

Wer, wie, was – und mit welchem Ziel?

Ansätze und Methoden
der universellen
Islamismusprävention
in Kommune, Schule,
Kinder- und Jugendhilfe,
außerschulischer Bildung,
Elternarbeit,
Psychotherapie
und Sport

2021

ufuq.de

Jugendkulturen, Islam
& politische Bildung



Inhalt

Einleitung Seite 4

**01 Kommunale Präventionsarbeit:
Die Dialogstelle Extremismusprävention
der Stadt Wolfsburg** Seite 10

Jan Schaller-Helmchen und Christian Radatus

02 Schule Seite 23

Christian Bittner und Lisa Kiefer

03 Kinder- und Jugendhilfe Seite 34

Janusz Biene und André Taubert

**04 Außerschulische politische
Bildung** Seite 47

Lea Jaenicke, Rebecca Arbter und Sebastian Bock

05 Elternarbeit Seite 57

Nuray Ateş-Ünal

06 Psychotherapie Seite 66

Kerstin Sischka und Bernhard Wurth

07 Sport Seite 76

Nina Reip unter Mitarbeit von Alexander Strohmayer

Einleitung

In der öffentlichen Debatte wird bisweilen ein „Wildwuchs“ der Islamismusprävention bemängelt: Gerade im Bereich der universellen Prävention gebe es eine kaum mehr überschaubare Anzahl an Akteuren und ein Nebeneinander scheinbar beliebiger Ansätze und Methoden. Auch in Fortbildungen zu Ansätzen der Prävention von islamistischen Einstellungen und Verhaltensweisen, in denen Fachkräfte aus ganz unterschiedlichen Handlungsfeldern (z. B. Schule, Kinder- und Jugendarbeit, Sport, Polizei etc.) zusammenkommen, entsteht nicht selten der Eindruck eines Nebeneinanders der Akteure, die sich im Problemverständnis und in möglichen Präventionsstrategien nicht zwangsläufig einig sind: Das Verhalten eines Jugendlichen, das aus Sicht der einen Teilnehmerin vielleicht eine direkte Reaktion erfordert, ist für den anderen Teilnehmer nicht unbedingt ein Anlass zu intervenieren. Aber nicht nur in der Frage, ob und wann eine Reaktion erforderlich ist, gehen die Ansichten auseinander, sondern auch in Bezug auf das Wie. Je nach Handlungsfeld fallen die Antworten auf die Frage, wer wann was tun muss, unterschiedlich aus. Tatsächlich gehen mit der Diversifizierung der Handlungsfelder immer wieder auch Konflikte einher, die sich in der Zusammenarbeit von verschiedenen Akteuren ergeben können. Diese gehen häufig auf unterschiedliche professionelle Rollen und gesetzliche Aufträge zurück, die zu Ziel- und Interessenkonflikten in Kooperationen und Netzwerken führen können.

Diese Broschüre möchte für die unterschiedlichen Rollenverständnisse, Rahmenbedingungen und Handlungsansätze sensibilisieren, die die Arbeit in den einzelnen Handlungsfeldern der universellen Prävention prägen. Sie soll zum Austausch über unterschiedliche Perspektiven und Zugänge anregen und die Zusammenarbeit erleichtern, wenn es darum geht, einzelne Jugendliche oder Gruppen von jungen Menschen zu stärken und der Attraktivität von extremistischen Angeboten entgegenzuwirken.

Schutz- und Risikofaktoren sind vielfältig – Präventionsansätze auch

Forschungen zu religiös begründeten Radikalisierungsprozessen belegen die Vielfalt der Schutz- und Risikofaktoren, die eine Hinwendung zu extremistischen Ideologien und Szenen beeinflussen können. In der Präventionsarbeit ist es daher notwendig, präventive Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen (individuell, familiär,

sozial, ideologisch) zu entfalten, um einer Hinwendung von Einzelnen oder von Gruppen zu islamistischen Szenen entgegenzuwirken. Dies spiegelt sich in der Vielzahl der Handlungsfelder, in denen Angebote (auch) mit universell-präventiven Zielsetzungen umgesetzt werden: Familiäre Konflikte, die in Radikalisierungen eine Rolle spielen können, lassen sich in der Schule nicht bearbeiten, während Erziehungsberatungsstellen oder psychotherapeutische Angebote kaum dazu beitragen, die Medienkompetenzen von Jugendlichen angesichts von Hate Speech und islamistischen Narrativen in sozialen Medien zu stärken. Schule allein wird eine wirkungsvolle Präventionsarbeit kaum leisten können, genauso wenig wie Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, des Jugendamtes oder der Polizei. Entscheidend für eine nachhaltige Präventionsarbeit ist eine Vernetzung und Zusammenarbeit von unterschiedlichen Akteuren, die präventive Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen erreichen können. Dies spiegelt sich in der Breite der Ansätze und Maßnahmen wider, die in den vergangenen Jahren im Bereich der universellen Prävention in unterschiedlichen Handlungsfeldern entwickelt und erprobt wurden.

Neue Forschungen verweisen zudem darauf, dass es sich bei Radikalisierungen in aller Regel nicht um ausschließlich im Individuum begründete Entwicklungen handelt, sondern um soziale Prozesse, die in Interaktion und in Reaktion auf Erfahrungen im sozialen Umfeld erfolgen. Hierzu zählen Erfahrungen unter Gleichaltrigen genauso wie in Institutionen (z. B. Schule, Behörden) oder im öffentlichen Raum. Hinzu kommen Lebensbedingungen wie Berufsperspektiven, soziale Integration oder Aufenthaltsstatus.

Vor diesem Hintergrund spielen in der Präventionsarbeit zunehmend auch kommunale Perspektiven eine wichtige Rolle, die die Dynamiken von Radikalisierungen im Kontext des sozialen Raums in den Blick nehmen (vgl. Kurtenbach 2021 und Hecking/Hohmann/Schwenzer 2021).

Handlungsfelder der Präventionsarbeit

Die Kapitel widmen sich jeweils einem zentralen Handlungsfeld, in dem universell-präventive Ansätze umgesetzt werden. Den Einstieg bildet eine Darstellung der **Dialogstelle Extremismusprävention (Kapitel 1)**, die von der Stadt Wolfsburg 2015 eingerichtet wurde und als Anlaufstelle für kommunale und zivilgesellschaftliche Akteure dient. Jan Schaller-Helmchen und Christian Radatus beschreiben die Aufgaben und Erfahrungen, die in den vergangenen Jahren gesammelt wurden. Die Dialogstelle steht exemplarisch für das Bemühen, Präventionsansätze auf kommunaler Ebene zu koordinieren und einen Erfahrungstransfer zwischen allen relevanten Akteuren sicherzustellen.

Einen Einblick in Möglichkeiten und Grenzen von universell-präventiven Angeboten in der **Schule (Kapitel 2)** bieten Lisa Kiefer und Christian Bittner (Aktion Gemeinwesen und Beratung e. V.). Ihr Beitrag konzentriert sich auf die strukturellen Rahmenbedingungen, die die Präventionsarbeit in der Schule prägen.

Das Handlungsfeld der **Kinder- und Jugendhilfe (Kapitel 3)** behandeln Janusz Biene (Vereinigung Pestalozzi gGmbH) und André Taubert (Legato Hamburg). Ausgehend vom Leitziel der Kinder- und Jugendhilfe, die Entwicklung und Erziehung von jungen Menschen zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen, geben sie einen Überblick über relevante Akteure und mögliche Handlungsansätze, die für die universelle Prävention in der KJH von Bedeutung sind.

Die **außerschulische politische Bildung (Kapitel 4)** zählt zu den Grundaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit, unterliegt aber als eigenes Arbeitsfeld der KJH eigenen Zielsetzungen und Handlungslogiken. Lea Jaenicke, Rebecca Arbter und Sebastian Bock (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.) beschreiben, wie politisch-bildnerische Ansätze im außerschulischen Kontext umgesetzt werden können.

Auch die **Elternarbeit (Kapitel 5)** erfolgt in der Regel im Rahmen der KJH, unterscheidet sich aber von anderen Angeboten durch die gezielte Einbeziehung von Erziehungsberechtigten und Eltern. Nuray Ateş-Ünal (IFAK Bochum e. V.) geht in ihrem Beitrag auf die Bedeutung von Eltern und Familie für das Aufwachsen von Kindern

und Jugendlichen ein und stellt Erfahrungen vor, wie sich kooperative Erziehungs- und Bildungspartnerschaften aufbauen lassen.

In der universell-präventiven Arbeit kommt auch der **Psychotherapie (Kapitel 6)** eine wachsende Bedeutung zu. Kerstin Sischka und Bernhard Wurth beschreiben in ihrem Beitrag die unterschiedlichen Kontexte, in denen psychotherapeutische Angebote mit jungen Menschen, aber auch mit deren Eltern und Bezugspersonen möglich sind. Auch hier wird die Rolle des sozialen Umfeldes für die Entwicklung einer Widerstandsfähigkeit gegen extremistische Angebote sichtbar.

Den Möglichkeiten von universell-präventiven Angeboten im Bereich des **Sports (Kapitel 7)** gehen Nina Reip und Alexander Strohmayer (Deutsche Sportjugend) nach. Dabei konzentrieren sie sich auf die Strukturen des organisierten gemeinnützigen Sports, dessen Aufgabe sich nicht auf die unmittelbar sportliche Betätigung beschränkt, sondern auch Bildungsziele umfasst und damit Beiträge zur universellen Prävention leistet.

Diese Auswahl der Handlungsfelder ist exemplarisch – andere Handlungsfelder wie die Antidiskriminierungsarbeit, religiöse Bildung in muslimischen Gemeinden, Medienbildung oder auch die polizeiliche Präventionsarbeit ließen sich ergänzen. Die Auswahl bietet einen Einblick in die Vielfalt der Zugänge, die sich in der universell-präventiven Arbeit umsetzen lassen, und in die Rahmenbedingungen, in denen die beteiligten Fachkräfte tätig sind.

Gemeinsam ist allen Autor*innen das Bemühen, die Eigenständigkeit der jeweiligen Handlungsfelder jenseits des Präventionsgedankens herauszustellen. So wird in allen Beiträgen deutlich, wo und wie die jeweiligen Ansätze junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und damit auch universell-präventive Wirkungen entfalten können. Zugleich wenden sich die Autor*innen gegen eine Vereinnahmung der jeweiligen Handlungsfelder unter dem Begriff der Prävention, mit der die Gefahr einer Stigmatisierung der Zielgruppen und eine Umkehr der Wirkungsperspektive einhergeht: Statt auf Förderung und Unterstützung beispielsweise in offenen Lernprozessen zielt der Präventionsgedanke auf die Bearbeitung von Defiziten, Risiken und Gefahren und folgt damit letztlich einer grundsätzlich anderen Logik als die Bildungs-, Jugend- und Sozialarbeit.

Und noch etwas wird in allen Beiträgen deutlich: Für eine nachhaltige Prävention, die in unterschiedliche Bereiche hineinwirkt, sind gut ausgestattete, sensibilisierte und qualifizierte Regelstrukturen unabdingbar, um in der täglichen Arbeit *auch* universell-präventive Wirkungen zu erzielen.

Literatur

Hecking, Britta/Hohmann, Kayra/Schwenzer, Victoria (2021), *Resiliente Sozialräume und Radikalisierungsprävention – Eine empirische Studie zu Schutzfaktoren im städtischen Raum*, www.ufuq.de. URL: <https://www.ufuq.de/resiliente-sozialraeume-und-radikalisierungspraevention-eine-empirische-studie-zu-schutzfaktoren-im-staedtischen-raum/> (zuletzt am 23.11.2021).

Kurtenbach, Sebastian (2021), *Radikalisierung und Raum. Forschungsstand zur Untersuchung räumlicher Einflüsse auf Radikalisierungsanfälligkeit*, Münster. URL: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2953901/2954341/Schriftenreihe%20Radikaliserende%20R%C3%A4ume_Kurtenbach_Radikalisierung%20und%20Raum.pdf (zuletzt am 23.11.2021).

01

Kommunale Präventionsarbeit: Die Dialogstelle Extremismusprävention der Stadt Wolfsburg

Jan Schaller-Helmchen / Christian Radatus



Jan Schaller-Helmchen ist Politikwissenschaftler und seit 2020 als Fachkraft Extremismusprävention in der Dialogstelle tätig. Hier ist er u. a. für Demokratiebildung im zivilgesellschaftlichen Raum sowie für die Weiterentwicklung der kommunalen Extremismusprävention verantwortlich.



Christian Radatus ist Diplom-Sozialarbeiter/-pädagoge und seit 20 Jahren im Bereich Hilfen zur Erziehung, Subkulturarbeit und interkultureller Arbeit tätig. Mit Zusatzqualifikationen im Bereich Flüchtlingsmanagement und als Beccaria-Fachkraft für Kriminalprävention (2020) ist er seit 2018 in der Präventionsarbeit tätig.



In den Jahren 2013/2014 kam es durch den sogenannten „Islamischen Staat“ zu Ereignissen in Deutschland, die sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene eine Anpassung der bisherigen Präventionsstrategien bezüglich Extremismus notwendig machten. Auch auf kommunaler Ebene zeigten sich Ausprägungen und damit verbundene Konsequenzen. In Wolfsburg wurden innerhalb von zwei Jahren ca. 40 Ausreisen von Wolfsburger*innen nach Syrien bekannt, die dort augenscheinlich für den Islamischen Staat kämpfen wollten. Die Stadt Wolfsburg reagierte mit einem verstärkten Dialog mit Staatsschutz, Verfassungsschutz und Polizei, um einerseits ein gemeinsames Bild der Lage und Kommunikationsstrukturen im Rahmen der unterschiedlichen Rollen zu initiieren und andererseits die guten Kontakte zu den Glaubensgemeinschaften zu nutzen, um auch hier einen gemeinsamen Austausch zu initiieren und über Maßnahmen nachzudenken. Gemeinsam mit dem Verfassungsschutz wurden als eine der ersten Maßnahmen Informationsveranstaltungen in Bildungsinstitutionen und mit Fachkräften innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung durchgeführt. Hier wurde deutlich, dass Eltern, Lehrer*innen, sozialpädagogischen Einrichtungen wie auch Kolleg*innen aus der Stadtverwaltung Kenntnisse über die Anzeichen einer Radikalisierung fehlten. Es fehlten auch die Werkzeuge und Instrumente, um diesem Phänomen entgegenzuwirken.

In den folgenden Jahren lag der Schwerpunkt darauf, die Hintergründe und Ursachen der Ausreisen aufzuarbeiten, entsprechende Schlüsse zu ziehen, den Aufbau von internen und externen Strukturen auf verschiedenen Ebenen voranzutreiben und somit die Radikalisierungsprävention der Stadt weiterzuentwickeln. In Wolfsburg hat sich gezeigt, dass die kommunale Verwaltung durch ihre Nähe zu den Bürger*innen, den zivilgesellschaftlichen Institutionen und den Sicherheitsbehörden prädestiniert ist, eine wichtige Rolle als zentraler Präventionsakteur einzunehmen.

Das Ziel der kommunalen Präventionsstrategie ist es, durch eine wirkungsorientierte Steuerung und eine geordnete Vernetzung aller relevanten Akteure eine Radikalisierung von Bürger*innen zu verhindern bzw. bei einer bereits erfolgten Radikalisierung wirksame Gegenmaßnahmen bereitzustellen. Zudem soll sich durch Aufklärungs- und Programmarbeit nach und nach ein gemeinsames Grundverständnis von „gesellschaftlicher Haltung“ entwickeln, aus der eine demokratische Grundhaltung hervorgeht, die von möglichst allen Bürger*innen geteilt wird.

Übergeordnete Strukturen und Netzwerke

In den vergangenen Jahren wurde in Wolfsburg intensiv daran gearbeitet, sowohl multiperspektivisch als auch multiprofessionell auf die Herausforderungen im Arbeitsfeld Radikalisierungsprävention reagieren und proaktiv handeln zu können.

Dialogstelle

Innerhalb der Kommune wurde bereits 2015 die Dialogstelle Extremismusprävention (zunächst: Dialogstelle Jugendschutz) als zentrale Anlaufstelle für die Bevölkerung Wolfsburgs und aller Akteure der Präventionslandschaft gegründet. Grundlage war die Überzeugung, dass die Arbeit von landesweiten Präventionsakteuren zum Thema „religiös motivierter Extremismus“ dringend vor Ort durch kommunale Expert*innen ergänzt werden sollte.

Die Dialogstelle Extremismusprävention ist ein Teil der Stadtverwaltung und angesiedelt im Geschäftsbereich Jugend in der Abteilung Prävention. Die Dialogstelle wurde bewusst nicht im Bereich Sicherheit und Ordnung verortet, sondern im Dezernat Jugend, Bildung und Integration. Der Fokus der strategischen Ausrichtung lag von Beginn an auf pädagogischer Arbeit und der Integration der Angebote und Maßnahmen in die Regelsysteme.

Die Mitarbeitenden der Dialogstelle Extremismusprävention sind in die Kommunikationsstruktur mit der Leitungsebene (Fachdezentin, Geschäftsbereichsleitung etc.) eingebunden. Ein regelmäßiger Austausch findet statt. Gleichzeitig sind weitere Kommunikationsebenen mit anderen Bereichen der kommunalen Verwaltung (Allgemeiner Sozialer Dienst, Schulsozialarbeit, Integrationsreferat, Gleichstellungsreferat, Ausländerstelle etc.) vorhanden und werden regelmäßig genutzt.

Die Schaffung einer eigenständigen Anlauf- und Beratungsstelle ermöglicht es der Stadt Wolfsburg, eine verlässliche Präventionsarbeit vor Ort sicherzustellen.

AG Kommunikationsmodell

Aufgrund der Erkenntnis der Stadt, dass die Bearbeitung von Radikalisierung nicht allein im verwaltungskommunalen Kontext gelöst werden kann, wurde bei der Entwicklung der Extremismus-

präventionsstrategie der Stadt Wolfsburg von Anbeginn auf Kooperationen mit regionalen und überregionalen Akteuren gesetzt.

Für die multiprofessionelle Radikalisierungsprävention wurden Partner*innen, wie die interministerielle Kompetenzstelle Islamismusprävention Niedersachsen (KIP NI), LKA, Verfassungsschutz, Landespräventionsrat, das Regionale Landesamt für Schule und Bildung (früher: Landesschulbehörde), der lokale Staatsschutz und relevante Organisationseinheiten aus der Verwaltung für die Zusammenarbeit gewonnen.

Ziel war es, ein Selbstverständnis zu entwickeln, welches die unterschiedlichen Rollen und Aufträge der sehr heterogenen, multiprofessionellen Arbeitsgruppe kenntlich macht und geeignete Strukturen schafft. Die Zusammensetzung der AG trägt den einzelnen Aufgaben und Erfordernissen Rechnung und fördert die Zusammenarbeit (insbesondere das gemeinsame Verständnis füreinander). In dieser Zusammenarbeit wurden geeignete Kommunikationswege und Melderoutinen entwickelt, die die Zusammenarbeit erleichtern und verbindliche Regelungen schaffen konnten.

Die AG Kommunikationsmodell befindet sich in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess. Der hohe Praxisbezug dieser AG ermöglicht es, zeitnah auf Bedarfe und Veränderungen reagieren zu können. Die Dialogstelle Extremismusprävention koordiniert die regelmäßigen sowie anlassbezogenen Treffen.

Lenkungsrunde Kriminalprävention

Eingebettet ist die Arbeit der Dialogstelle in der kommunalen Lenkungsrunde Kriminalprävention, in der neben dem städtischen Jugend- und Ordnungsbereich die Polizei, die Justiz und auch die Schulen vertreten sind. Dieser Kreis von Expert*innen beschäftigt sich inzwischen ebenfalls mit dem Thema „neosalafistische Gewalt und Radikalisierung“ und bettet es in die gemeinsame Präventionsarbeit ein. Zugleich werden über diesen Weg auch die Sicherheitsbehörden und Mitwirkende an den stadtweiten Präventionsprojekten beteiligt. Die Lenkungsrunde Kriminalprävention wird zu diesem Themenkreis um weitere Expert*innen situativ und themenbezogen erweitert, um zum Beispiel auch Vertreter der Glaubensgemeinschaften an dieser Stelle einzubinden. Damit soll die Passgenauigkeit von Maßnahmen und Projekten gesichert

und weiterentwickelt werden. Eingebunden ist auch „Streetlife“, der kommunale Fachdienst für Kriminalprävention, der seit 2004 besteht und sich aus Mitarbeitenden von Polizei, Ordnungsamt und Jugendamt zusammensetzt.

