooperation verblieben sie allein im Zuständigkeitsbereich der Behörden.

- Die Sicherheitsbehörden verfügen über privilegierten Zugang zu Informationen. Dies ist besonders für die Gefährdungseinschätzung und die Vermeidung von Straf- und Gewalttaten relevant. Zwar verfügen auch zivilgesellschaftliche Akteur*innen über ein eigenes internes Bedrohungsmanagement. Die hier zugrundeliegenden Informationen sind aber in keiner Weise für eine umfassende Gefährdungseinschätzung ausreichend, die auch nicht Aufgabe zivilgesellschaftlicher Träger ist. Umfassende Einschätzungen des Risikos und der Gefährdung können durch eine, auf klaren Regeln basierende, Zusammenarbeit getätigt werden. Dies dient dem Schutz der Gesellschaft, der Klientel und natürlich auch des Betreuungspersonals.
- Der Austausch, etwa im Rahmen gemeinsamer Fallkonferenzen, hat in der Vergangenheit bereits dazu geführt, die Notwendigkeit pädagogischer und sozialer Arbeit zu verdeutlichen und durch das Aufzeigen der pädagogischen Handlungsschritte und deren Wirksamkeit den pädagogischen Handlungsspielraum zu erweitern. Damit wurden die Betreuungslage und somit die Deradikalisierungs- und Integrationschancen für die zu betreuenden Personen deutlich verbessert, was ohne eine Kooperation nicht der Fall gewesen wäre. So ist etwa bei Violence Prevention Network kein einziger Fall bekannt, bei dem durch

gemeinsame Fallkonferenzen die Betreuungsarbeit oder gar eine vertrauensvolle Zusammenarbeit negativ beeinträchtigt wurde.

Für eine Zusammenarbeit zwischen Sicherheitsbehörden und zivilgesellschaftlicher sozialer Arbeit ist Transparenz im gegenseitigen Rollenverständnis nötig. Dabei ist besonders wichtig, das Neutralitätsprinzip nichtstaatlicher Akteur*innen aufrechtzuerhalten und zu verhindern, dass sie zum verlängerten Arm oder hierarchisch untergeordneten Dienstleister der Sicherheitsbehörden werden. Es muss ein Verständnis dafür geschaffen werden, welches Leistungsspektrum vom jeweiligen Träger aufgrund von besonderen Kompetenzen und gesetzlichen Grundlagen erfüllt werden kann und soll. Eine Versicherung sozialer Arbeit darf es hierbei nicht geben. Hingegen bedarf es eines Umdenkens in der Sicherheitslogik auf beiden Seiten. Nichtstaatliche Akteur*innen müssen die Handlungslogik von Sicherheitsbehörden verstehen, insofern dass sowohl ein politischer und gesellschaftlicher Anspruch als auch der Auftrag der gesamtgesellschaftlichen Sicherheit u. U. bestimmte Maßnahmen zur Gefahrenabwehr notwendig machen. Zugleich müssen staatliche Akteur*innen zu einem Umdenken in der Umsetzung der gesamtgesellschaftlichen Sicherheitsmaßnahmen kommen, welches die Notwendigkeit von klient*innenorientierter Deradikalisierungs- und (Re-) Integrationsarbeit hervorhebt. Die Zusammenarbeit von Sicherheitsbehörden und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen muss nach einem von beiden Seiten einvernehmlich gestalteten, strukturierten Ablauf definiert werden, damit die jeweiligen Interessen ausbalanciert sind und jede Seite sich in ihrer Rolle geschützt wiederfinden kann und zugleich die Interessen der betroffenen Klient*innen gewahrt bleiben. Für das Neutralitätsprinzip zivilgesellschaftlicher Akteur*innen sind hierbei die folgenden Punkte relevant:

- Es handelt sich um eigenständige Organisationen, d. h. sie treffen interne Entscheidungen über Zielsetzungen und Arbeitsabläufe, fachliche Vorgehensweisen, Qualitäts- und Personalentwicklung ebenso

eigenständig wie Entscheidungen der Öffentlichkeitsarbeit.

- Zivilgesellschaftliche Akteur*innen müssen in Sicherheitsfragen für ihre Mitarbeiter*innen ein eigenes Schutzkonzept haben.
- Sie müssen – unabhängig von anderen Interessen – die berufseigenen gesetzlichen und ethischen Grundlagen und Aufträge einhalten (wie z.B. Kinder- und Jugendhilfegesetz, Datenschutzgesetz etc.).

Die Praxis zeigt, dass die Zusammenarbeit gelingen kann und die gesteckten Ziele erreicht werden, wenn die Interessen und Eigenständigkeiten der jeweiligen Akteur*innen gegenseitig akzeptiert und abgesichert werden. Bestehende erfolgreiche Kooperationsformate sind zudem die Folge jahrelanger Prozesse des Vertrauensaufbaus und der Beziehungsdefinition. Gute Kooperation gelingt nicht ad hoc, sondern ist stets das Ergebnis intensiver Bemühungen aller beteiligten Seiten. Die praktischen Erfahrungen der Interventionsarbeit belegen die Notwendigkeit und Berechtigung der Zusammenarbeit von Sicherheitsbehörden und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen – besonders im Kontext des Umgangs mit sicherheitsrelevanten Personen. Diese Erkenntnis darf aber nicht dazu führen, vergleichbare Kooperationsformen ebenso in andere Bereiche sozialer und pädagogischer Arbeit zu übertragen. Vielmehr ist eine solche Kooperation immer auf klar zu definierende Zielgruppen zu begrenzen und findet keine Berechtigung etwa in der universellen Präventionsarbeit.

Weiterführende Links und Literatur

von Berg, Annika; Korn, Judy; Mücke, Thomas; Walkenhorst, Dennis (2019): Einschätzung und Bewertung von Risiken im Kontext der Extremismusprävention und Deradikalisierung. Zwischen sicherheitspolitischem „Risk Assessment“ und pädagogischem „Resilience Assessment“, Violence Prevention Network Schriftenreihe Heft Nr. 2

Mücke, Thomas (1996): Verschiedene Wege – gemeinsames Ziel?! Die Polizei, die Jugendarbeit und ihre gemeinsame Klientel: auffällige Jugendliche. In: Sozialmagazin 1996, Heft 5, S. 14–20

Walkenhorst, Dennis; Ruf, Maximilian (2018): „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser“? Sicherheitspolitisches vs. pädagogisches Handeln in der Extremismusprävention. In: von Drachenfels M., P. Offermann & C. Wunderlich (Hrsg.): Radikalisierung und De-Radikalisierung in Deutschland. Eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. S. 101-106. Frankfurt am Main: Gesellschaft Extrem

Weinböck, Harald (2021): Positionspapier von cultures interactive e. V. zu den „Eckpunkten für ein Gesetz“ zur Förderung der Demokratie sowie zum Maßnahmenkatalog des Kabinettsausschuss zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus, <https://crm.cultures-interactive.de/index.php?q=civicism/mailling/view&reset=1&id=201>, eingesehen am 13.09.2021

AUTOR

Thomas Mücke, Dipl.-Pädagoge und Dipl.-Politologe, ist Mitbegründer und Geschäftsführer von Violence Prevention Network. Thomas Mücke ist bundesweit als Dozent, Referent und Coach zu Methoden der Anti-Gewalt- und Deradikalisierungsarbeit, Jugendarbeit und Straßensozialarbeit in den Phänomenbereichen Rechtsextremismus und Islamismus tätig.



www.violence-prevention-network.de

INFOS UNTER:



ISSN 2194-7732