Das Aufgabenspektrum der Dialogstelle

Extremismusprävention

Die Dialogstelle Extremismusprävention ist der zentrale Akteur der Präventionsstrategie in Wolfsburg (Wolfsburger Präventionsweg). Auf kommunaler Ebene fungiert sie als Bindeglied zwischen den unterschiedlichen Netzwerken und Präventionsakteuren. Auf zivilgesellschaftlicher Ebene arbeitet sie mit engagierten Bürgerinnen und Vereinen zusammen. Sie ist eine zentrale Anlaufstelle vor Ort, die in allen Fragen rund um die Thematik Radikalisierung im Bereich des religiös motivierten Extremismus als erste Ansprechpartnerin fungiert und die dort vorhandene Expertise an ihre Partner*innen weitergibt. Ihr Handlungsfeld schließt alle Ebenen der Prävention ein. Ihre Funktionen und Arbeitsbereiche bestehen aus vier Säulen. Die Säulen weisen jeweils Unterschiede hinsichtlich ihrer Methodik auf, verfolgen jedoch das gemeinsame Ziel einer zielgruppengerechten Präventionsarbeit.

Säule 1: Anlauf- und Beratungsstelle

Die Dialogstelle Extremismusprävention als Anlauf- und Beratungsstelle ist fester Bestandteil der Wolfsburger Beratungslandschaft. Für Institutionen und ihre Fachkräfte sowie für Bürger*innen und Betroffene ist sie erste Ansprechpartnerin im Themengebiet religiös motivierter Extremismus, Islamismus und Salafismus.

Sie berät auch phänomenübergreifend bei antimuslimischem Rassismus, Antisemitismus, Fremdenhass sowie Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Dabei setzt die Dialogstelle auf eine Zusammenarbeit mit geeigneten überregionalen Akteuren und macht ggf. Verweisberatung.

Clearing und Case Management

Zur Aufgabe der Beratungsleistung der Dialogstelle gehört ein umfassendes Clearing- und Case Management mit engmaschiger persönlicher Beratung, Begleitung und Koordination vor Ort. Dazu zählt auch die Teilnahme an Fallkonferenzen in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren und Sicherheitsbehörden.

Das Aufgaben- und Themenspektrum folgt den Bedarfen und wird phänomen- und einzelfallbezogen erweitert. Die grundsätzliche Tätigkeit der Dialogstelle bewegt sich damit in Bezug auf die unterschiedlichen Phänomenbereiche im Feld der sekundären und tertiären Präventionsebene. Zielgruppen sind hierbei Betroffene und ihr soziales Umfeld, Bürger*innen, Vereine, Betriebe und Institutionen sowie vor allem die Stadtverwaltung, Schulen und Kitas. Grundsätzlich sind alle Bereiche Sozialer Arbeit zu nennen, die sich mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen befassen.

Jugendhilfe im Kontext Extremismus

Seit 2020 entwickelt die Dialogstelle in enger Abstimmung mit dem ASD spezifische Jugendhilfeangebote im Kontext der Islamismusprävention. Durch die Erfordernisse einer möglichst ganzheitlichen Resozialisierung von IS-Rückkehrer*innen und ihren Kindern sowie der Arbeit mit Familien mit extremistischem Hintergrund ist die Stadt Wolfsburg proaktiv auf Jugendhilfeträger zugegangen und hat für eine engere Zusammenarbeit geworben. Die Dialogstelle tritt in diesem Kontext als koordinierende Stelle auf und hat die Zusammenarbeit mit zwei freien Jugendhilfeträgern im Rahmen des einjährigen Bundesmodellprojektes „MoDeRad“ („Modellprojekt Deradikalisierung“ 2021) vorangetrieben und umgesetzt.

Ziel des Modellprojektes „MoDeRad Wolfsburg“ ist es, die Träger der Kinder- und Jugendhilfe zu befähigen, Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien, die sich im Bereich von religiös bedingtem Extremismus bewegen, adäquate Hilfen zur Erziehung anzubieten. Dabei ist es sowohl der Stadt Wolfsburg als auch den Projektpartnern AWO Erziehungshilfen Braunschweig und Remenhofstiftung gGmbH aus Braunschweig wichtig, die Kooperation als langfristigen Aufbau zu begreifen und als gemeinsame Partner die Jugendhilfe in Wolfsburg weiterzuentwickeln und geeignete Strukturen zu schaffen. Daraus ist eine zukunftsfähige Konzeption entstanden, die kontinuierliche Zusammenarbeit im Kontext Extremismus ermöglicht und weiterentwickelt.

Rechtliche Grundlage

Die wesentliche rechtliche Grundlage der Beratungsangebote für junge Menschen und Erziehungsberechtigte ist der erzieherische Kinder- und Jugendschutz nach § 14 SGB VIII. Die Maßnahmen sollen junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen, und sie zu Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen befähigen sowie „Eltern und andere Erziehungsberechtigte besser befähigen, Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Einflüssen zu schützen“ (§ 14 Abs. 1 und 2 SGB VIII). Dies umfasst sowohl die Kinder- und Jugendlichen und ihre Eltern, Lehrer*innen, Erzieher*innen, Pädagogen*innen, Betreuer*innen als auch weitere relevante Fachkräfte und Institutionen. Dazu sind auch die allgemeinen Grundsätze nach § 1 Abs. 1–3 SGB VIII zu nennen. Oberstes Ziel ist immer auch der Kinder- und Jugendschutz nach § 8a SGB VIII. Zur Regelung der Kommunikation und Klärung von Geheimnisträger*innen ist zum Beispiel das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG), § 4 Abs. 1–4 zu nennen.

Säule 2: Professionalisierung/Schulungen

Ein zentraler Punkt der Präventionsarbeit der Dialogstelle liegt in der Professionalisierung von Multiplikator*innen. Dazu hat die Dialogstelle unterschiedliche Formate entwickelt.

Expert*innendialog

Der Grundgedanke des seit 2018 regelmäßig stattfindenden Wolfsburger Expert*innendialoges ist es, ein gesamtgesellschaftliches Phänomen auf kommunale Wirklichkeit herunterzubrechen. Dies bedeutet, dass die Dialogstelle im Rahmen von Fortbildungen mit Workshop-elementen mit ausgesuchten Fachkräften der Wolfsburger Verwaltung, Wolfsburger Institutionen und (zivilgesellschaftlichen) Präventionsakteuren in den Dialog geht. Ein Ziel des Expert*innendialoges ist es, einen notwendigen Diskurs zum Thema Werte und Haltungen im Umgang mit sich selbst und seinem Gegenüber (Geflüchtete, Migrant*innen und Migrantenselbstorganisationen) anzuregen. Weitere wichtige Ziele des Expert*innendialoges sind die Fortbildung der Teilnehmenden zum Themenbereich Extremismus und der Informationsaustausch über mögliche Neuausprägungen der Phänomene in Wolfsburg.

Aus dem Expert*innendialog hat sich inzwischen eine gelebte Kommunikationskultur unter den Beteiligten entwickelt. Dabei ist der Dialogstelle besonders wichtig, dass alle Beteiligten eine gemeinsame Sprache zu den vorliegenden Begrifflichkeiten entwickeln. Als Multiplikator*innen wirken die Teilnehmenden in ihren Strukturen. Gleichzeitig geben sie fachliche Anregungen in ihre Teams. Sie sollen sensibilisiert und langfristig befähigt werden, einen interkulturellen Dialog in Konfliktlagen wert- und grenzstabil führen zu können. Dabei geht es auch um die Herstellung einer Diskussionskultur um demokratiepädagogische Themen und die Entwicklung von Gegenarrativen im Falle von Konfrontationen mit radikalisierten Diskurspartner*innen. Ein weiteres Ziel des Expertendialoges liegt darin, Radikalisierungsverläufe durch die Mitarbeitenden der Dialogstelle verständlich für die Teilnehmenden aufzubereiten und praktische Handlungsvorschläge zu geben. Gleichzeitig können die während des Expert*innendialoges ausgetauschten Informationen zur besseren Ausrichtung der Präventionsmaßnahmen in Wolfsburg in diesem Bereich genutzt werden.

Sensibilisierungen

Um flächendeckend eine hohe Aufmerksamkeit für mögliche Radikalisierungen gewährleisten zu können, bedarf es einer gezielten Fortbildung/Sensibilisierung von Personen, die im Arbeitsalltag mit den Zielgruppen der Dialogstelle arbeiten. Für eine zielgerichtete Information und Aufklärung von Einrichtungen, wie z. B. Schulen und Kitas bietet die Dialogstelle gezielte Sensibilisierungen (Leitungs-, Team- oder Einrichtungsschulungen) vor Ort an. Diese finden in der Regel nach Absprache statt und werden nach Möglichkeit gemeinsam mit dem örtlichen Staatsschutz und dem zivilgesellschaftlichem Präventionsakteur beRATen e. V. durchgeführt. Im Rahmen der Sensibilisierungen werden handlungspraktische Hinweise gegeben und mögliche vorherrschende Unsicherheiten und Ängste bearbeitet.

Säule 3: Netzwerkarbeit

Die Dialogstelle ist durch ihre Vielzahl an Aufgabengebieten und die Partizipation an den bisher beschriebenen Förderprogrammen sowohl auf kommunaler als auch auf Landesebene vernetzt.

Dadurch wird der mehrdimensionale Informationsaustausch zwischen der Dialogstelle und externen Präventionsakteuren sichergestellt.

Die Nutzung vor allem von lokalen Netzwerken ist ein wichtiges Element der Präventionsarbeit vor Ort, dient der Verfestigung von präventiven Strukturen und fördert den Austausch von lokalbezogenem Wissen. In Wolfsburg übernimmt z. B. der „Schulterschluss der Wolfsburger Demokrat*innen“ diese Rolle. Dabei handelt es sich um einen Verbund von zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, der bereits seit vielen Jahren besteht und in dem auch die Dialogstelle Extremismusprävention vertreten ist. Aufgrund der immer stärkeren Polarisierung der Gesellschaft und der damit einhergehenden Erosion von Werten und Normen wurde ein Gegengewicht zu den inzwischen immer präsenter auftretenden rechtsextremistischen Gruppierungen im Internet geschaffen. Die Dialogstelle tritt bei Bedarf als Beraterin für den „Schulterschluss der Wolfsburger Demokrat*innen“ auf und unterstützt dessen Weiterentwicklung.

Eine weitere wesentliche Aufgabe der Mitarbeitenden in der Dialogstelle ist es, die verschiedenen Vernetzungsrunden und -routinen in den unterschiedlichen Kontexten aktiv und vertraut zu halten, auch im Hinblick auf immer wieder auftretende Personalwechsel in den Einrichtungen.

Säule 4: Programmarbeit für den Bereich der primären und sekundären Prävention

Um Kontakt und Vertrauen zur Zivilgesellschaft und zu den Partner*innen herzustellen, wurde 2015 der Beitritt zum Bundesprogramm „Demokratie leben!“ mit dem sehr bewusst gewählten „Community-Ansatz“ forciert. Die Idee, über zivilgesellschaftliche demokratische Prozesse in einem paritätisch besetzten Begleitausschuss unterschiedliche kommunale Gruppen zusammenzuführen und ins Gespräch zu kommen, ist gut gelungen. Eine feste Kerngruppe hat sich etabliert, ist sprech- und arbeitsfähig und ihre Mitglieder fungieren als Multiplikator*innen in ihren eigenen Netzwerken. Die Weiterentwicklung über die Jahre ist deutlich sichtbar.

Demokratieförderung vor Ort

Im Rahmen des Förderprogramms „Demokratie leben!“, welches vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert wird, können Fördergelder für demokratiefördernde Projekte beantragt werden. Insbesondere Jugendliche sollen so beispielsweise zu einer Partizipation am politischen System angeregt und gleichzeitig für die Wirkung von Vorurteilen sensibilisiert werden. Es ist ein wichtiges Steuerungsinstrument der Dialogstelle für die hiesige Demokratieförderung. Dabei werden auch die Zusammenhänge von Islamismus, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus im Blick behalten.

Aufgrund der Entstehungsgeschichte der Dialogstelle Extremismusprävention liegt der Fokus auf jungen Menschen, die durch altersbedingte Statuspassagen bei der Identitätsfindung eine richtungsweisende Hilfestellung benötigen. Zudem sollen möglichst viele Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen, Entfremdungserfahrungen, familiären Konflikten und anderweitigen Suchbewegungen hinsichtlich ihrer Identität angesprochen werden. Der Zugang zu den Zielgruppen erfolgt durch eine phänomenübergreifende Programmarbeit. Dadurch soll eine Ausgrenzung von einzelnen Gruppen durch eine Fokussierung auf Religion, Nationalität oder ethnische Herkunft vermieden werden. Zudem soll die breite Zivilgesellschaft zur Partizipation an demokratiefördernden Projekten angeregt werden.

Jugendpartizipation und Teilhabe

Die Stadt Wolfsburg trägt das Siegel „Kinderfreundliche Kommune“ und hat als etablierte Gremien einen Kinderbeirat und einen Kinder- und Jugendbeirat. Über das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ wird zusätzlich ein Jugendforum durch die Partnerschaft für Demokratie durchgeführt. Die Dialogstelle als Koordinierungs- und Fachstelle ist für die Gestaltung und Weiterentwicklung des Jugendforums zuständig. Um Doppelungen und Parallelstrukturen zu vermeiden, stellt die Dialogstelle die Vernetzung zu anderen Akteuren her und nutzt Synergien. In Kooperation mit einem großen ansässigen Sportverein werden beispielsweise Workshops an Schulen angeboten. Dies ermöglicht eine erhöhte Reichweite und damit die Entwicklung neuer jugendrelevanter und demokratiefördernder Projekte.

Übersicht über die Akteure, die im Arbeitsfeld Extremismusprävention tätig sind und mit der Dialogstelle zusammenarbeiten:

- Akteure aus der Verwaltung
- Sicherheitsbehörden
- Communitys und Kulturvereine
- Glaubensgemeinschaften
- Schulen und Kitas
- Zivilgesellschaftliche Präventionsakteure und Beratungsstellen
- Jugendhilfeträger*innen
- Regionales Landesamt für Schule und Bildung Niedersachsen
- Netzwerk „Demokratie leben!“
- Landespräventionsrat

Weitere Akteure, die an der Peripherie der Präventionsarbeit tätig sind und von der Dialogstelle Extremismusprävention als sekundäre Ansprechpartner*innen wahrgenommen werden:

- Quartiersmanagement als Brücke zu Bürger*innen im Stadtteil
- Vereine und Initiativen
- Betriebe/Gewerkschaften
- Offene Kinder- und Jugendarbeit
- Bildungseinrichtungen

Herausforderungen im Arbeitsfeld der Dialogstelle

Unterschiedliche Aufträge und Rollenkonflikte

Zu Beginn der Zusammenarbeit in den unterschiedlichen Arbeits- und Vernetzungsgruppen war es erforderlich, sich die unterschiedlichen Aufträge und Rollen deutlich zu machen, um adäquat reagieren zu können. Dies beinhaltete die Klärung von unscharfen Begriffsdefinitionen in der Kommunikation mit anderen Professionen, um Konflikte zu vermeiden und eine gemeinsame Sprache zu entwickeln. Dies erfordert vorab die Festlegung eines festen Rahmens für den Austausch mit anderen Akteuren, um gemeinsam multiprofessionell in einen Dialog zu kommen.

Die Arbeit in der Dialogstelle, vor allem im Bereich Clearing und Case Management, fordert eine ständige Rollenklärung, auch um Doppelmandate kenntlich und bewusst zu machen. Die Dialogstelle als vertrauensvolle Anlauf- und Beratungsstelle bewegt sich im Spannungsfeld von Beratungs-, Schutz- und Kontrollaufträgen. Dadurch ist gegenüber Klient*innen eine klare Abgrenzung von der Rolle des Jugendamtes, aber vor allem auch die Abgrenzung von der Rolle der Sicherheitsbehörden erforderlich. Dies wird in Gesprächen mit Klient*innen in der Auftragsklärung klar kommuniziert. Hinzu kommt die Erläuterung von Haltungen und Werten sowie Fragestellungen zum Datenschutz, sowie den Grenzen der eigenen Arbeit.

Die pädagogische Arbeit darf nicht den Mechanismen sozialpolitischer Ordnung per se folgen, sondern arbeitet mit Klient*innen an deren Lebensentwürfen und Bedürfnissen. Dabei ist es erforderlich, sich dem Erwartungsdruck von außen zu entziehen und den Handlungsmaximen der eigenen Profession zu folgen. Um den kommunalen Auftrag zu erfüllen, sind die Aspekte Sicherheit und Resozialisierung zu beachten.

Reflexion der Arbeit und Ressourcenbereitstellung

Es bedarf der Zurverfügungstellung ausreichender Ressourcen zur adäquaten inhaltlichen Auseinandersetzung (siehe dazu auch: AG Kommunikationsmodell und Expert*innendialog). Dabei muss auch der Reflexion der Zusammenarbeit genügend Raum gegeben werden. Zudem ist eine Rückmeldung und Rückkopplung auf horizontaler und vertikaler Ebene erforderlich und von Beginn an die Einbeziehung der Entscheidungsebenen. Letzteres dient der Verhinderung von Fehlkommunikation und falschen Erwartungen sowie der Rückendeckung durch die eigene Institution und

der politischen Ebene vor Ort. Zur Reflexion pädagogischer Fragestellungen finden regelmäßige Supervisionen mit externen Fachleuten statt. Dies ist mit Blick auf die fachliche Qualität zwingend geboten.

Datenschutz

Die voranschreitende Verschärfung des Datenschutzes hat sowohl Vor- als auch Nachteile. Der erhöhte Datenschutz schränkt den Informationsaustausch zwischen Akteuren ein und erzeugt Verunsicherung auf allen Seiten. Gleichwohl werden die Rechte von Klient*innen gestärkt. Die einzelnen Akteure werden dadurch gezwungen, die eigenen Aufträge und institutionellen Grenzen transparent zu machen.

Perspektiven

In Wolfsburg wurde die Notwendigkeit von lokaler Präventionsarbeit erkannt und von Politik und Verwaltungsspitze konsequent umgesetzt. Es wurden entsprechende finanzielle Ressourcen und Personalstellen zur Verfügung gestellt, um Kontinuität zu schaffen und einen verlässlichen Ansprechpartner zu etablieren. Die Verantwortung im Geschäftsbereich Jugend hat sich bewährt. Der Aufbau und die Pflege stabiler Netzwerke konnten (fördergeldunabhängig) konstant weiterentwickelt werden und eng mit der Jugendhilfe verzahnt werden. Aufgrund der von der Kommune finanzierten Personalstellen in der Dialogstelle können die zur Verfügung stehenden Bundesfördermittel (beispielsweise bei „Demokratie leben!“) vollständig in die Umsetzung von Projekten fließen.

Die Strategie sollte durch klar definierte Ziele verfolgt und die initiierten Projekte von der Politik unterstützt werden. Die politischen Akteur*innen in Wolfsburg zeigen eine klare Haltung gegen Extremismus und für den bereits eingeschlagenen Präventionsweg.

Literatur

Bothe, Iris/Herrfurth Marion/Gutha, Harry (2020): Die kommunale Ebene – Das Beispiel Wolfsburg, in: Ben Slama, Brahim/Kemmesies, Uwe (Hrsg.) (2020): Handbuch Extremismusprävention – Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend, Bundeskriminalamt, Wiesbaden.

Wieda, Christina/Grohs, Stephan/Beinborn, Niclas (2020): Kommunale Prävention für Kinder und Familien – Erfahrungen aus Europa, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

02

Schule

Christian Bittner / Lisa Kiefer



Christian Bittner

hat Erziehungswissenschaften/ Strafrecht (B. A.) und Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Beratung (M. A.) studiert. Seit Mai 2021 ist er als Clearingbeauftragter für die Aktion Gemeinwesen und Beratung e. V. in Berlin tätig und betreut die Weiterbildung des Projekts ClearTeaching.



Lisa Kiefer

hat an der Freien Universität Berlin und an der Universität Leiden Islamwissenschaften (B. A.) und Modern Middle East Studies (M. A.) studiert. Sie ist Mitarbeiterin der Aktion Gemeinwesen und Beratung e. V. in Düsseldorf und leitet seit 2020 das Projekt „ClearTeaching – Umgang mit neosalafistischen und rechtsextremen Haltungen im schulischen Kontext“.

CleaRTeaching

Umgang mit neosalafistischen und rechtsextremen Haltungen im schulischen Kontext

Im Handlungsfeld Schule bieten sich zahlreiche Ansätze für die Prävention von antidemokratischen und menschen- und freiheitsfeindlichen Orientierungen. Mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verbinden sich präventive Ansätze gegen alle Ausdrucksformen extremistischer Einstellungen und Verhaltensweisen. Schließlich zeigen sich die wachsende gesellschaftliche Polarisierung und die Verbreitung von unterschiedlichen Ideologien der Ungleichwertigkeit („Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“) auch im schulischen Kontext.

Angesichts der zunehmenden Sichtbarkeit von islamistischen Szenen im öffentlichen Raum, aber insbesondere auch in sozialen Medien zählt hierzu verstärkt auch die Auseinandersetzung mit islamistischen Ideologien und Bewegungen. Zugleich zeigen viele Lehrkräfte deutliche Unsicherheiten im Umgang mit Aussagen oder Verhaltensweisen, in denen sich Schüler*innen auf religiöse Glaubensvorstellungen berufen und die als provokativ oder konfrontativ wahrgenommen und erlebt werden. Nicht selten reagieren Schulen in solchen Situationen mit „Feuerwehreinsätzen“, die dem konkreten Anlass und den dahinterstehenden Motivationen der betreffenden Schüler*innen nicht gerecht werden.

Aufträge und Ziele

Im schulischen Kontext setzt die universelle Prävention am Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule an. Dieser Auftrag beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Wissen und kognitiven Fertigkeiten, sondern wird in den Schulgesetzen der Bundesländer deutlich weiter auch im Sinne einer Förderung von demokratischen Haltungen und politischer Mündigkeit gefasst.

Auftrag der Schule

Das Schulgesetz des Landes Berlin fasst den Auftrag der Schule zusammen:

„Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten (...), ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker“ (SchulG Berlin § 1).

In ähnlicher Weise formuliert auch das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen weitergehende Bildungsziele:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,

1. selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,
2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,
3. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten,
4. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln,
5. Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen,
6. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten,
7. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten,
8. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben,
9. mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen“ (SchulG NRW § 2 [6]).

Der schulische Auftrag, Persönlichkeiten zu fördern, die widerstandsfähig gegenüber antidemokratischen und freiheitsfeindlichen Weltbildern und Gemeinschaftsangeboten sind, spiegelt sich auch in dem Verständnis von Schule als diskriminierungsfreiem Raum, in dem sich alle Schüler*innen gleichermaßen und unabhängig von Religion, sozialer Lage, Geschlecht, Behinderung oder Herkunft einbringen und entfalten können. Damit verbindet sich eine Verpflichtung der Schule und ihrer Beschäftigten, eine diskriminierungsfreie Bildung zu ermöglichen. So verlangt beispielsweise die Rahmenvereinbarung des Landes Berlin eine entsprechende Sensibilisierung aller Beschäftigten sowie ein umfassendes Präventionsangebot sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrpersonen und anderes pädagogisches und nichtpädagogisches Schulpersonal. Die Schule mit dem Schulpersonal hat eine Vorbildfunktion und den Auftrag, ein Klima zu schaffen, in dem sich Jugendliche zugehörig fühlen und individuelle Lebensentwürfe entwickeln und diese auch in der Begegnung mit anderen sozialen, politischen, kulturellen, religiösen oder geschlechtlichen Lebensentwürfen erproben können.

Akteure und Kooperationen

Für eine nachhaltige Präventionsarbeit im schulischen Kontext ist eine Einbindung aller schulischen Akteure sowie eine funktionierende Netzwerkarbeit erforderlich. Dabei kommt den Schulleitungen eine zentrale Rolle zu. Sie müssen zunächst einmal den Bedarf von präventivem Handeln erkennen und das Kollegium sensibilisieren. Hierzu stehen ihnen – zumindest im städtischen Raum – in der Regel zahlreiche Angebote von verschiedenen zivilgesellschaftlichen Trägern zur Auswahl. Oft gibt es auch weitere Angebote aus den Schulverwaltungen und Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer.

Neben der Schulleitung sollte auch das Kollegium für den Bedarf sensibilisiert sein und die präventiven Maßnahmen mittragen. Entscheidend sind hier zeitliche Freiräume für einen kontinuierlichen schulinternen Austausch der pädagogischen (und psychologischen) Fachkräfte über langfristige Fragen der Schulentwicklung zum Beispiel im Sinne einer „demokratischen Schule“, aber auch anlassbezogene Formate, die einen kollegialen Austausch und Fallarbeit ermöglichen.

Angesichts der wachsenden Zahl der Ganztagschulen spielen auch außerschulische Akteure eine immer wichtigere Rolle, um

zusätzliche Bildungs- und Freizeitangebote auch mit präventiven Zielsetzungen umzusetzen. Dabei haben sich gerade langfristige Kooperationen bewährt, die neben Angeboten für Schüler*innen auch begleitende thematische oder methodische Fortbildungen und Beratungen für das Kollegium umfassen.

Grundsätzlich sollten bei der Gestaltung und Umsetzung von Präventionsangeboten auch die Schüler*innen selbst mit einbezogen werden. Partizipative Ansätze und eine gut etablierte Kultur des Dialogs können hier wertvoll sein. Eine pädagogische Fachkraft, die ihren Schüler*innen gegenüber wertschätzend und respektvoll auftritt, nimmt auch gefährdete Personen als Meinungsträger*innen ernst.

Gerade in der Bearbeitung von möglichen Radikalisierungsfällen erweisen sich etablierte Netzwerke und Kontakte als besonders wichtig. Diese ermöglichen eine schnelle und vertrauensvolle Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Akteure. Wichtige Kooperationspartner können der Schulpsychologische Dienst, Einrichtungen der Jugendhilfe (z. B. Wohngruppen) oder das Jugendamt sein. In einigen Bundesländern gibt es Präventionsteams der Polizei, zu denen Schulen bereits im Rahmen der Gewaltprävention und Suchtprävention Kontakt haben. Mit diesen Teams ist in der Regel eine anonymisierte Fallbesprechung möglich. Gerade in der Fallarbeit an Schulen der Sekundarstufe I und II und an beruflichen Schulen ist auch die Agentur für Arbeit ein wichtiger Partner. Maßnahmen, die den Übergang zwischen Schule und Beruf erleichtern, können längerfristige Perspektiven aufzeigen. So kann der Perspektivlosigkeit von Jugendlichen entgegen gewirkt werden.

Auch die Eltern sollten in die Umsetzung von präventiven Maßnahmen mit einbezogen werden, um die Akzeptanz entsprechender Angebote zu erhöhen, aber auch über den schulischen Rahmen hinauszuwirken. Besonders in Konfliktsituationen ist es von Vorteil, wenn Eltern und Lehrkräfte auf eine positive Erziehungspartnerschaft zurückgreifen können. Besteht hier kein Vertrauensverhältnis und nehmen sich die schulischen Akteure und Eltern eher als Gegner*innen wahr, so kann dies unter Umständen dazu führen, dass sich Schüler*innen zwischen den erzieherischen Autoritäten hin- und hergerissen fühlen.

Durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit aller schulischen und außerschulischen Akteure werden einzelne Lehrkräfte entlastet und Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten geklärt.

Handlungsanlässe und Methoden

Der Vorteil der Schule als Handlungsfeld der universellen Präventionsarbeit liegt in dem Pflichtcharakter und der langen Zeit, die Jugendliche täglich im schulischen Raum verbringen. Dadurch sind sie für Bildungsangebote verbindlich erreichbar.

Im Mittelpunkt von präventiven Angeboten für Schüler*innen stehen vor allem Methoden des Empowerments und der Förderung von Urteils- und Handlungskompetenzen. Hinzu kommen zunehmend auch geschlechterreflektierende sowie medienpädagogische Ansätze, die eine aktive und reflektierte Nutzung von Medien unterstützen. Die Umsetzung dieser Angebote beschränkt sich nicht auf sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer, sondern ist letztlich in allen fachlichen Kontexten denkbar.



SCHULE UND RELIGIÖS BEGRÜNDETER EXTREMISMUS

Bundeszentrale für politische Bildung / bpb und
Infodienst Radikalisierungsprävention

[www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/
bpb-handreichung-schule-und-religioes-
begruender-extremismus_2021.pdf](http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb-handreichung-schule-und-religioes-begruender-extremismus_2021.pdf)

Ergänzt werden diese Ansätze mittlerweile durch zahlreiche Angebote außerschulischer Akteure, die mit Workshops, Projekttagen und Freizeitangeboten beispielsweise im Ganztagsbereich zusätzliche Räume schaffen, um verstärkt auch lebensweltliche, jugendkulturelle oder biographiebezogene Themen politisch-, historisch- oder kulturell-bildnerisch zu behandeln. Dabei werden häufig Peer-

Education-Ansätze umgesetzt, die über die lebensweltliche Nähe der Moderator*innen andere Zugänge zu den Schüler*innen ermöglichen, als die in der formalen Bildung in der Regel möglich ist.

Für den Umgang mit und die Klärung von möglichen Fällen einer Radikalisierung, die sich in der Hinwendung von Schüler*innen zu islamistischen Ideologien und Szenen widerspiegeln, bieten sich neben Angeboten von externen Beratungsstellen (wie beispielsweise den Wegweiser-Beratungsstellen in NRW) auch interne Strukturen und Verfahren an. Hierfür werden neben bestehenden Verfahren beispielsweise im Umgang mit Gewaltvorfällen auch neuere Formate umgesetzt, die eine abgestimmte Fallarbeit mit schulinternen und externen Akteuren ermöglichen. Beispielhaft dafür steht das Projekt „ClearTeaching – Clearingverfahren gegen neosalafistische und rechtsextreme Haltungen im schulischen Kontext“, in dem Methoden der Jugendhilfe wie Fallkonferenzen und Case Management auf den schulischen Kontext übertragen werden. Durch die Zusammenarbeit in einer Teamstruktur und eine durchgehende Fallsteuerung können Maßnahmen und Ziele individuell beschlossen werden. Für einen ganzheitlichen Blick auf den*die Schüler*in und die Fokussierung auf einen ressourcenorientierten Ansatz haben sich hier vor allem Methoden der systemischen Beratung als sehr vielversprechend erwiesen. Im Kontext der Fallarbeit, aber auch darüber hinaus zeigen sich außerdem Methoden der Gesprächsführung – wie beispielsweise die gewaltfreie Kommunikation – als hilfreich.

Qualifikationen

Die universelle Präventionsarbeit erfordert neben einer inhaltlichen Qualifikation vor allem ausgeprägte Methodenkenntnisse und Handlungssicherheit. Dabei geht es neben Methoden der politischen Bildung insbesondere auch um Ansätze der diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Bildungsarbeit.

In inhaltlicher Hinsicht spielt vor allem die Vermittlung von Informationen über individuelle, gesellschaftliche und ideologische Hintergründe von Radikalisierungsprozessen sowie Ausdrucksformen islamistischer Ideologien eine Rolle. Dazu gehören auch die Sensibilisierung für unterschiedliche Ausdrucksformen und Hintergründe von Ideologien der Ungleichwertigkeit sowie die Vermittlung von Methoden zum Umgang mit konfrontativem Protest- und Provokationsverhalten von Jugendlichen.

Religionswissenschaftliche Kenntnisse über den Islam sind dagegen für die universelle Präventionsarbeit nur am Rande von Bedeutung. Anders als in diesem Zusammenhang oft von Schulleitungen und Lehrkräften erwartet, zielen die meisten Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote in diesem Bereich nicht auf eine Vermittlung von Grundkenntnissen über islamische Glaubensvorstellungen und -praktiken, sondern auf eine Sensibilisierung für unterschiedliche Ausdrucksformen von Religiosität im Alltag von Muslim*innen. Dabei geht es auch um eine Abgrenzung von selbstverständlichen Formen von Religiosität oder jugendphasentypischem Verhalten auf der einen Seite und Hinweisen auf eine Hinwendung zu extremistischen Ideologien und Szenen auf der anderen.

Damit reagieren diese Angebote auch auf die Unsicherheit, die von vielen Lehrkräften in der Begegnung mit islamisch begründeten Einstellungen und Verhaltensweisen geäußert wird. Im Mittelpunkt steht insofern auch hier die Auseinandersetzung mit den Lebensrealitäten von Jugendlichen im Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmungen sowie eine Förderung von Diversitätssensibilität sowohl unter Jugendlichen als auch unter Lehrkräften. Hierbei geht es insbesondere auch um die Reflexion der eigenen Rolle sowie der Beziehung zu einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft.

Ebenso wichtig sind ressourcenorientierte Perspektiven, die an den Potenzialen, Interessen und Bedürfnissen von Schüler*innen ansetzen, statt Risiken, Gefährdungen und Gefahren in den Mittelpunkt zu stellen. Defizitorientierte Ansätze, die einer „Logik des Verdachts“ folgen, stehen dem Anspruch von Bildungsangeboten als offene und persönlichkeitsbildende Lernprozesse entgegen, die Mündigkeit und Selbstständigkeit, aber nicht Gefahrenabwehr zum Ziel haben.

Ein Ansatz für eine umfangreiche Qualifizierung von schulischen Akteuren bietet die Weiterbildung „CleaRTeaching – Umgang mit neosalafistischen und rechtsextremen Haltungen im schulischen Kontext“. In acht Modulen werden hier neben pädagogischen Maßnahmen im Umgang mit sich radikalierenden Jugendlichen auch die rechtlichen Rahmenbedingungen von schulischer Präventionsarbeit besprochen. Negative Auswirkungen und eine kritische Betrachtung des Präventionsbegriffs finden in dieser Weiterbildung ebenso ihren Platz wie die Vermittlung von Methoden der phänomenübergreifenden politischen Bildung, der Umgang mit Verschwörungsideologien und ein Einblick in die verschiedenen Phänomenbereiche, die im schulischen Kontext relevant sein

können. Im Mittelpunkt der Weiterbildung stehen vor allem aber die Haltung der pädagogischen Fachkräfte sowie die Kompetenz von Gesprächsführung, Selbstreflexion und der vertrauensvolle Austausch mit anderen Teilnehmer*innen helfen dabei, auch die schulischen Strukturen und mögliche schulinterne Faktoren einer Radikalisierung in den Blick zu nehmen.



CLEARINGVERFAHREN GEGEN RADIKALISIERUNG

**Aktion Gemeinwesen und Beratung e. V. und
Lisa Kiefer, Dr. Michael Kiefer, Hanne Wurzel,
Dr. Wolfgang Stuppert und Till Sträter**

[www.clearing-schule.de/wp-content/uploads/
2019/11/clear_handreichungpdf.pdf](http://www.clearing-schule.de/wp-content/uploads/2019/11/clear_handreichungpdf.pdf)

Herausforderungen

Bei der Umsetzung von universell-präventiven Angeboten stehen Schulen vor verschiedenen Herausforderungen.

Strukturelle Herausforderungen

Als besonders herausfordernd stellen sich immer wieder die schulischen Strukturen in der präventiven Arbeit dar. Strukturelle Ausgrenzung und die Erfahrung von Schüler*innen, nicht in schulische Entscheidungsprozesse einbezogen zu sein, erschweren die erfolgreiche und wirkungsvolle Umsetzung präventiver Maßnahmen. Eine gute Diskursstrategie, partizipative Ansätze und die Schaffung von Räumen für Austausch, sowohl für das pädagogische Personal als auch für Schüler*innen, können hier hilfreich sein. Auch Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen, die Schüler*innen durch pädagogische Fachkräfte erleben können, sollten von der Institution selbst ernst genommen und bearbeitet werden. Dabei haben sich beispielsweise schulinterne oder externe Beratungsangebote als hilfreich erwiesen. Eine weitere Hürde stellt das asymmetrische

Machtverhältnis zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Schüler*innen dar. Dieses kann zu Widerstand und Misstrauen gegenüber schulischen Angeboten und unter Umständen zum Scheitern der Maßnahme führen.

Gemeinsamer Präventionsbegriff

Auch die Verständigung über das Präventionsziel selbst und die Abgrenzung von Pädagogik und Prävention und den dahinterstehenden Ressourcen- bzw. Defizitorientierungen stellen sich in Schulen häufig als schwierig dar: „Die Grenzen zwischen Norm und Abweichung bleiben diffus. Die gewünschte Eindeutigkeit stellt sich selten ein. Stets besteht die Gefahr, dass Prävention übertreibt und dass Grenzen überschritten werden, die möglicherweise die positive Religionsfreiheit verletzen“ (Kiefer 2021, S. 36). So geraten Grundrechte wie Religionsfreiheit oder das Recht auf Privatsphäre und Verschwiegenheitspflichten nicht selten in ein Spannungsverhältnis. Ein intransparenter und direkter Umgang mit diesen Dilemmata kann ein Misstrauen gegenüber den pädagogischen Fachkräften und der Institution Schule befördern und einer vertrauensvollen Zusammenarbeit entgegenwirken.

Stigmatisierung

Die universelle Islamismusprävention im schulischen Kontext sollte sich an alle schulischen Akteure richten und auch die Strukturen der Schule mitdenken, insbesondere im Hinblick auf Demokratieförderung und Antidiskriminierung. Verengt man den Blick aus der Brille der Präventionsarbeit ausschließlich auf bestimmte Schüler*innen-Gruppen, so können damit Stigmatisierungen und negative Markierungen einer ganzen Gruppe von Schüler*innen verbunden sein. Gerade in der Islamismusprävention ist hier Vorsicht geboten.

Misstrauen und ein Klima des Verdachts erzeugen Distanz dort, wo Bindung und ein wertschätzender und vertrauensvoller Umgang notwendig wären. Ausgehend von einer Verdachtslogik in der Präventionsarbeit lässt sich nur schwerlich eine auf Beziehung gründende Pädagogik entwickeln. Pädagogische Fachkräfte, die konfrontativ auf Schüler*innen einwirken, weil diese ihrer Meinung nach ein „abweichendes“ und daher zu sanktionierendes Verhalten zeigen, tragen letztlich zu einer möglichen Abwendung von Schüler*innen von der Institution und der Gesellschaft bei.

Diese Herausforderungen machen die Schwierigkeit deutlich, präventive Ansätze nachhaltig im Schulalltag zu verankern. Eine langfristige Verstetigung von präventiven Ansätzen setzt letztlich eine kontinuierliche Schulentwicklung unter Einbindung der ganzen Schulgemeinschaft voraus, die die schulinternen Ziele von Teilhabe, Diversität und Handlungsorientierung verbindet und die Institution dabei auch für schulexterne Akteure und Lernorte öffnet. Dies beinhaltet auch eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der Schulleitung und des Kollegiums, um auf neue Entwicklungen beispielsweise in sozialen Medien oder aktuelle Ereignisse angemessen und handlungssicher reagieren zu können.

Literatur

Kiefer, Michael (2021), Radikalisierungsprävention in Deutschland – Ein Problemaufriss, in: MAPEX-Forschungsverbund, Radikalisierungsprävention in Deutschland – Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung, Osnabrück/Bielefeld. URL: https://www.mapex-projekt.de/documents/MAPEX_Buch_Radikalisierungspraevention_in_Deutschland.pdf (letzter Zugriff 23.11.2021).

03

Kinder- und Jugendhilfe

Janusz Biene / André Taubert



Janusz Biene

ist Co-Teamleiter des Projekts „Clearingstelle Radikalisierungsprävention an den Schnittstellen des SGB VIII“ der Vereinigung Pestalozzi gGmbH, das im Legato-Projektverbund umgesetzt wird. Von 2016 bis 2019 hat er das Modellprojekt „Pro Prävention – gegen (religiös begründeten) Extremismus“ des Kreises Offenbach koordiniert.



André Taubert

ist Fachbereichsleiter der Legato-Projekte. Nach einer Tätigkeit als Straßensozialarbeiter und Familienhelfer war er zwischen 2012 und 2015 im Pilotprojekt „kitab“ des Vereins VAJA – Verein zur Förderung akzeptierender Jugendarbeit e. V. in der Beratung von Eltern, Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen tätig.

Prävention gilt seit dem Achten Kinder- und Jugendbericht (1990) als eine Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) (vgl. Bundesministerium für Frauen und Jugend 1990). Ihre Leistungen sind dennoch keine Präventionsarbeit mit dem Ziel, religiös oder anders begründeter Radikalisierung vorzubeugen. Ein verkürztes Verständnis von Sozialer Arbeit als universeller Prävention wird in aktuellen Fachdebatten zu Recht aufgrund der damit einhergehenden Defizitorientierung sowie möglicher Tendenzen einer Versicherheitlichung von Sozialer Arbeit problematisiert (vgl. Schumacher 2018, Sturzenhecker 2000). Dennoch können Leistungen der KJH aber universell-präventive Effekte zeitigen, auch gegen Radikalisierungen.

Sozialpädagogische Fachkräfte in Jugendämtern und bei freien Trägern unterstützen junge Menschen, Personensorgeberechtigte und Familien täglich bei der Bewältigung von Problemlagen, die – radikalierungspräventiv gedacht – eine Hinwendung zu extremistischen Szenen, Einstellungen oder Verhaltensweisen begünstigen können. Dazu gehören neben dem Schutz des Kindeswohls beispielsweise der Umgang mit rassistischen und antisemitischen Aussagen oder Verhaltensweisen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die Bearbeitung familiärer Konflikte in der Erziehungsberatung oder die Förderung der Erziehungsfähigkeit und die Gewährleistung des Kindeswohls in den Hilfen zur Erziehung. Dabei entzieht sich die pädagogische Arbeit einer präventiven Wirkungslogik und zielt mit sozialpädagogischem Eigensinn auf die Stärkung der Autonomie und Selbsthilfepotenziale von jungen Menschen und Personensorgeberechtigten bzw. die Verbesserung von Lebenslagen ab. Derlei Leistungen werden (zu Recht) nicht mit Prävention überschrieben (vgl. Glaser/Müller/Taubert 2020, S. 485).

Wir verstehen in diesem Sinne Radikalisierungsprävention nicht als ein eigenständiges Handlungsfeld per se, sondern als ein Querschnittsthema der Kinder- und Jugendhilfe. Die KJH erzielt nicht nur selbst bereits universell-präventive Effekte, sondern bietet auf fachlicher, rechtlicher und struktureller Ebene zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Umsetzung von universell-präventiv wirkenden Angeboten und die Unterstützung durch spezialisierte Präventionsakteure (vgl. Milbradt/Schau/Greuel 2019, S. 153).

Aufträge und Ziele

Die KJH lässt sich als eine ausdifferenzierte Infrastruktur staatlicher und nichtstaatlicher Institutionen zur Bereitstellung passgenauer sozialpädagogischer Dienstleistungen für Kinder, Jugendliche und Eltern beschreiben. Dazu gehören so unterschiedliche Arbeitsfelder wie zum Beispiel Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII), Hilfen zur Erziehung § 27–41 SGB VIII) oder die sogenannten „anderen Aufgaben“ (§§ 42–60 SGB VIII) wie unter anderem die Inobhutnahme von Minderjährigen und die Mitwirkung bei Verfahren vor Familien- und Jugendgerichten. Die bundesrechtliche Grundlage ist das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII), welches durch Ausführungsgesetze der Bundesländer sowie weitere bundesrechtliche Gesetze ergänzt wird. Leistungsberechtigte der KJH sind Eltern bzw. Personensorgeberechtigte und junge Menschen bis zum 27. Lebensjahr.

Als wesentliches Ziel der KJH beschreibt das SGB VIII die Förderung der Entwicklung von jungen Menschen hin zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, die Unterstützung von Personensorgeberechtigten in der Erziehung, den Schutz junger Menschen sowie die positive Gestaltung von deren Lebensbedingungen. Daraus folgt eine konsequente Orientierung an den Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Eltern – unter anderem auch dann, wenn sich diese antidemokratisch äußern oder ihre Kinder religiös-rigoristisch erziehen, ohne dabei das Kindeswohl zu gefährden.

Mit ihren Leistungen trägt die KJH dazu bei, Benachteiligungen abzubauen, Teilhabechancen zu verbessern und Kinder und Jugendliche vor Gefährdungen für ihr Wohl zu schützen. Dabei werden Leistungen der KJH in der Regel nicht explizit als Präventionsmaßnahmen konzipiert und umgesetzt. Mit ihrem ressourcenorientierten Ansatz unterscheiden sie sich von Präventionsangeboten, die auf Defizite, Risiken und Gefahren reagieren.

§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe (SGB VIII)

Der Auftrag der KJH ist in § 1 SGB VIII formuliert:

- „(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.
- (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.
- (3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere
1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
 2. jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können,
 3. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
 4. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
 5. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

Dabei unterliegen Fachkräfte der KJH Rahmenbedingungen, die für die hier fokussierten präventiven Potenziale sowie für Fachkräfte der Präventionsarbeit, die Zugänge zur KJH suchen, relevant sein können.

Fachlich stehen Fachkräfte der KJH, wie andere Sozialarbeiter*innen auch, vor der Herausforderung, einen dreifachen Auftrag erfüllen zu sollen: (1) sich an der Lebenswelt, den Interessen und dem Wohl ihrer Klient*innen zu orientieren, (2) im Auftrag von Staat bzw. Gesellschaft zu handeln und (3) im Sinne einer fachlichen Ethik der Sozialen Arbeit zu handeln. Dieser Spagat wird „Trippelmandat“ genannt und erfordert eine stetige Aushandlung der Pole von „Hilfe“ und „Kontrolle“.

Eine rechtliche Rahmenbedingung, die die Zusammenarbeit mit Dritten in der KJH wesentlich beeinflusst, sind der Sozialdatenschutz und die Schweigepflicht. So unterliegen Sozialarbeiter*innen in der KJH der Schweigepflicht und dürfen persönliche Daten oder anvertraute Geheimnisse nur mit Zustimmung der Betroffenen weitergeben. Ausnahmen gelten für gängige Offenbarungspflichten beispielsweise nach § 89a StGB („Vorbereitung einer schweren staatsgefährdenden Gewalttat“) oder § 138 StGB („Nichtanzeige geplanter Straftat“).

Weitere Rahmenbedingungen, die die Umsetzung von KJH bedingen, sind die kommunale Finanzlage und Haushaltspraxis sowie die Bewilligungspraxis der Jugendämter (Beckmann 2019, S. 116). Darüber hinaus kann der öffentliche Diskurs über einzelne Fälle – man denke an den Fall Kevin in Bremen – oder Phänomene wie religiös begründete Radikalisierung oder Rückkehr*innen aus Kriegsgebieten die pädagogische Praxis beeinflussen.

Akteure

Die Leistungen der KJH werden gemäß § 4 SGB VIII von öffentlichen und freien Trägern erbracht. Als öffentliche Träger werden Landesjugendämter und Jugendämter bezeichnet. Freie Träger sind nichtstaatliche Akteure, meist Jugend- und Wohlfahrtsverbände, kirchliche Verbände sowie Fachorganisationen und deren Zusammenschlüsse.

Jugendämter sind jeweils eigenständige Fachbehörden, die in der Regel in der Verwaltung von Landkreisen und kreisfreien Städten

angesiedelt sind. Die Jugendämter werden daher auch als „örtliche Träger“ bezeichnet, die für alle Arbeitsfelder der KJH zuständig sind. Im öffentlichen Diskurs ist mit dem Begriff „Jugendamt“ häufig verkürzt der Allgemeine Soziale Dienst (ASD) gemeint, der Leistungen wie den gesetzlichen Kinder- und Jugendschutz, das staatliche Wächteramt oder die Hilfen zur Erziehung (HZE) übernimmt (Beckmann 2019, S. 102).



ORIENTIERUNGSHILFE FÜR JUGENDÄMTER KINDESWOHL BEI AUFWACHSEN IN ISLAMISTISCH ODER SALAFISTISCH GEPRÄGTEN FAMILIEN

**SOCLES International Centre for Socio-Legal Studies
gGmbH und Niedersächsisches Ministerium für
Soziales, Gesundheit und Gleichstellung**

[www.ms.niedersachsen.de/download/
169746/Hauptbroschuere.pdf](http://www.ms.niedersachsen.de/download/169746/Hauptbroschuere.pdf)

Die konkrete Umsetzung vieler Leistungen der KJH erfolgt häufig durch freie Träger. Dies betrifft beispielsweise den Bereich der HZE, die durch sozialpädagogische Fachkräfte freier Träger im Rahmen von sozialpädagogischen Familienhilfen, sozialer Gruppenarbeit oder in stationären Einrichtungen erfolgt. Diese Arbeit basiert auf Rahmenvereinbarungen der freien Träger mit dem Jugendamt und wird im Rahmen eines Hilfeplanverfahrens im Übereinkommen von Fachkräften des Jugendamts, eines freien Trägers sowie der Klient*innen umgesetzt.

Ein wichtiger Akteur der KJH sind die Landesjugendämter, die die kommunalen Jugendämter und freien Träger u. a. durch Beratung und Fortbildungen bei der Planung und Umsetzung von Leistungen der KJH unterstützen. Damit kommt ihnen für die Sensibilisierung und inhaltliche und methodische Qualifikation von Fachkräften in neuen Themenfeldern – wie dem Querschnittsthema Radikalisierungsprävention – eine wichtige Rolle zu.

Handlungsanlässe und Methoden

Die Arbeitsfelder der KJH bieten eine Vielzahl unterschiedlich gelagerter Handlungsanlässe, die konkrete Bedürfnisse oder Herausforderungen auf individueller oder familiärer Ebene, aber auch bestimmte Lebenslagen betreffen. Diese Handlungsanlässe, die auch aus präventiver Perspektive relevant sein können, lassen sich aus den Regelungen des § 1 SGB VIII ableiten.

So geht es in der KJH vor allem um die Förderung der individuellen Entwicklung von jungen Menschen „in Richtung selbstbestimmter Lebensentwürfe (...) – entweder in erzieherischer Weise oder durch die Schaffung von Möglichkeiten zur eigenständigen Lebensgestaltung“ (Schuhmacher 2018, S. 160). In der Befähigung zur selbstbestimmten Lebensgestaltung und der Bearbeitung von Risiken, die dieser Lebensgestaltung entgegenstehen können, gründen die möglichen präventiven Effekte der entsprechenden Leistungen.

Im Folgenden werden exemplarisch Handlungsanlässe der KJH skizziert, mit denen präventive Effekte einhergehen können, ohne dass die Leistungen selbst explizit universell-präventiv ausgerichtet sind.

1 Abweichendes Verhalten von jungen Menschen wird in der KJH nicht als „Fehlentwicklung“ gefasst. So basiert die offene Kinder- und Jugendarbeit auf dem Versuch, den subjektiven Sinn eines abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen zu erkennen und die Botschaft des*r betroffenen Jugendliche*n an die Jugendarbeit und Gesellschaft zu verstehen (vgl. Sturzenhecker 2000, S. 3). Die präventiven Effekte entstehen durch die Förderung von Selbstentfaltung, Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung als Resilienz-faktoren sowie durch die Förderung einer Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf das eigene Verhalten und dessen Konsequenz für Dritte.

2 Wenn Kinder und Jugendliche Opfer von Gewalt werden, sind Träger der KJH in der Pflicht, aktiv zu werden und das Kindeswohl zu schützen. Gewalterfahrungen als Opfer stehen in einem engen Zusammenhang mit der Bereitschaft, selbst Gewalt auszuüben. Insofern entfaltet der aktive Schutz vor Gewalt immer auch präventive Effekte.

3 Leistungen des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes zielen darauf ab, junge Menschen vor Gefährdungen in und durch Medien zu schützen. Junge Menschen werden dabei unterstützt, bewusst mit medialen Angeboten umzugehen, eigene Grenzen zu setzen und die Grenzen anderer Menschen zu respektieren.

4 Die Definition sozialer Benachteiligung ist umstritten, denn sie beinhaltet in sich schon gefährliche Stigmata. Studien verweisen jedoch auch immer wieder auf die Relevanz dieses Faktors für die Vulnerabilität junger Menschen. Im Allgemeinen werden besondere Bedarfe und Aufgaben der KJH für bestimmte Sozialräume sowie sozioökonomische oder „ethnische“ Gruppierungen formuliert, die dann wiederum zur Zielgruppe von Projekten und Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird dann zum ausführenden Akteur von Prävention, wenn in bestimmten Räumen zum Beispiel verhältnismäßig mehr soziale Gruppenangebote finanziert und umgesetzt werden.

5 Zu den Pflichtaufgaben der KJH gehören des Weiteren Hilfsangebote in Bezug auf erzieherische Fragen und Defizite sowie das aktive Einschreiten bei dem Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung. Wenn Erziehungsmaßstäbe im familiären Kontext auf Ideologien basieren, die antidemokratischer, religiös-rigoristischer oder anderweitig menschenfeindlicher Natur sind und sich daraus zum Beispiel ein Defizit in der Entwicklungsförderung ergibt, kann dies zur Intervention des Jugendamtes führen. Ob diese Art der Intervention in ausreichendem Maße umgesetzt wird, ist unter Fachkräften umstritten.

Der Unterschied der Leistungen der KJH, die auf diese Handlungsanlässe reagieren, zu explizit als Präventionsangebot konzipierten Maßnahmen zeigt sich insofern insbesondere in den übergeordneten Wirkungszielen, während sich die konkreten Handlungsziele vielfach ähneln.¹ Dies lässt sich an einem Beispiel illustrieren: Zu den Leistungen der KJH gehören Gruppenangebote, die zum Beispiel in sozialarbeiterisch angeleiteten Computergruppen, Outdoorgruppen oder Fahrradwerkstätten umgesetzt werden.

¹ Anders als Wirkungsziele, die den erwünschten Zielzustand beschreiben, bezeichnen Handlungsziele die Teilziele auf dem Weg zum Wirkungsziel. Zu dieser Unterscheidung siehe von Spiegel 2000, S. 8.

Die Wirkungsziele dieser Angebote liegen zumeist im Bereich der Entwicklungsunterstützung zu einer eigenständigen Persönlichkeit und unterscheiden sich damit von Wirkungszielen von Präventionsangeboten im engeren Sinne, die beispielsweise auf die Förderung einer resilienten Haltung gegenüber extremistischen Ansprachen im Internet ausgerichtet sind. Auf der Ebene der Handlungsziele sollen derlei Angebote allerdings ähnliche universal-präventive Effekte entfalten wie Gruppenangebote der universellen Radikalisierungsprävention – zum Beispiel durch die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen oder Konflikt- oder Medienkompetenzen.

Das Beispiel verdeutlicht die vielfältigen Schnittmengen von Leistungen der KJH mit Ansätzen der Radikalisierungsprävention. In den Regelstrukturen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit spiegelt sich dies u. a. in der verstärkten Bezugnahme auf Konzepte, die im Rahmen der KJH auf entwicklungspsychologische oder soziale Hintergründe von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) oder Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) reagieren (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020, S. 93). Die Stärke dieser Ansätze liegt in der ausdrücklich pädagogisch-sozialarbeiterischen Perspektive auf mögliche Ursachen dieser Phänomene, die die dahinterliegenden Bedürfnisse und Erfahrungen in den Blick nehmen.

Qualifikationen

Auf Grundlage der oben skizzierten Praxis der KJH und der potenziell resultierenden präventiven Effekte lassen sich unter anderem folgende (Zusatz-)Qualifikationen für Fachkräfte in der KJH als wünschenswert beschreiben, um gute Arbeit zu gewährleisten und weiterzuentwickeln:

- Eine hinreichende Phänomenkenntnis von Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) und Radikalisierung, ihren Hintergründen, der Einordnung in und der Abgrenzung zu jugendtypischem Verhalten sowie professioneller Sprachgebrauch in diesen Themenfeldern
- Hinreichende Kenntnisse der Ansätze und Methoden von Prävention sowie Analysefähigkeit bezüglich der Handlungs- und Wirkungsziele von offenen Bildungsprozessen und Präventionsangeboten

- Ein religions-, diversitäts- und diskriminierungssensibles Pädagogikverständnis
- Reflexivität in Bezug auf die eigenen Haltungen zu Religion und Glaube in der (Post-)Migrationsgesellschaft (z. B. Religionssensibilität)
- Die Moderationsfähigkeit von Konflikten innerhalb einer partizipativ ausgerichteten Sozialen Arbeit im Kontext der (Post-)Migrationsgesellschaft
- Kompetenzen für eine gelingende Zusammenarbeit in multi-professionellen Netzwerken, wie z. B. Rollenklarheit, Sozialdatenschutz, grundlegende Kenntnisse anderer Systeme und Fähigkeit zum Perspektivwechsel

Herausforderungen

In allen Arbeitsfeldern der KJH ist Radikalisierungsprävention ein Thema unter (vielen) anderen. Freilich haben akute Fälle, insbesondere solche, in denen es um die Gewährleistung oder den Schutz des Kindeswohls geht, eine hohe Priorität. Als langfristige Querschnittsaufgabe wird das Thema dagegen kaum systematisch bearbeitet.² Ein Großteil der bestehenden Angebote, die sich der Prävention von religiös begründeten Radikalisierungen widmen, geht auf spezialisierte Projekte von freien Trägern zurück, deren fachliche und methodische Impulse aber mitunter noch zu wenig in die Regelstrukturen der KJH oder Fachdebatten der Sozialen Arbeit hineinwirken.

Die KJH umfasst dabei ganz unterschiedliche Arbeitsfelder mit jeweils eigenen Bedarfen und möglichen präventiven Effekten. Fachkräfte in Kindertagesstätten, die mit Kleinkindern sowie deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu tun haben, haben naturgemäß andere Aufträge, Perspektiven und Bedarfe als ihre Kolleg*innen in einem Jugendzentrum oder als Kinderschutzfachkräfte freier Träger. Entsprechend vielfältig sind die Qualifikationen und Kompetenzen, die in der Fachberatung und Fortbildung von Fachkräften in der

² Ausnahmen bestätigen wie immer die Regel: Als gute Beispiele können unter anderen die Dialogstelle Extremismusprävention der Stadt Wolfsburg (siehe Kapitel 1), die Kinderschutzbeauftragten in Hamburg oder auch kommunale Fachstellen oder Partnerschaften für Demokratie, die in Jugendämtern oder bei freien Trägern angesiedelt sind, dienen.

Auseinandersetzung mit präventionsrelevanten Anlässen zu adressieren wären. Hier sind passgenaue Angebote gefragt, die an die bestehenden Fachlichkeiten anschließen und die vorher erhobenen Bedarfe der jeweiligen Zielgruppe treffen.

Hinzu kommen strukturelle Herausforderungen, die aus der Finanzierung der KJH sowie der Arbeitssituation vieler Fachkräfte erwachsen. Das Angebot von Leistungen der KJH, die nicht durch einen Rechtsanspruch begründet sind, ist von der kommunalen Kassenlage und politischen Konjunkturen abhängig. Mangelt es aufgrund knapper Kassen oder politischer Entscheidungen an Orten, an denen Jugendliche sich ausprobieren oder Erziehungsberechtigte niedrigschwellig Unterstützung erfahren können, kann KJH nicht präventiv wirken. Auch hinzugezogene spezialisierte Präventionsakteure stoßen dann schnell an ihre Grenzen, weil entsprechende Zugänge zu den Zielgruppen fehlen.

Aber auch mit Blick auf Leistungen, die wie die Hilfen zur Erziehung mit einem Rechtsanspruch verbunden sind, lassen sich je nach kommunaler Kassenlage unterschiedliche Gewährungspraktiken erkennen. Darüber hinaus zeigen jüngere Studien, dass hohe Arbeitsbelastungen von Fachkräften im ASD (zum Beispiel aufgrund von hohen Fallzahlen pro Fachkraft) zu einer hohen Fluktuation von Fachkräften beitragen (vgl. Beckmann 2019). Dies kann dazu führen, dass Expertise immer wieder neu aufgebaut werden muss oder Zuständigkeiten wechseln. Fallunabhängig Verbindungen und Vertrauen aufzubauen kann dadurch erschwert werden.

Eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass Leistungen der KJH präventive Effekte zeitigen können, ist, dass die Institutionen der öffentlichen und freien Jugendhilfe vor Ort ausreichend finanziert und personell ausgestattet ist. Auch spezialisierte Präventionsakteure können nur dann nachhaltig unterstützend wirken, wenn sie Fachkräfte und Institutionen vorfinden, mit denen sie verbindlich und über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten und über die sie Zugänge zu ihren Zielgruppen erhalten können. Eine Verstärkung der Radikalisierungsprävention steht und fällt insofern mit personell und finanziell gut ausgestatteten Regelstrukturen.

Um die Zugänge zu Strukturen der KJH auf kommunaler Ebene zu erleichtern, wäre es zudem wünschenswert, wenn in Jugendämtern oder/und auf Seiten freier Träger Ansprechpartner*innen für Fragen von Radikalisierungsprävention installiert würden. Ihre Aufgabe bestünde insbesondere darin, Grundlagenkenntnisse vorzu-

halten und auch im Wissen um Herausforderungen und Fallstricke zu Hilfesystemen und Handlungsoptionen zu beraten. Auch auf Seiten spezialisierter Präventionsakteure wäre die Schaffung entsprechender Fachberatungsstellen und „Schnittstellenbeauftragter“ sinnvoll, die Fachkräfte in Regelstrukturen sowie bei freien Trägern phänomenübergreifend unterstützen.

Dabei geht es weniger um eine Ausweitung der Angebote spezialisierter Präventionsakteure für die direkte Arbeit mit jungen Menschen oder anderen unmittelbar betroffenen Personen als um Angebote der Fachberatung sowie einen nachhaltigen Transfer von Expertise und Erfahrungen in die Breite der Regelstrukturen. Mit ergänzenden Strukturen, die den Fachaustausch zwischen Fachkräften der KJH und Fachkräften spezialisierter Präventionsakteure ermöglichen, wären passgenaue Fortbildungen bzw. Fachberatungen sowie Prozesse des gemeinsamen Lernens, der Aushandlung von Mandaten und Rollen und das Hinterfragen eigener Perspektiven leichter umsetzbar.³

Literatur

Beckmann, Kathinka (2019), *Berufliche Realität im ASD: Die Herausforderungen sozialpädagogischer Arbeit heute*, in: Körner, Wilhelm/Hörmann, Georg (Hrsg.), *Staatliche Kindeswohlgefährdung?*, Weinheim/Basel, S. 102–118.

Bundesministerium für Frauen und Jugend (1990), *8. Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*, Bonn.

Glaser, Michaela/Müller, Jochen/Taubert, André (2020), *Selektive Extremismusprävention aus pädagogischer Sicht. Zielgruppen, Handlungsfelder, Akteure und Ansätze*, in: Ben-Slama, Brahim/Kemmesies, Uwe (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention*, Wiesbaden: S. 471–504.

Meysen, Thomas/Brandt, Leon/Baer, Silke/Meilicke, Tobias/Becker, Kim Lisa (2021), *Orientierungshilfe für Jugendämter. Kindeswohl bei Aufwachsen in islamistisch oder salafistisch geprägten Familien*, Heidelberg.

³ Ein Beispiel für ein solches Schnittstellenprojekt, an dem die Autoren beteiligt sind, ist das Modellprojekt „Clearingstelle Radikalisierungsprävention an den Schnittstellen des SGB VIII“ in der Trägerschaft des Kinder- und Jugendhilfeträgers Vereinigung Pestalozzi gGmbH. Für weitere Informationen siehe www.clearingstelle-radikalisierungspraevention.de.

Milbradt, Björn/Schau, Katja/Greuel, Frank (2019), (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention – Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze, in: Marcks, Erich (Hrsg.), Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag, Bad Godesberg, S. 141–180.

Lempp, Marion/Möller, Kurt/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils (2017), Mit Rückgrat gegen PAKOs. Eine Step by Step-Anleitung für die Jugendarbeit zur Gestaltung und Selbstevaluation von Angeboten gegen Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen, Esslingen. URL: <https://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/249751/mit-rueckgrat-gegen-pakos> (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Schumacher, Nils (2018), Ein neues Bild der Prävention? Zur Tendenz der „Versicherheitlichung“ im pädagogischen Feld, Sozialmagazin 2:2018, S. 158–166.

Spiegel, Hiltrud von (2000), Methodische Hilfen für die Gestaltung und Evaluation des Prozesses der Zielfindung und Zielformulierung im Hilfeplanverfahren. Expertise zum Projekt „Familiäre Bereitschaftsbetreuung“, DJI-Arbeitspapier. Nr. 5–158, München. URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/FBB_Expertise_von_Spiegel.pdf (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Sturzenhecker, Benedikt (2000), Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung. Sozialmagazin 1: 2000, S. 14–21.

Wohlgemuth, Katja (2009), Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel, Wiesbaden.

04

Außerschulische politische Bildung

Lea Jaenicke / Rebecca Arbter / Sebastian Bock



Lea Jaenicke

studierte Politik-, Europawissenschaft und demokratiepädagogische Schulentwicklung in Frankfurt (Oder) und Berlin und ist seit 2018 Bildungsreferentin im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB). Sie ist unter anderem für die Zusammenarbeit mit dem Bundesprogramm Respekt Coaches und die Plattform politischbilden.de verantwortlich.



Rebecca Arbter

studierte Soziologie, Politikwissenschaft und Soziokulturelle Studien in Hamburg, Amsterdam und Frankfurt (Oder). Seit 2017 ist sie für den Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) tätig und leitet aktuell das Programm „Politische Jugendbildung im AdB“.



Sebastian Bock

studierte Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin und ist seit 2016 stellvertretender Geschäftsführer beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB). Dort leitet er den Bereich politische Jugendbildung.



Politische Bildung spielt auch im Bereich der außerschulischen Bildung eine wichtige Rolle und gehört zu den Grundsatzaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit. In der Jugendverbandsarbeit, der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, der offenen Kinder- und Jugendbildung und anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit orientiert sie sich an den Prinzipien der Freiwilligkeit, Lebensweltorientierung und Partizipation und entfaltet über einen ressourcen- bzw. stärkenorientierten Ansatz präventive Wirkungen.

Die nonformale politische (Jugend-)Bildung arbeitet für eine offene, diverse, pluralistische, sozial gerechte und demokratische Gesellschaft. Dabei wird Demokratie als Lebensform, Herrschaftsform und Gesellschaftsform verstanden, die nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern lebensweltnah, bedarfsgerecht, kontrovers und kinder- und jugendorientiert vermittelt und gelebt werden muss. In diesem Zusammenhang spielt auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ideologien der Ungleichwertigkeit eine wichtige Rolle, ohne dass politische Bildung damit unter dem Begriff der Prävention zu fassen wäre.

Aufträge und Ziele

Als Teil der Kinder- und Jugendarbeit bestehen die Aufgaben der außerschulischen politischen Bildung darin, die Persönlichkeitsbildung, die Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie die Beteiligung und Teilhabe von allen (jungen) Menschen zu fördern: Für die politische Bildung steht nicht die Politik, sondern die Sensibilisierung für das Politische im Vordergrund, welches in Interaktionen des gesellschaftlichen Miteinanders stattfindet.

Politische Bildung verfolgt das Ziel, junge Menschen in ihrer Entwicklung hin zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen. Jugendliche und junge Erwachsene erfahren Anerkennung und Selbstwirksamkeit im Rahmen von aktivierenden Projekten. Außerdem werden die Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen gefördert und Neugier für das Politische geweckt. Dabei bietet die nonformale politische Jugendbildung auch Zugänge zu Jugendlichen, die sich selbst als unpolitisch bezeichnen und eher der Meinung sind, Politik habe nichts mit ihnen zu tun, um eine Sensibilisierung für das Politische zu leisten (vgl. Balzter/Ristau/Schröder 2014, S. 14). Gruppenerfahrungen und Begeg-

nungen mit Gleichaltrigen in einem Freiraum für neue Erfahrungen jenseits von Schule und Alltag erhöhen die Motivation der Teilnehmenden. Mit diesen Erfahrungen geht der Erwerb von Wissen über politische Zusammenhänge einher, ohne selbst im Mittelpunkt zu stehen. In ihrer aktivierenden Wirkung erfüllt politische Bildung eine „Sprungbrettfunktion“, die auch in politischem Interesse und Engagement zum Ausdruck kommen kann (ebd., S. 15).

Dabei grenzt sich die nonformale politische Jugendbildung bewusst von der formalen politischen Bildung beispielsweise in Unterricht und Schule ab. Als Teil der Kinder- und Jugendhilfe basiert die außerschulische Jugendbildung auf § 11 SGB VIII, der den Anspruch von Kindern und Jugendlichen auf außerschulische Bildung (Abs. 1), die Rechtsvorschriften für entsprechende Akteure (Abs. 2) sowie die Erbringungsform der Angebote (Abs. 3) bestimmt. Politische Bildung wird hier explizit als Methode benannt, die in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zum Einsatz kommt: „Die politische Jugendbildung ist damit gesetzlich fixierter Bestandteil der außerschulischen Jugendbildung und man darf zurecht (sic) daraus den politischen Willen ablesen, dieses Arbeitsfeld dauerhaft zu erhalten und zu fördern“ (Bielenberg 2017, S. 16).

Die zahlreichen Präventionsprojekte, die insbesondere im Rahmen von Förderprogrammen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) oder des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat (BMI) umgesetzt werden, stehen für ein breites Spektrum an Ansätzen des Empowerments, der Antidiskriminierungsarbeit und der Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsvermittlung. Was in diesem Kontext als innovative Ansätze erscheinen mag, ist für Fachkräfte der Jugendarbeit und damit auch der politischen Jugendbildung der klassische und altbewährte Weg, Jugendliche in ihrer Mündigkeit zu stärken: nonformale (politische) Bildung (vgl. Haarmann/Lange 2013, S. 20). Dabei ist politische Jugendbildung stets gefordert, sich immer wieder neu auf aktuelle Entwicklungen sowie gesellschaftliche, ökologische und soziale Herausforderungen einzustellen und damit auch auf „neue“ Phänomene wie Rechtsextremismus oder Islamismus zu reagieren.

Als wegweisendes zeitgenössisches Regelwerk für die Pädagogik der politischen Bildung wurde 1976 der sogenannte Beutelsbacher Konsens verabschiedet. Als „Minimalkonsens“ wurde festgesetzt, „dass Dissens in Wissenschaft und Politik und also auch in politischer Bildung selbstverständlich ist“ (Sutor 2002, S. 24). Auch

in der Auseinandersetzung mit den oben genannten Phänomenen orientiert sich die politische Bildung am Beutelsbacher Konsens, der folgende Prinzipien beinhaltet:

- 1 Überwältigungsverbot (keine Indoktrination)
- 2 Kontroversitätsgebot (Berücksichtigung kontroverser Positionen)
- 3 Befähigungsauftrag (Befähigung der Lernenden, politische Situationen zu analysieren, ihre eigenen Interessen zu erkennen und diese Interessen auch zu vertreten) (vgl. BMFSFJ 2021, S. 9).

In der Fachdebatte herrscht dabei weitgehend Einigkeit, dass politische Bildung keineswegs neutral, sondern normativ geleitet ist: „Die normative Perspektive nicht nur der politischen Bildung, sondern von Bildung allgemein ist damit nicht auf eine neutrale Auseinandersetzung mit politischen, sozialen und ethischen Fragen gerichtet, in Schule und politischer Bildung geht es vielmehr um die Vermittlung pluralistischer, demokratischer und menschenrechtsorientierter Haltungen und Werte“ (BMFSFJ 2021, S. 199). Dies schließt eine „Neutralität“ gegenüber unterschiedlichen Ausdrucksformen von Ideologien der Ungleichwertigkeit und menschenrechtswidrigen Haltungen ausdrücklich aus.

Akteure und Kooperationen

Das Feld der außerschulischen politischen Bildung besteht aus unzähligen Vereinen, Stiftungen, Initiativen, freiberuflichen Teamenden und Bildungsstätten. Zudem entwickelt sich eine kontinuierlich wachsende Struktur aus Zusammenschlüssen unterschiedlicher Träger. Beispielhaft hierfür steht die Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI) im Bundesausschuss Politische Bildung (bap e. V.), über die 1.750 Einrichtungen der außerschulischen Bildung vernetzt sind. Trotz teilweise sehr unterschiedlicher Arbeitsschwerpunkte stehen sie in einem engen Austausch und kooperieren auf verschiedenen Ebenen miteinander. Diese Vielfalt der Träger politischer Bildung ist von großer Bedeutung, da die herausfordernde Aufgabe der Demokratiestärkung nur bewältigt werden kann, je mehr auf die vielfältigen Bedürfnisse der Gesellschaft eingegangen wird (vgl. Sander 2014, S. 10).

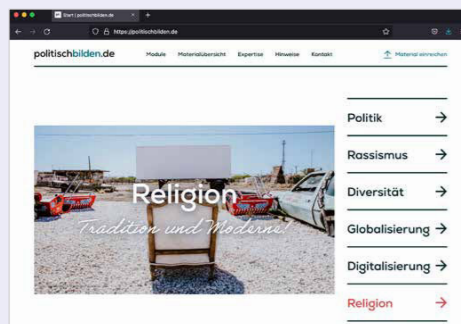
Auch Kooperationen zwischen Schule, Jugendsozialarbeit und einschlägigen Akteuren der Jugendarbeit und nonformaler politischer Bildung bieten ein großes Potenzial für eine wirkungsvolle politische Bildung. So sind Schulen wichtige Anlaufstellen, um Kinder und Jugendliche zu erreichen. Darüber hinaus ergänzen Angebote der nonformalen Jugendbildung den lernplanbezogenen Unterricht um wichtige lebensweltliche, partizipativ und handlungsorientiert angelegte Lernprozesse (vgl. Butterer/Wohnig 2019, S. 7).

Auf Bundesebene prägen Förderprogramme wie „Demokratie leben!“ des BMFSFJ oder „Zusammenhalt durch Teilhabe“ des BMI die Strukturen der politischen Bildung. Im Rahmen beider Programme entstehen zahlreiche Kooperationen zwischen Bildungsträgern, die teils auf bewährten Strukturen aufbauen, teils aber auch ein ganz neues Zusammenwirken ermöglichen. In ähnlicher Weise zielt das Bundesvorhaben „Respekt Coaches“, das durch Mittel des BMFSFJ gefördert wird, auf eine enge Zusammenarbeit von Schule, Schulsozialarbeit und Trägern der politischen Bildung. Auch die in diesem Rahmen umgesetzten Gruppenangebote zielen beispielsweise auf eine Förderung von Demokratie, Selbstwirksamkeit und Medienkompetenzen, um „den Blickwinkel zu erweitern und unterschiedliche Weltanschauungen und Lebensweisen besser zu verstehen“ (Webseite Lass-uns-reden.de).

In der Praxis erweist sich die Zusammenarbeit allerdings gerade mit Schulen als nicht selbstverständlich. Von einer Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Bildungsträgern „auf Augenhöhe“ kann angesichts unterschiedlicher Strukturen und Rahmenbedingungen in der Regel nicht die Rede sein. Eine große Hoffnung liegt insofern auf dem Ausbau von sogenannten lokalen Bildungslandschaften im Zusammenhang mit der Ausweitung von Ganztagschulen (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2019).

Handlungsanlässe und Methoden

Die Methoden außerschulischer politischer Bildung sind so vielfältig wie das Feld selbst. Da sich Angebote der Kinder- und Jugendarbeit grundsätzlich an den Bedürfnissen und Wünschen der jungen Menschen orientieren, passen sie sich diesen immer wieder aufs Neue an, sind vielfältig und werden stetig erweitert. Politische Bildner*innen bedienen sich dabei eines breiten Spektrums an Methoden, um unterschiedliche Themen und Fragestellungen mit Kindern und Jugendlichen aufzugreifen und zu reflektieren.



www.politischbilden.de
(Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.)

Mit Blick auf das eigenständige Handlungsfeld der außerschulischen politischen Bildung werden neben spezifisch auf ein Thema oder eine Kompetenz ausgerichtete Methoden (zum Beispiel Planspiele oder Betzavta) u. a. auch methodische Herangehensweisen aus der kulturellen Bildung genutzt (zum Beispiel theater-, medien- oder kunstpädagogische Methoden). Auch Herangehensweisen und Methoden aus der offenen

und aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit (Gruppen- bzw. Clubarbeit und Gemeinwesenarbeit), der Jugendverbandsarbeit oder dem Sport finden hier Anwendung.

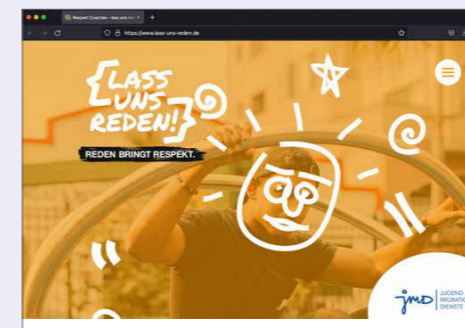
Eine Ausweitung dieser bestehenden und neuen Schnittstellen mit anderen Feldern ist produktiv, gewinnbringend und sollte gestärkt werden. Der 16. Kinder- und Jugendbericht beschreibt dies als die Notwendigkeit, politische Bildung als Querschnittsaufgabe in allen Praxisfeldern der Kinder- und Jugendarbeit zu verankern (vgl. BMFSFJ 2021, S. 477).

Qualifikationen

Die Qualifikationen politischer Bildner*innen sind so vielfältig wie die Einrichtungen und Träger im Feld und geprägt durch unterschiedliche professionelle und fachliche Hintergründe (vgl. Hafener 2011, S. 119 und 124). Eine einheitliche Ausbildung im Sinne einer Berufsausbildung oder eines Studiengangs gibt es nicht. Der 16. Kinder- und Jugendbericht stellt daher fest, „dass es um die universitäre Ausbildung für dieses Arbeitsfeld schlecht bestellt ist“ (vgl. BMFSFJ

2021, S. 279) und fordert als logische Konsequenz die Stärkung außerschulischer politischer Bildung in Wissenschaft und Hochschulbildung.

Die Mehrheit der politischen Bildner*innen kommt aus der Sozialen Arbeit und den Geisteswissenschaften wie Politik- oder Geschichtswissenschaft, einige aus der Erziehungswissenschaft. Viele haben ehrenamtlich Erfahrungen gesammelt und z. B. in unterschiedlichen Kontexten Jugendverbandsarbeit geleistet. Alle eint das Interesse am Gesellschaftspolitischen, der Auseinandersetzung mit dem Politischen, am Mitgestalten gesellschaftlich relevanter Bereiche, an den Vorzügen pluraler, demokratischer Entscheidungsprozesse und dem Einfluss des eigenen Handelns. Insgesamt profitiert das Handlungsfeld sehr von den unterschiedlichen beruflichen Einflüssen, vermisst aber auch klar strukturierte Ausbildungsmöglichkeiten, um Menschen für das Feld zu begeistern.



www.lass-uns-reden.de
(Respect Coaches – Jugendmigrationsdienste)

Daher sind Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb des Feldes relevant, um gegenseitige Wissens-erweiterungen zu fördern und das Feld zu professionalisieren. Diesem Auftrag kommt u. a. der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) e. V. nach, indem er verbandsinterne Gremien zu unterschiedlichen Themen, aber auch ein breites Angebot an Fortbildungen anbietet. Beispielhaft hervorgehoben werden kann die

Sommerakademie Politische Jugendbildung, die die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) gemeinsam mit dem AdB jährlich umsetzt. Die Sommerakademie richtet sich an Studierende und Berufsanfänger*innen und hat das Ziel, den Teilnehmenden das Berufsfeld der außerschulischen politischen Jugendbildung und seine vielfältigen Inhalte näherzubringen. Ähnliche Angebote werden im Rahmen der GEMINI und des Bundesausschusses Politische Bildung (bap e. V.) umgesetzt.

Der Bedarf an Aus- und Weiterbildung zeigt sich gerade auch in der Arbeit mit Ehrenamtlichen. Dazu zählen insbesondere die Angebote im Rahmen der Ausbildung der Jugendleiter*innen-Card (Juleica) der Jugendverbandsarbeit. Hier wurde in den letzten Jahren der Bereich der politischen Bildung explizit gestärkt.

Wichtige Beiträge zur fachlichen und methodischen Unterstützung der außerschulischen Bildung werden auch von der Bundeszentrale für politische Bildung und den jeweiligen Landeszentralen geleistet. Dabei sticht das Programm „Verstärker – Netzwerk aktivierende Bildungsarbeit“ heraus, das von der bpb als Forum für Fachaustausch und Weiterbildung getragen wird.

Auf den Bedarf von Multiplikator*innen nach thematischer, inhaltlicher und methodischer Weiterbildung für die Bildungsarbeit reagiert die Plattform politischbilden.de, die vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten getragen wird. Die Plattform sammelt Hintergrundbeiträge und Praxismaterialien zu den Themenfeldern Politik, Rassismus, Diversität, Globalisierung, Digitalisierung und Religion sowie Kontaktmöglichkeiten zu Referent*innen und Organisationen der nonformalen politischen Bildung.

Herausforderungen

Die Attraktivität von Schlagwörtern wie Extremismus- und Radikalisierungsprävention in der politischen Debatte führt dazu, dass zunehmend auch Angebote der politischen Bildung unter diesen Begriffen gefasst werden. Damit gehen zwangsläufig fachliche und methodische Konflikte einher. So verweist der 16. Kinder- und Jugendbericht auf die Uneindeutigkeit der Begriffe „Prävention“, „Extremismus“ und „Radikalisierung“, vor allem aber auch auf grundlegende Unterschiede in den Wirkungslogiken von Präventionsansätzen und politisch-bildnerischen Lern- und Entwicklungsprozessen: „Während Prävention per Definition einer Verhinderungslogik folgt, wird Demokratiebildung von einer Ermöglichungs- bzw. Gestaltungslogik bestimmt (...). Im Vordergrund stehen hier nicht Fragen öffentlicher Sicherheit, sondern Bedürfnisse und Interessen nach individueller und kollektiver Lebensgestaltung im Rahmen der Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen“ (BMFSFJ 2021, S. 128). Insofern unterscheidet sich das Selbstverständnis von Prävention deutlich von der Grundausrichtung der politischen (Jugend-)Bildung. Diese leistet einen Beitrag zur demokratischen Bildung von Kindern und Jugendlichen, stärkt ihre demokratischen Kompetenzen und unterstützt sie dabei, ihre Anliegen in den demokratischen Diskurs einzubringen.

Vorsicht ist daher geboten, wenn politische Bildung etwa im Rahmen von großen Förderprogrammen unter dem Label der Radi-

kalisierungsprävention vereinnahmt wird. Die Jugendarbeit insgesamt und die politische Jugendbildung im Besonderen sind gefordert, kritisch zu diskutieren, ob Begriffe wie Extremismus und Radikalisierungsprävention überhaupt für Jugendbildung legitim und nutzbar sind.

Träger der außerschulischen politischen Bildung, die im Bereich der Radikalisierungsprävention tätig sind, sehen sich im Zweifel konfrontiert mit einer Versicherheitlichung ihrer pädagogischen Praxis. Das kann beispielsweise die Bitte um Meldung oder die Einschätzung von Gefährdungen sein. Und genau an dieser Stelle treffen zwei sehr unterschiedliche Perspektiven aufeinander: Während die pädagogische Praxis die Subjektorientierung und Lebensgestaltungsperspektive ihrer Teilnehmenden im Blick hat, schauen Sicherheitsbehörden bei den gleichen Personen auf potenzielle Risiken für Staat und Gesellschaft. Kinder- und Jugendarbeit und somit auch politische Bildung dürfen aber keinem politischen Ziel unterworfen werden. So untergräbt eine auf politische Interessen ausgelegte Themensetzung das Ziel, Angebote als offene und zielgruppenorientierte Lernprozesse zu gestalten.

Um die Chancen der politischen Bildung zu nutzen, sind langfristige Arbeits- und Förderperspektiven sowie kontinuierliche Kooperationen ein wesentlicher Bestandteil einer wirkungsvollen Tätigkeit im Handlungsfeld. Befristete Fördergelder und Förderungen durch Sonderprogramme sind zwar wichtig, um neue Methoden und Herangehensweisen auszuprobieren und kurzfristig hilfreich das Feld zu erweitern. Langfristige bzw. auf Dauer angelegte Förderungen sind dem aber vorzuziehen. Nur durch kontinuierliche Arbeit mit unbefristeten Arbeitsverhältnissen ist das Ziel, Menschen zu stärken, um gegenüber extremistischen Bestrebungen und Radikalisierungen widerständiger zu sein, erreichbar.

Das zentrale Finanzierungsinstrument auf Bundesebene, der Kinder- und Jugendplan, bietet hierfür die Möglichkeit. Dieser sollte in den kommenden Jahren finanziell ausgebaut und für weitere Träger geöffnet werden, um Strukturen zur Ermöglichung politischer Bildung in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Programme der Extremismusprävention, Demokratiebildung und -förderung sollten dabei an bestehende Strukturen anknüpfen, um die Entstehung von Doppelstrukturen zu vermeiden. Dabei geht es nicht zuletzt auch darum, eine plurale und demokratisch verfasste Trägerstruktur zu erhalten, die selbstbestimmt entsprechende Angebote der politischen Bildung umsetzen kann.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2019), Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, 13. Dezember 2019.

Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014), Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung, Schwalbach im Taunus.

Bielenberg, Ina (2017), Außerschulische politische Jugendbildung als Profession, in: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.), Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung, Schwalbach im Taunus, S. 161–172.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021), 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin.

Butterer, Hanna/Wohnig, Alexander (2019), Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung, in: Polis 02/2019, S. 7–10.

Haarmann, Moritz-Peter/Lange, Dirk (2013), Der subjekt-/schülerorientierte Ansatz, in: Deichmann, Carl/Tischner, Christian (Hrsg.), Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung, Schwalbach im Taunus, S. 19–36.

Hafeneger, Benno (2011), Jugendbildung als Beruf, in: Hafener, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure, Schwalbach im Taunus, S. 119–137.

Sander, Wolfgang (2014), Handbuch politische Bildung, Schwalbach im Taunus.

Sutor, Bernhard (2002), Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte 2002.

05

Elternarbeit

Nuray Ateş-Ünal



Nuray Ateş-Ünal,

M. A., leitet das Projekt „Demokratisch. Gemeinsam. Wachsen. – Eltern als Partner*innen der Demokratieförderung (DeGeWa)“ bei der IFAK e. V., Bochum. Freiberuflich ist sie als Referentin, interkulturelle Mediatorin und Supervisorin tätig.



Der Stellenwert der Elternarbeit als Handlungsfeld der universellen Prävention erwächst aus der Bedeutung der Familie als primärer Schutz- und Schonraum, als kontinuierlicher Verhandlungs- und Gestaltungsraum für Kinder und Jugendliche. Für die Entwicklung von gesunden sozialen Beziehungen im Aushandeln von Nähe und Distanz, Erleben von Liebe und Geborgenheit, Internalisieren von Vertrautheit und Verbindlichkeit spielen Eltern und Familie eine zentrale Rolle. Dies gilt auch für den Umgang mit leidvollen Erfahrungen von Konflikt und Unbehagen, Spannungen und Ambivalenzen. Je bedürfnis- und subjektorientierter diese Entwicklungsprozesse gestaltet und erlebt werden, als desto tragfähiger erweisen sich Bindungen und Beziehungen im Entwicklungsverlauf.

Aufträge und Ziele

In der Elternarbeit finden sich vielfältige und breit gefächerte Ansatzpunkte für universell-präventive Angebote. Sie zielt auf eine gelingende Kommunikation und Kooperation mit Eltern als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in unterschiedlichen (sozial) pädagogischen Settings und bedient sich dabei überwiegend der Formate und Methoden der Sozialen, pädagogischen und psychotherapeutischen Arbeit.

Sozialpädagogisches Handeln verfolgt grundsätzlich das Ziel einer Stärkung von sozialen Bindungen von Individuen zu wichtigen Bezugspersonen, die ihre Entwicklung in unterschiedlichen Lebensphasen prägen und begleiten. Dabei kommt Eltern für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auch in universell-präventiver Perspektive eine zentrale Rolle zu: „Während für die Herausbildung expliziter politischer Einstellungen die späte Kindheit und Jugend besonders relevant ist, spielt bei der Ausbildung allgemeiner demokratierelevanter Grundhaltungen bereits die Erfahrung der frühen Kindheit eine entscheidende Rolle. Für sie ist neben der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten insbesondere auch die emotionale Qualität der Lebens- und Erziehungsverhältnisse der Kinder wichtig“ (Ateş-Ünal/Adler/Bartholomé/Capkin 2021, S. 25). In ihrer Rolle als Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen nehmen Eltern unmittelbar Einfluss auf Schutz- und Risikofaktoren, die auch für die Hinwendung zu extremistischen Ideologien und Szenen von Bedeutung sein können.

Schutzfaktoren

In der Kinder- und Jugendpsychiatrie wurden zahlreiche Schutzfaktoren herausgearbeitet, die der Entwicklung von dysfunktionalen Verhaltensweisen entgegenwirken. Nach Hilarion G. Petzold und Lotti Müller zählen hierzu u. a.

- eine verlässliche Beziehung zu einem „significant caring adult“ innerhalb und/oder außerhalb der Familie (insbesondere als protektive Qualität im Frühbereich),
- „schützende Inselerfahrungen“ (als sicherer Ort) und „gute Zeiten“ im Verlauf der Entwicklung,
- positive Erziehungsklimata (Wärme, Offenheit, Akzeptanz) in Segmenten der Lebenswelt (mit einem Elternteil, in der Schule, in der Kirchengemeinde etc.),
- Möglichkeitsräume (potential space), in denen Gestaltungsimpulse und Selbstwirksamkeit erfahren werden können, so dass sich internal orientierte Kontrollüberzeugungen und konstruktive selbstreferentielle Emotionen und Kognitionen, d. h. positive Selbst- und Identitätsschemata, entwickeln können,
- soziale Vorbilder, die Werte und Sinnbezüge vermitteln und die konstruktives Bewältigungsverhalten modellhaft zeigen,
- realistische Situationseinschätzung und positive Zukunftsorientierung, Leistungsmotivationen und Impetus zur aktiven Problembewältigung,
- sozioökologische Kontexte, die einen breiten Aufforderungscharakter haben und eine Vielfalt von affordances bereitstellen, so dass Handlungskompetenzen (effectivities) gewonnen werden können,
- dosierte Belastung, die Immunisierungen, Resilienzen und das Ausbilden von Bewältigungsstrategien ermöglichen, weil sie die Coping-Kapazitäten und die vorhandenen Ressourcen nicht überfordern,
- Angebote für kokreative, sinnvolle Aktivitäten (Hobbys, Sport, Spielmöglichkeiten), die Entlastung, Erfolgserlebnisse und Kreativitätserfahrungen bieten,
- Netzwerkorientierung, d. h. die Fähigkeit, soziale Netzwerke aufzubauen und sie zu nutzen (nach Petzold/Müller 2004).

Dabei wird in der Forschung auf die komplexe Wirkung von Bindungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu ihren Eltern und Angehörigen hingewiesen. Bindungen sind kulturell geprägt, lebenssituativ unterschiedlich wirksam und multiplen Einflüssen ausgesetzt und eignen sich nur bedingt als Prädiktor für Entwicklungen in späteren Lebensphasen. So lässt sich auch abweichendes, dysfunktionales Verhalten nicht zwangsläufig auf fehlende oder mangelhafte Bindungserfahrungen zurückführen. Auch hier spielen in der Regel zahlreiche Risiko- und Schutzfaktoren eine Rolle, die in ihrem Zusammenwirken berücksichtigt werden müssen. Je stärker allerdings Risikofaktoren die unterschiedlichen Lebensbereiche prägen, als desto größer erweist sich das Risiko für schädliche Entwicklungen. Ähnlich lässt sich der Einfluss von Schutzfaktoren beschreiben: Auch hier wird von einer höheren Resilienz ausgegangen, je deutlicher Schutzfaktoren auszumachen sind, ohne dass sich immer unmittelbar kausale Wirkungszusammenhänge belegen lassen.

Vor diesem Hintergrund verfolgt eine reflexive Elternarbeit das Ziel, Eltern zur Gestaltung eines ressourcenfördernden und protektiven Erziehungs- und Bildungsalltags ihrer Kinder anzuregen und sie bei dessen Umsetzung zu unterstützen. Hierzu zählen insbesondere die Förderung von kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen des Kindes, die Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen im Denken und Handeln sowie die Förderung von Perspektivübernahme, Empathie und moralischer Kompetenz. Mit dem Leitgedanken, Eltern bei der Entwicklung und Umsetzung eines autoritativ-partizipativen Erziehungsstils zu unterstützen, der neben emotionaler und kognitiver Sicherheit auch eine produktive Aneignung der Umwelt

erlaubt und entsprechende Erfahrungsräume schafft, verbindet sich eine universell-präventive Zielsetzung (vgl. Ateş-Ünal/Adler/Bartholomé/Capkin 2021, S. 26–28).

Als rechtliche Grundlage dienen dabei u. a. der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe (Entwicklungsförderung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit nach § 1 SGB VIII) sowie das in Art. 6 (2) GG bestimmte staatliche Wächteramt über das Kindeswohl. Dabei kommt den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe die Aufgabe zu, eine Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit den Erziehungsberechtigten zum Wohle der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses zu gewährleisten (§ 22a Abs. 2 S. 1 Nr. 1 SGB VIII).

Akteure und Kooperationen

Der Elternarbeit liegen folgende Fragen zugrunde: Wie (Zugang), wo (Ort), mit welchem Anliegen (Thema), mit welcher Motivation (Ziel) und auf welchem Weg (Methode) lassen sich Eltern erreichen, um sie zum Wohle des Kindes zu beraten und zu unterstützen? Entsprechend vielfältig sind die Akteure, die in die Elternarbeit in den unterschiedlichen Lebensphasen eingebunden sind. So erfolgt Elternarbeit beispielsweise durch die Frauenärztin, den Frauenarzt während der Schwangerschaft, die Hebamme im Wochenbett, die Jugendamtskollegin, den Jugendamtskollegen mit dem Willkommenspaket, im Sportverein im Rahmen des ersten Eltern-Kind-Turnens, in der Musikschule über die Elementarerziehung, über den Kinderarzt, die Kinderärztin, in der Tagespflege, dem Kindergarten, der Schule oder in den offenen Kinder- und Jugendtreffs im Sozialraum. Hinzu kommen Wohlfahrtsverbände oder Familienbildungsstätten, in denen Elternarbeit als institutionalisierte Regelangebote umgesetzt wird.

Angesichts des Verständnisses von Elternarbeit als wechselseitiges, dynamisches Kommunikations- und Kooperationsformat kommt Eltern selbst als Akteuren eine zentrale Rolle zu. „In den letzten Jahren hat sich aufgrund der familienpolitischen Entwicklungen ein gewisser Wandel im Verständnis der Elternarbeit vollzogen: weg vom Bild der passiven Elternschaft hin zu aktiven, kooperativen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (Ateş-Ünal/Adler/Bartholomé/Capkin 2021, S. 58). Dabei ist Elternarbeit immer auch mit (dys)funktionalen Lebenswelten von Eltern konfrontiert, die durch mangelnde Teilhabe und Selbstwirksamkeitserfahrungen oder



GRUNDKONZEPTE FÜR EINE DEMOKRATIEFÖRDERNDE ELTERNARBEIT

Nuray Ateş-Ünal, David Adler, Nina Bartholomé und Tuba Capkin

www.ifak-bochum.de/wp-content/uploads/2021/06/Grundkonzepte_v2_21-06-14.pdf

durch Wertekonflikte (teilweise kulturell, sozial, religiös, politisch motiviert) geprägt sein können. Für eine gelingende Kommunikation und Kooperation ist daher auch angesichts einer Diversifizierung von Lebensentwürfen und Lebenserfahrungen eine grundsätzliche Akzeptanz der Eltern in ihrer Rolle als selbstbestimmt und selbstverantwortlich handelnde Eltern entscheidend. Eltern lassen sich auf eine Kooperation erfahrungsgemäß dann ein, wenn sie sich in ihrem Können nicht kritisiert, in ihrem Denken und Glauben nicht negiert und in ihrem Handeln anerkannt und wirksam fühlen.

Elternarbeit bewegt sich daher auf drei Ebenen, auf denen jeweils unterschiedliche Akteure relevant sind:

- Sie unterstützt Familien als Orte der primären Erfahrungs- und Lernräume, in denen ein Miteinander trotz Widersprüchen, Konflikten und Meinungsverschiedenheiten konstruktiv ausgelebt werden kann (individuelle Mikroebene).
- Sie stärkt Eltern unabhängig von ihren konkreten Lebensentwürfen, sozioökonomischen Voraussetzungen und ihrem soziokulturellem Hintergrund als anerkannte Subjekte und Kooperationspartner (institutionelle Mesoebene).
- Sie fördert den Zugang zu sozialpolitischen Maßnahmen und strukturelle Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten, um Perspektiven einer sozialen Integration zu erweitern und zu unterstützen (gesellschaftliche Makroebene).

Handlungsanlässe und Methoden

So vieldeutig wie der Begriff der Elternarbeit selbst, so vielgestaltig sind die Handlungsanlässe und Methoden, die in der Zusammenarbeit mit Eltern zur Geltung kommen. Als Querschnittsthema (u. a. im frühkindlichen Bereich, Schule, Jugendhilfe) mit unterschiedlichen Bezugswissenschaften (u. a. Entwicklungspsychologie, Erziehungs- und Sozialwissenschaften) greift die Elternarbeit auf Methoden aus unterschiedlichen Fachdisziplinen zurück. Dabei wird verstärkt auf ein integratives Zusammenwirken unterschiedlicher Zugänge und Methoden gesetzt.

Elternarbeit ist dabei wesentlich durch die Eigenlogik der jeweiligen Familie geprägt: „Familienlogik ist eher eine Logik des Seindürfens, des Angenommen-Seins, des Wachsens und Reifens, des

Zeithabens, des gemeinsamen Lernens durch Versuch und Irrtum, eine Logik der Fehlerfreundlichkeit, des Selbstzwecks, des Staunens, die zumindest durch das Kind und seine ‚Nichtanpassung‘ immer wieder eingefordert wird“ (Tschöpe-Scheffler 2014, S. 17). Diese Besonderheit spiegelt sich in dialogisch gestalteten Formaten und Methoden, die wiederum die Bedeutung von informellen Lernprozessen hervorheben: Diese erweisen sich in ihrer Spontaneität, Authentizität, ihren pragmatischen Lebensbezügen und individuellen Ressourcen- und Lösungsansätzen deutlich wirkungsvoller als formalisierte Settings wie beispielsweise im Rahmen von Elterntrainings, die Alltagsroutinen von Eltern mit Patentrezepten begegnen und Eltern in ihrem Handeln kollektiv (vor)bestimmen wollen. Wirkungsanalysen von Familienbildungsprogrammen bestätigen, dass Eltern den größten Kompetenzerwerb dort erfahren, wo sie interaktiv und realitätsnah an ihren alltäglichen Verhaltensweisen „arbeiten“ können. Daher kommen u. a. Methoden aus der Gestalttherapie, wie z. B. „Aufmerksam machen, Verstärken, Be- und Entschleunigen, Verdichten, Übertreiben, Inszenieren, Sprach- und Rollenspiele, Dramatisieren, Geschichten, Metaphern, Malen, Modellieren, aber auch gezielt dialogische Methoden wie der leere Stuhl zum Einsatz“ (vgl. Nazarkiewicz/Krämer 2012, S. 214). Gerade die Methode des „leeren Stuhls“ hat sich in der Praxis bei der Rekonstruktion von Wertefragen bewährt, da sich hier die Entwicklung von Grenzen nachverfolgen lässt. Im Zusammenhang mit Fragen der Prävention von Radikalisierungen kommt der individuellen und familiären Auseinandersetzung mit den Grenzen von normalem/unbedenklichem und verdächtigem/gefährlichem Verhalten eine besondere Bedeutung zu.

Qualifikationen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Aufträge und Handlungskontexte der Elternarbeit wird die Breite der erforderlichen fachlichen, phänomenbezogenen und methodischen Qualifikationen verständlich. Hierzu zählen neben fundierten Kenntnissen über Annahmen und Methoden der Sozialen Arbeit, der Sozialpädagogik und der Erziehungswissenschaften/Pädagogik auch Einblicke in soziologische und (entwicklungs)psychologische Zusammenhänge, die für diagnostische Einschätzungen der beobachteten Phänomene relevant sind. Hinzu kommen Kenntnisse über aktuelle Forschungen, die sich in den letzten Jahren den unterschiedlichen individuellen und kollektiven Hintergründen von extremistischen Bewegungen und Ideologien gewidmet haben, aber auch

jüngeren Untersuchungen zu den Lebenswelten der Eltern, ihren Erwartungen, Bedürfnissen, nicht zuletzt auch Herausforderungen und Grenzen.

Neben der fachlichen Expertise ist eine reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Rollen und persönlichen Prägungen entscheidend, um gelingende Beziehungen zu Eltern als Grundlage der pädagogischen Arbeit aufzubauen. Auch hier geht es um Empathiefähigkeit, Perspektivübernahme und eine offene, erkundende Haltung, d. h. eine Präsenz in der Zusammenarbeit mit den Eltern, die diese animiert, motiviert mitzudenken, mitzumachen. Je stärker Eltern in ihrer Rolle und Position als Expert*innen in eigener Sache – und ihrer Kinder – und die Fachkräfte als Expert*innen von fachlichen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen verstanden werden, umso bereitwilliger können sich Eltern auf einen gemeinsamen Prozess zum Wohle des Kindes einlassen. Das schließt die transparente Kommunikation über mögliche Unsicherheiten in Rollen und Erwartungen auf beiden Seiten mit ein.

Herausforderungen

Angesichts der Pluralisierung von Lebenswelten und Lebensentwürfen steht die Elternarbeit vor der besonderen Herausforderung, auf sehr individuelle und familiäre Lebenssituationen und Familienlogiken zu reagieren und diese im Beziehungsaufbau zu berücksichtigen. Nur so lassen sich die strukturellen, administrativen, emotionalen und kulturellen Hürden, die mit Familienbildungsangeboten vielfach verbunden sind, umgehen. Erschwert wird dies durch die Vielzahl der behördlichen und (sozial)pädagogischen Akteure, die in der Elternarbeit mit zu berücksichtigen sind.

Ein solches Zusammenwirken gelingt dann am einfachsten, wenn eine Verständigung über gemeinsame Zielvorstellungen möglich ist und gemeinsamer Erfolg erlebt wird. Interessanterweise sind in der Praxis gerade an der Stelle positive, entwicklungsfördernde und kommunikationsstarke Kooperationen zu beobachten, wo Eltern sich auf Augenhöhe über ihre Themen austauschen und gemeinsam mit den jeweiligen Akteuren die Prioritäten für die Entwicklung setzen können. Diese gegenseitig wertschätzende, respektierende Interaktionsbasis gilt umso mehr für alle familienbezogenen Wertefragen, die in der universellen Prävention eine bedeutende Rolle spielen: Gelingende Elternarbeit im frühpädagogischen Kontext, aber auch darüber hinaus erweist sich als umso förderlicher für Kin-

der und Jugendliche, je stärker soziale, kulturelle, religiöse Werte sowie Zugehörigkeiten im positiven Resonanzraum thematisiert und ausgelebt werden können. Je früher Eltern ihre Werte einbringen, diskutieren und reflektieren können, umso mehr profitieren Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung von (neuen) Konstellationen, aber auch Korrekturen.

Für eine nachhaltige Wirkung von präventiven Ansätzen der Elternarbeit sind daher einrichtungs- oder behördenübergreifende Zugänge und Vernetzungen über den behördlichen Rahmen hinaus sinnvoll. So hat sich beispielsweise eine gezielte sozialraumorientierte Vernetzung der primären sozialen Netzwerke wie Familie und Nachbarschaft mit freien Trägern und Initiativen auf der einen Seite mit Kindergärten, Schulen und lokalen Behörden auf der anderen Seite als besonders hilfreich erwiesen, um Eltern für sozialpädagogische Bildungsprozesse und gesellschaftliche Einbindung und Teilhabe zu aktivieren.

Literatur

Nazarkiewicz, Kirsten/Krämer, Gesa (Hrsg.) (2012), *Handbuch Interkulturelles Coaching. Konzepte, Methoden, Kompetenzen kulturreflexiver Begleitung*, Göttingen.

Petzold, Hilarion G./Müller Lotti (2004), *Integrative Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie – Protektive Faktoren und Resilienzen in der diagnostischen und therapeutischen Praxis*, in: *Psychotherapie Forum* 4, S. 185–196.

Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmit, Christof (Hrsg.) (2012), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*, Wiesbaden.

Thompson, Christiane/Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten (Hrsg.) (2021), *Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung*, Weinheim/Basel.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2014), *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung*, Berlin/Toronto.

06

Psychotherapie

Kerstin Sischka / Bernhard Wurth



Kerstin Sischka

ist Diplom-Psychologin, psychologische Psychotherapeutin (PA/TP), Psychoanalytikerin (DPV/IPV/DGPT) und seit 1999 tätig in Projekten zur Radikalisierungs- und Extremismusprävention. Sie ist Mitgründerin der Initiative NEXUS – Psychologisch-Therapeutisches Netzwerk Justiz und Extremismus und in der Berliner Psychotherapeutenkammer u. a. im Ausschuss für Versorgung aktiv.



Bernhard Wurth

ist Diplom-Psychologe, psychologischer Psychotherapeut (PA/TP), Psychoanalytiker (DPV/IPV/DGPT) und niedergelassen im Rahmen einer überörtlichen Berufsausübungsgemeinschaft in Berlin-Schöneberg. Er ist in der Initiative NEXUS – Psychologisch-Therapeutisches Netzwerk Justiz und Extremismus aktiv und gewählter Delegierter in der Berliner Psychotherapeutenkammer.

Psychotherapie wird häufig vor allem als Hilfe und Versorgungsangebot für psychisch kranke Menschen wahrgenommen. Tatsächlich umfasst Psychotherapie allerdings ein breiteres Wirkungsfeld, das weit über die unmittelbare Rolle im Gesundheitswesen hinausgeht und in andere Handlungsfelder hineinreicht. So sind Psychotherapeut*innen in der Kinder- und Jugendhilfe, in Erziehungs- und Familienberatungsstellen, im Jugendstraf- und Justizvollzug oder auch beratend in der somatischen Kinder- und Jugendmedizin tätig. Dabei geht es in einem weiteren Sinne um die psychosoziale Entwicklungsförderung im Kontext von oft sehr belasteten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Psychotherapeutische Arbeit entfaltet hier zwangsläufig auch präventive Wirkungen, die Kinder und Jugendliche in der Begegnung mit extremistischen Angeboten stärken.

Aufträge und Ziele

Die Hinwendung zu extremistischen Ideologien und Gruppierungen ist ein psychosozialer Prozess, auf den vielfältige Faktoren und Einflüsse einwirken. Radikalisierungen stehen in keinem monokausalen Zusammenhang mit Entwicklungs- oder Verhaltensstörungen des Kindes- und Jugendalters oder psychischen Erkrankungen; gleichwohl verbinden sich mit psychischen Störungen und Erkrankungen Risiken, die eine Hinwendung zu extremistischen Ideologien und lebensweltlichen Angeboten begünstigen können.

Im Mittelpunkt psychotherapeutischer Präventionsansätze stehen die Identitätsentwicklung und die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche mit sich selbst und ihrer Umwelt in Beziehung treten. Sie zielen auf eine Förderung von Resilienz im Sinne einer psychosozialen Widerstandsfähigkeit, um

- konstruktive Beziehungen aufzunehmen und
- von ideologisierenden Angeboten und destruktiven Gruppendynamiken und Gewalt als Strategie der Konfliktlösung Abstand zu halten.

Kinder und Jugendliche brauchen in heutigen lebensweltlichen Kontexten eine ausgeprägte Fähigkeit, mit Diversität, Widersprüchen und Unsicherheiten umzugehen – sowohl in ihrer eigenen Psyche als auch in ihrer sozialen Lebenswelt. Darin liegen Entwick-

lungsherausforderungen in Bezug auf die eigene Identität und die Gestaltung sozialer Beziehungen, die für viele Kinder und Jugendliche gerade dann, wenn ungünstige oder traumatische Beziehungserfahrungen nachwirken, nicht leicht zu meistern sind.

Das Ziel der Identitätsentwicklung und die Befähigung, Beziehungen zu anderen konstruktiv zu gestalten, umfasst daher die Fähigkeit, Vielfalt und Widersprüche in sich selbst wahrzunehmen, zu reflektieren und in einem positiven Sinne für das eigene Leben fruchtbar zu machen. In der Entwicklungspsychologie wird hier auch von Ambivalenztoleranz gesprochen, Theodor W. Adorno beschrieb dies als Zustand, „ohne Angst verschieden sein“ zu können (Adorno 2001, S. 131).

Extremistische Ideologien und Gruppenangebote reagieren auf die oben beschriebenen Entwicklungsherausforderungen und vermitteln entsprechende Sicherheiten und Sinn- und Selbstwirksamkeitserfahrungen. So stehen extremistische Radikalisierungen für die Entwicklung von monolithischen Identitäten, die Diversität und Differenz ausschließen. Damit verbinden sich Prozesse der Spaltung, Projektion und der Bekämpfung der oft eigenen, aber abgelehnten Diversität im „Anderen“ bzw. in „Feinden“. Damit einher geht potenziell auch eine wachsende Bereitschaft, Konflikte mit diesen „Anderen“ auch gewaltsam zu lösen. Radikalisierungen ermöglichen ein Ausagieren unverarbeiteter Konflikte (z. B. in Form von Gewalt und strafbaren Handlungen).

Aus diesen Zusammenhängen lassen sich entwicklungspsychologische Risiko- und Schutzfaktoren bezüglich möglicher Radikalisierungen ableiten: Risiken bestehen beispielsweise in einer Vereinseitigung und Abwehr von Differenz, der Ablehnung von Vielfalt, während eine kritische Offenheit für Vielfalt sowie eine prinzipielle Haltung der Gleichwertigkeit als Schutzfaktoren wirken.

Dabei spielen auch das familiäre Umfeld und das Eltern-Kind-Verhältnis eine zentrale Rolle. So zählen ungünstige Entwicklungsbedingungen in der Familie, Trennungen, Verluste, gestörte Beziehungen zwischen Eltern und Kindern zu jenen Faktoren, die eine Hinwendung zu radikalen Gruppen und extremistischen Ideologieangeboten befördern können. Familienbeziehungen können allerdings nicht nur gestört, sondern auch unterbrochen sein – so kann die Abwesenheit elterlicher Bezugspersonen, wie z. B. bei jungen Flüchtlingen, eine Radikalisierung begünstigen. Ähnliches lässt sich auch für gewaltsame Erlebnisse in der Familie oder allzu einen-

gende, überprotektive Verhältnisse beobachten. Die Hinwendung zu radikalisierten Gruppen kann also unterschiedliche Bedeutungen haben. Extremistische Gruppen bieten eine Heimat und starke Bindungen, aber auch einen Ort, an dem starke Emotionen wie Hass, Rache- und Vergeltungsgefühle, Enttäuschung und Wut bezogen auf die emotional bedeutsamen Bezugspersonen untergebracht werden können.

Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie

- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in niedergelassener Praxis (SGB V)
- Psychotherapie als Kinder- und Jugendhilfemaßnahme (SGB VIII)
- Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Kontexten (schulisch, außerschulisch, stationär in sozialtherapeutischen Einrichtungen)

Akteure und Kooperationen

Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen spielen in den psychotherapeutischen Berufsgruppen eine zentrale Rolle. Viele von ihnen verfügen bislang über Grundqualifikationen als Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen und haben vor und während ihrer psychotherapeutischen Ausbildung intensiv in den verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe und anderen Kontexten der Jugend- und Bildungsarbeit gearbeitet. Damit haben sie einen guten Einblick in soziale Lebenswelten, aber auch in die Innenwelten junger Menschen. Für die psychotherapeutische Arbeit ist ein solches Wissen über soziale Lebenswelten, die von Migration, Flucht, Armut, Diskriminierung oder Chancenungleichheit geprägt sein können, unerlässlich. Der zunehmend diverse und von Dynamik und Ungleichheiten geprägte Kontext, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen, ist für psychotherapeutische Ansätze entscheidend.

Dabei sind Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen immer auch auf die Mitwirkung mindestens eines Elternteils angewiesen. Elterngespräche sind insbesondere bei Kindern regelmäßig Teil der psychotherapeutischen Arbeit, wobei entsprechende Gespräche grundsätzlich das Einverständnis der betreffenden Kinder und Jugendlichen erfordern. Mit ihrem Einverständnis ist es auch möglich, bei Bedarf Gespräche mit weiteren Bezugspersonen, ggf. auch mit Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen zu führen. Dies bedeutet, dass entsprechende psychotherapeutische Gespräche auch von Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder Schulpsycholog*innen – mit Einverständnis des Kindes oder des/r Jugendliche*n und in Abstimmung mit den sorgeberechtigten Eltern – angeregt werden können. Psychotherapeutische Angebote können damit grundsätzlich auch unmittelbar in schulische und außerschulische Bereiche der Bildungs- und Jugendarbeit hineinwirken.

Handlungsanlässe und Methoden

Psychotherapeutische Präventionsansätze gründen in einem ganzheitlichen Verständnis, das sowohl auf die Innenwelt als auch auf die Beziehungswelt von Kindern und Jugendlichen eingeht. Die Beziehung, die der junge Mensch herstellt, seine psychische Struktur und soziale Entwicklung sowie die lebensgeschichtlichen inneren Konflikte werden dabei berücksichtigt. Zu einer guten psychotherapeutischen Qualifikation gehört es, in einem verstehenden Zugang diese „Faktoren“ zusammenzudenken, um auf dieser Grundlage Hypothesen über die Innenwelt und ihre Psychodynamik zu entwickeln. Eine so verstandene Psychotherapie bietet psychisch vulnerablen jungen Menschen einen geschützten Raum, in dem sie sich psychisch entwickeln und schützende Resilienz aufbauen können.

Dabei haben psychotherapeutische Angebote in unterschiedlichen Kontexten ihren Platz, womit zugleich unterschiedliche Methoden und Settings einhergehen.

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in niedergelassener Praxis (SGB V)

Ein Großteil der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen arbeitet niedergelassen in eigener Praxis (auf der Grundlage des SGB V). Kinder und Jugendliche mit den unterschiedlichsten Beschwerde- und Krankheitsbildern finden hier Hilfe. Zu den sozial-

rechtlich zugelassenen Verfahren für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen gehören die Verhaltenstherapie, die analytische Psychotherapie und die tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie sowie die systemische Therapie.

Im heilberuflichen Kontext steht die Behandlung der psychischen Beschwerden und Leidenszustände im Vordergrund. Zugleich entfaltet eine psychotherapeutische Arbeit auch weitere langfristige positive „Nebenwirkungen“: Die Motivation und Fähigkeit zu lernen und die Schulleistungen können sich verbessern, Freundschaften zu Peers, Beziehungen in der Familie stabilisieren sich, Krisen können besser bewältigt werden, neue Interessen und Perspektiven tauchen auf.

Dabei setzt die Psychotherapie an jenen Faktoren und Dynamiken an, die einer psychischen Störung und den damit einhergehenden Leidenszuständen und Einschränkungen zugrunde liegen. Diese Faktoren werden je nach „Therapieschule“ unterschiedlich konzeptualisiert: In psychodynamischer Perspektive geht es vor allem um die Arbeit an strukturellen Fähigkeiten (z. B. Affektregulation, Mentalisierung), psychischen Konflikten und Bindungsmustern, während die kognitive Verhaltenstherapie an dysfunktionalen Kognitionen oder Verhaltensmustern ansetzt.

Mit den Faktoren, die psychische Störungen oder Erkrankungen begünstigen, verbinden sich Risiken, die junge Menschen auch für psychosoziale Probleme vulnerabel machen: Beziehungsabbrüche, Suchtmittelkonsum, Schulversagen, suizidale Zustände, Gewaltverhalten etc. Die Bearbeitung dieser Risikofaktoren im Rahmen von psychotherapeutischen Ansätzen entwickelt insofern auch universell-präventive Wirkungen im Zusammenhang mit möglichen islamistischen oder rechtsextremen Radikalisierungen. Mit der Stärkung der strukturellen Fähigkeiten junger Menschen, einer verbesserten Einsicht in eigene Konflikte sowie der Fähigkeit, Beziehungen zu gestalten und mit Krisen umzugehen, geht eine doppelte Resilienz einher: in Bezug auf psychische Erkrankungen, aber auch in Bezug auf selbst- und fremdschädigende Verhaltensweisen, wozu auch die Hinwendung zu destruktiven Gruppen, die Empfänglichkeit für ideologische Sinnangebote oder Gewaltbereitschaft gehören.

Psychotherapie als Kinder- und Jugendhilfemaßnahme

Psychotherapeutische Angebote werden verstärkt auch als spezialisierte Leistungen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe (auf

Grundlage des SGB VIII) erbracht. Ambulante therapeutische Leistungen sind vor allem dann sinnvoll, wenn seelische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten im Zusammenhang mit erzieherischen Defiziten oder elterlichen Überforderungssituationen entstanden sind und die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen dadurch gefährdet ist (vgl. § 27 SGB VIII). Während es bei der Psychotherapie nach SGB V um die Kranken- und Heilbehandlung geht, versteht sich die ambulante Psychotherapie als Hilfe zur Erziehung im Kontext von pädagogischen Leistungen. Sie zielt auf den Abbau der Krankheitssymptomatik, aber explizit auch auf eine Verbesserung der Entwicklungsbedingungen und Teilhabefähigkeit des jungen Menschen (vgl. Schmidt 2017).

§ 27 Hilfe zur Erziehung SGB VIII

- 1 Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.
- 2 (...) Art und Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall; dabei soll das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen einbezogen werden. (...)
- 3 Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen.

Dabei besteht ein wesentlicher Unterschied zur Heilbehandlung im Rahmen des SGB V in der Bedeutung, die der Beratung der Eltern als wesentlichem Aspekt der Behandlung zugemessen wird. So sind die therapeutischen Maßnahmen des SGB VIII explizit auf den Erziehungsprozess ausgerichtet und haben die Überwindung spezifischer Schwächen im familiären und sozialen Erziehungssystem zum Ziel, die zur Entwicklung einer seelischen Störung beigetragen haben können. Die direkte Behandlung der jungen Menschen er-

folgt insofern im Rahmen einer psychologisch-psychotherapeutisch orientierten Beratungsarbeit mit den Bezugspersonen, um Eltern bzw. Erziehungspersonen dazu zu befähigen, ihren Kindern angemessene Entwicklungsbedingungen zu bieten.

Aus dieser Rahmung entspringt der Beitrag einer solchen ambulant-therapeutischen Jugendhilfemaßnahme zur universellen Prävention möglicher Radikalisierungen. Denkbar ist hier auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus (teilweise) „radikalisierten“ Familien. Grundlage ist dabei ein Hilfeplanverfahren unter der Federführung der Regionalen Sozialpädagogischen Dienste (RSD), in dem die Eltern bzw. Sorgeberechtigten und möglichst die jungen Menschen selbst mit den Leistungserbringer*innen, den Mitarbeiter*innen der RSD sowie der fachdiagnostischen Dienste kooperieren. In Rahmen des Hilfeplanverfahren erfolgen die Absprachen über die zentralen Ziele und Zwischenziele sowie die Reflexion des Hilfeverlaufs (vgl. Schmidt 2017). Schule oder Kita, Hort oder andere pädagogische Fachkräfte können solche Hilfeplanverfahren anregen und als Partner im Hilfeplanverfahren mitwirken.

Psychotherapeutische Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen

Neben der Arbeit mit Einzelnen und/oder im familiären Kontext beziehen sich psychotherapeutische Gruppenangebote auf außerfamiliäre Beziehungskontexte von Kindern und Jugendlichen. Für ihre psychosoziale Entwicklung benötigen Kinder und Jugendliche Interaktionen mit Gleichaltrigen und in Gruppen. Entsprechende Erfahrungen in sozialen Beziehungen und das Selbsterleben in Gruppen haben unmittelbare Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung. Die Verinnerlichung von Beziehungserfahrungen prägt die psychische Struktur und mithin auch die Identität. So spielen beispielsweise Erfahrungen von Ausgrenzung oder Zugehörigkeit, Gleichwertigkeit oder Abwertung, Anerkennung oder Gewalt z. B. in Form von Mobbing in der Identitätsentwicklung eine zentrale Rolle.

Neuere psychotherapeutische Ansätze der Gruppenarbeit gehen über enge störungsspezifische Methoden (z. B. bei Angst- oder Zwangsstörungen) hinaus und stellen interaktionelle und intersubjektive Gruppenbeziehungen in den Mittelpunkt. So resultieren Gruppenerfahrungen nicht allein aus den konkreten Interaktionen, sondern sind abhängig von gesellschaftlichen und institutionellen Faktoren. Interkulturelle Dynamiken, Geschlechterverhältnisse, soziale Ungleichheit oder ökonomische Zwängen prägen Erfahrungen in Gruppen (Brandes 1999, S. 10).

Gruppentherapeutische Angebote werden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters umgesetzt: in Kindergärten und Schulen, außerschulisch in religiösen Jugendgruppen oder Bildungsstätten, aber auch in sozialtherapeutischen Wohngruppen oder im Jugendstrafvollzug. Entsprechende Angebote sind auch für die Entwicklungsförderung und damit auch für universell-präventive Ansätze erfolgversprechend. Die professionell begleitete Kommunikation und Interaktion in der Gruppe ist ein Beitrag zur Selbstbildung und zur Entwicklung gewaltfreier Konfliktlösungskompetenzen. Zudem: „Mit der gruppenanalytischen Kommunikation im Hier und Jetzt und der Möglichkeit, sich im geschützten Raum u. a. mit aggressiven und destruktiven Gefühlen auseinanderzusetzen, werden bereits Kinder und Jugendliche mit der Idee des Friedens vertraut gemacht (...). So werden sie befähigt, Konflikte wahrzunehmen und im konstruktiven Streit zu bewältigen“ (Rudnitzki o. J.). In diesem Sinne unterstützen psychotherapeutische Gruppenangebote die Entwicklung einer demokratischen Gruppenkultur, die auch auf andere Kontexte ausstrahlt.

Herausforderungen

Angesichts der Coronapandemie und den damit verbundenen individuellen und sozialen Einschränkungen und Herausforderungen ist der Bedarf an Psychotherapie deutlich gewachsen. Wartezeiten auf einen Psychotherapieplatz sind oft lang, aber wenn Behandlungen beginnen, sind sie oft sehr wirksam und für die meisten psychischen Störungen die Methode der Wahl, also psychopharmakologischer Behandlung vorzuziehen.

Besonders schwierig gestalten sich allerdings die Zugänge von Geflüchteten zu psychotherapeutischen Angeboten. Angesichts der vielfältigen psychischen Belastungen, die Geflüchtete im Herkunftsland, auf dem Fluchtweg, aber auch im Aufnahmeland oft ausgesetzt sind, besteht ein besonderer Bedarf, die psychotherapeutische Versorgung mit qualifizierten Fachkräften zu erleichtern. Versicherungsrechtliche Einschränkungen und eingeschränkte Mobilität bilden hier große Hürden.

Wenn es um den Beitrag psychotherapeutischer Arbeit zur Prävention geht, stellen sich aber noch weitere Herausforderungen. Mit dem Gesetz zur Reform der Psychotherapeutenausbildung (PsychThAusbG), welches 2020 in Kraft getreten ist, wird fortan nur noch Absolvent*innen eines Psychotherapiestudiengangs der Zugang

zur psychotherapeutischen Weiterbildung möglich sein. Damit sind Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen, die seit den 1990er Jahren die Mehrheit der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen darstellten, nun von der Weiterbildung ausgeschlossen. Dadurch droht in den nächsten zehn Jahren viel Erfahrung und Kompetenz verloren zu gehen, wenn es nicht gelingt, das Nachdenken über Lebenwelten, Identitätsentwicklung und Konflikte, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, auch in den neuen Studiengängen und in der neuen psychotherapeutischen Weiterbildung zu verankern. Fachkräfte, die tagtäglich mit jungen Menschen arbeiten, und auch einen Beitrag zur Prävention von Radikalisierung und Extremismus leisten, sollten sich eingeladen fühlen, ihr Wissen und ihre Erfahrung auch in die psychotherapeutische Aus- und Weiterbildung einfließen zu lassen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1951/2001): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/M.

Allroggen, Marc/Heimgartner, Anna/Rau, Thea/Fegert, Jörg M. (2021), *Radikalisierungsprozesse wahrnehmen – einschätzen – handeln: Grundlagenwissen für Ärzt*innen und Psychotherapeut*innen*, Ulm. URL: https://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/default/Kliniken/Kinder-Jugendpsychiatrie/Dokumente/Handlungsempfehlung_Radikalisierungprozesse.pdf (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Brandes, Holger (1999). *Individuum und Gemeinschaft in der Sozialen Gruppenarbeit: der gruppenanalytische Ansatz*, in: H. Effinger (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Gemeinschaft*, Freiburg.

Rudnitzki, Gerhard (o. J.), *Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Historischer Kontext und heutiger Standort*. URL: https://kindergruppenanalyse.de/.cm4all/uproc.php/0/GaKiJu_02.pdf?cdp=a&_=16e695524d0 (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Schmidt, Ronald G. M. (2017), *Handbuch Psychotherapie in der Jugendhilfe. Die Entwicklung der Psychotherapie als Maßnahme der Jugendhilfe im Rahmen des SGB VIII*, Berlin. URL: https://www.psychotherapeutenkammer-berlin.de/system/files/handbuch_pt_jugendhilfe_2017_final.pdf (letzter Zugriff am 23.11.2021).

07

Sport

Nina Reip unter Mitarbeit von
Alexander Strohmayer



Nina Reip

studierte Politische Wissenschaften und Geschichte an der RWTH Aachen. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin in der KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora und Kabinettschefin zweier Bildungsminister in der Regierung der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Derzeit führt sie die Geschäftsstelle des Netzwerks „Sport & Politik für Fairness, Respekt und Menschenwürde“ bei der Deutschen Sportjugend.



Alexander Strohmayer

studierte Soziale Arbeit an der Hochschule Fulda. Zur Erlangung der staatlichen Anerkennung als Sozialpädagoge absolvierte er sein Anerkennungsjahr bei der Koordinationsstelle der Fanprojekte und in der Deutschen Sportjugend im DOSB e. V. Derzeit arbeitet er als Projektreferent für das Bundesprogramm „Zusammenhalt durch Teilhabe“ (Z:T) in der dsj.



Der gemeinnützige organisierte Sport leistet einen wichtigen Beitrag zu einem gemeinschaftlichen Miteinander und ist eine Stütze der Gesellschaft. Er ist dabei sehr vielseitig in seiner Form, in der Art der Ausübung und in Bezug auf diejenigen, die ihn durchführen – Laufen gehen, Vereinssport, Fan sein, all das kann Sport sein.

Mit seinen vielen ehrenamtlich und hauptberuflich Aktiven sowie den Menschen, die Sport individuell betreiben oder ihn als Teil ihrer (Jugend-)Kultur ansehen, ist Sport auch für die Präventionsarbeit ein wichtiges Handlungsfeld. Sport muss aber nicht zwingend ein Präventionsangebot im engeren Sinne sein. Sport dient in erster Linie der aktiven, freudvollen Lebensgestaltung und kann dabei präventiv wirken, ohne dass er als Präventionsmaßnahme konzipiert und umgesetzt wird. Manche präventive Wirkung wird in Sportvereinen in der alltäglichen Arbeit erzielt, ohne dass diese als „Präventionsprojekt“ ausgewiesen ist.

Es gibt eine Vielzahl an Präventionsangeboten mit Sportbezug, die sich von Gesundheitskursen bis zu Gewaltpräventionsprogrammen erstrecken. Dabei schauen die Akteure aus dem Präventionssektor mit einem besonderen Blick auf das jeweilige Ausgangsproblem und nutzen den Sport beispielsweise als Mittel zum Schutz vor Krankheiten und Sucht.

Es liegt in der Natur der Sache, dass die präventive Perspektive generell aus Problemlagen abgeleitet und oft sicherheits- und defizitorientiert ist. Für den Sport ist der Blick auf die Potenziale derjenigen charakteristisch, die ihn tragen, ihn organisieren und ausüben.

Ob Sportangebote dabei durch spezialisierte Präventionsakteure, durch kommerzielle Anbieter*innen oder im Sportverein erfolgen, macht in diesem Zusammenhang zunächst keinen Unterschied. Der Blick auf die Potenziale von Sportler*innen und des Sports allgemein bedeutet im Umkehrschluss allerdings nicht, dass der Sport selbst frei wäre von problematischen Einstellungen und Handlungen. Sexualisierte Gewalt, exklusive Gesinnungsgemeinschaften, Heteronormativität oder extreme Formen von Körperoptimierung sind auch hier zu beobachten. Sport trägt somit beide Anteile in sich: Potenziale der Gesundheits- und Persönlichkeitsentwicklung, aber auch von destruktivem und antidemokratischem Verhalten, rigiden und exklusiven Gruppenidentitäten oder toxischen Männlichkeitsvorstellungen (vgl. Reip 2019).

Ziele und Handlungsanlässe

Sportvereine und -verbände schaffen und begleiten Angebote von Sport und Bewegung, die ein gesundes Aufwachsen und körperbezogene Kompetenzen fördern. Sie bieten einen gesellschaftlichen Raum für das (gemeinsame) Sporttreiben auf der Grundlage von gemeinsamen Werten und Regeln. In dieser Zielsetzung gründet die Gemeinnützigkeit von Sportvereinen.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Sportorganisationen und -vereine beziehungsweise deren Jugendabteilungen agieren gemeinwohlorientiert als freie Träger und Partner der Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Sozialgesetzbuch (§ 75 SGB VIII). Die Anerkennung als freier Träger ist oftmals Voraussetzung, um öffentliche Förderungen für Angebote in der Kinder- und Jugendhilfe zu erhalten (§ 74 SGB VIII).

Öffentliche und freie Träger sind dabei zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit aufgerufen, um ein vielseitiges Angebot an Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe zu gestalten.

Als gemeinnützige Organisationen unterliegen Sportvereine und -verbände den entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen. Viele Vereine und Verbände verweisen in ihren Satzungen explizit auf die Kinder- oder Menschenrechte oder formulieren Ausschlussregelungen für Fälle von Diskriminierungen (Antidiskriminierungsklauseln).

Sportvereine sind damit wichtige Orte der Begegnung zwischen Menschen, die andere Sozialisierungen, Herkunft oder Identitäten haben. Für junge Menschen eröffnen Sportvereine die Möglichkeit, andere Peers und Erwachsene kennenzulernen und so den eigenen Erfahrungshorizont im Austausch zu erweitern. Als „Sozialraum im Sozialraum“ (Derecik 2019) ermöglichen Sportvereine soziale Erfahrungen in diversen und heterogenen Kontexten, die auch über den Sportverein hinauswirken.

Damit verbinden sich konkrete Ansätze, um die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen durch sportliche Aktivitäten zu fördern. Die Deutsche Sportjugend definiert folgende Ziele, die mit Sportangeboten einhergehen:

- Die Sportler*innen verfügen über ein stabiles positiv-realistisches Selbstbewusstsein zu ihren sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Die Sportler*innen nutzen Konzentrationsfähigkeit zum Lösen individueller Aufgaben in Training und Wettkampf.
- Die Sportler*innen nutzen Kooperationsfähigkeit zum Lösen gemeinsamer Aufgaben in Training und Wettkampf.
- Die Sportler*innen verfügen über die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung über Training, Wettkampf und sportliche Entwicklung (Deutsche Sportjugend 2020, S. 7–9).

Sportvereine als eigenständige Lern- und Lehrkontexte mit freiwilligem Charakter bieten insbesondere jungen Menschen Gelegenheiten des demokratischen und sozialen Lernens und fördern motorische und sportartbezogene Fähigkeiten ebenso wie personale, soziale, kognitive und organisatorische Kompetenzen. Dabei spielen auch das Lernen von vermeintlich „klassischen“ sportlichen Tugenden wie Respekt und Fairness sowie das Erlernen, die Anerkennung und das Hinterfragen der gemeinsamen Regeln eine wichtige Rolle.

Jugend(kultur) wird dabei als Ressource anerkannt und nicht als ein mögliches präventiv zu bearbeitendes Problemfeld gesehen. Gute Kinder- und Jugendarbeit im Sport bedeutet daher auch, einen möglichst diskriminierungsfreien Raum zu schaffen. In dem komplexen pädagogischen Setting, in dem Übungsleiter*innen und Trainer*innen in Sportvereinen arbeiten, würde eine reine Gesundheits- oder Sicherheitsperspektive zu kurz greifen. Die Kinder- und

Jugendarbeit im Sport muss weiter gefasst werden als ein Ermöglichungs- und Lernraum, der über ein formales Bildungsverständnis hinausweist. So begleitet die Kinder- und Jugendarbeit im Sport Heranwachsende in einer zunehmend komplexeren und widersprüchlichen Gesellschaft, die durch hohe Leistungserwartungen, unklare Perspektiven der Lebensplanung und schnellere Zeitläufe gekennzeichnet ist. Im und durch Sport erschließen sich junge Menschen partizipativ und selbstorganisiert neue Erfahrungsräume, erfahren Selbstwirksamkeit, erleben Freude und erwerben personale und soziale Kompetenzen.

Dabei spielen auch sozialpädagogische Angebote beispielsweise mit jungen Menschen aus Fußballfanszenen eine Rolle, die die unmittelbar sportlichen Angebote ergänzen. Die Fanprojekte sind von den Vereinen und Verbänden unabhängige Einrichtungen mit explizit sozialpädagogischen Zielsetzungen nach dem SGB VIII. Dadurch unterscheiden sie sich in ihren Aufgaben und Zielen von Sportvereinen, leisten aber gerade in der Bearbeitung von gesellschaftspolitischen Themen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen wichtige Beiträge auch in universell-präventiven Zusammenhängen.

Allgemein finden sich auch unter Mitgliedern und Funktionsträger*innen im gemeinnützigen organisierten Sport antidemokratische und/oder gewaltbefördernde Haltungen oder Handlungen, denn es sind in Sportvereinen all jene gesellschaftlichen Verwerfungen anzutreffen, die auch im jeweiligen Sozialraum vorzufinden sind. Damit bewegt sich Sport – ähnlich wie andere Lebens- und Lernorte – in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Formen der individuellen Lebensgestaltung, den Anforderungen an ein gelingendes Zusammenleben im Sozialraum und der Abgrenzung von menschenunwürdigem Verhalten. Sportverbände und -vereine sind zunehmend sensibilisiert, antidemokratische Vorkommnisse zu erkennen und zu bearbeiten. Trainer*innen, Übungsleiter*innen sowie ehrenamtlich und hauptberuflich Engagierte in den Vereinen werden hierbei durch Fortbildungen und Materialien unterstützt, die durch die Strukturen des gemeinnützigen, organisierten Sports angeboten werden (vgl. dsj-Materialien und Landessportbund Nordrhein-Westfalen 2019).

Akteure und Kooperationen

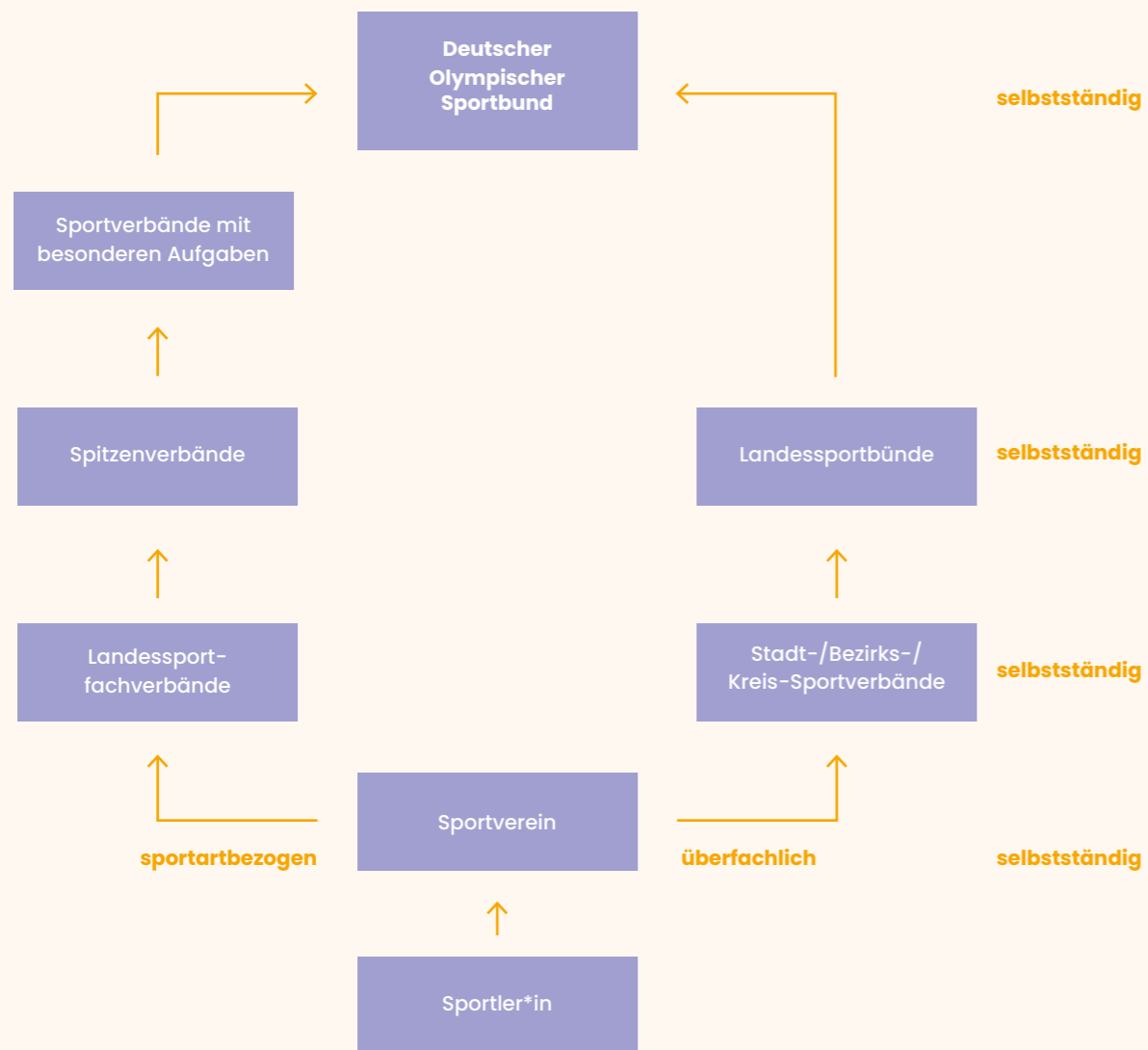
Sportliche Aktivitäten werden in unterschiedlichsten sozialen Settings umgesetzt. Damit sind sie für weite Teile der Bevölkerung unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft oder sozialer Lage zugänglich. Ähnlich vielfältig sind die Akteure und Strukturen des Sports. Zu unterscheiden ist beispielsweise zwischen gemeinnützigen, organisierten Sportstrukturen (Verbänden und Vereinen) auf der einen und privatwirtschaftlichen Anbietern (z. B. Sportstudios) auf der anderen Seite, aber auch zwischen Freizeit-, Breiten- oder Spitzensport. Gerade für die Zusammenarbeit mit Akteuren des Sports ist es wichtig, sich dieser Vielfältigkeit bewusst zu sein. Wenn von „Sport“ die Rede ist, gilt es, genau zu definieren, was oder wer gemeint und damit auch was eigentlich von wem leistbar ist.

Der organisierte Sport als zivilgesellschaftlicher Akteur

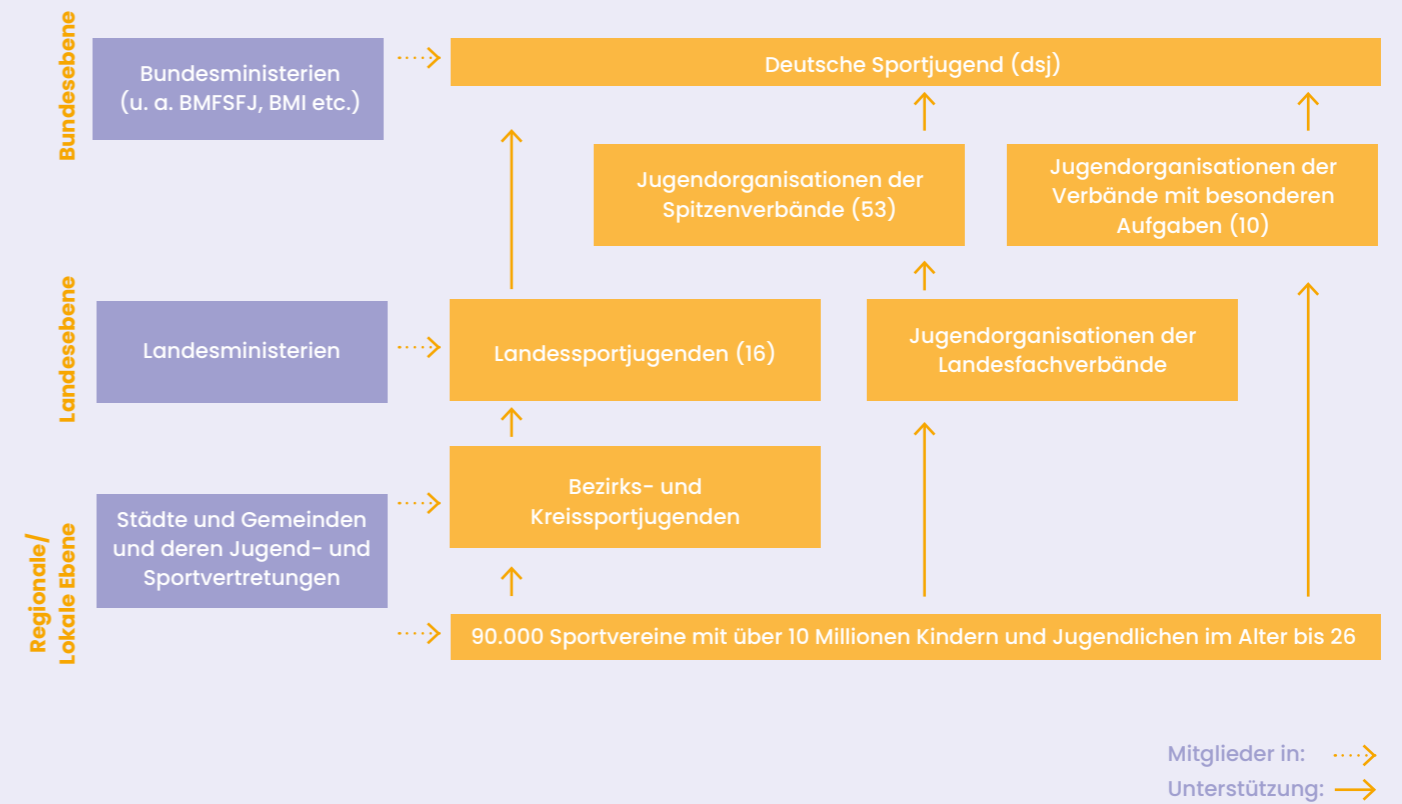
Der gemeinnützige organisierte Sport ist der größte zivilgesellschaftliche Akteur in Deutschland. Bundesweit gibt es rund 90.000 selbstständige Sportvereine mit über 27 Millionen Mitgliedschaften. Etwa 10 Millionen Kinder, Jugendliche und junge Menschen im Alter bis 26 Jahre sind im gemeinnützigen organisierten Sport aktiv.

Sportvereine gibt es – vereinfacht gesagt – in jedem Dorf und in jedem städtischen Quartier. Sie sind selbstständige und individuell zusammengesetzte Wahlgemeinschaften. Die Gesamtheit des gemeinnützigen organisierten Sports ist dabei hochgradig differenziert und vielfältig.

Aufbau des organisierten Sports in Deutschland



Struktur des deutschen Jugendsports



In der Kinder- und Jugendarbeit im Sport sind in vielen Regionen lokale Bildungsnetzwerke aktiv, in denen Verwaltung, Kita, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Sportvereine und andere zivilgesellschaftliche Organisationen im Sinne einer Förderung eines guten Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten. Auch ein solches Format zeigt, dass von einem Miteinander vor Ort alle profitieren, wenn sie ihre Tätigkeitsfelder, Eigenlogiken und Ressourcen wahrnehmen und anerkennen und es entsprechende institutionalisierte Räume zum gemeinsamen Austausch gibt.

Der Sport leistet viel. Mit seiner überwiegend ehrenamtlichen Organisationsstruktur ist die Ressourcenfrage zentral. Nicht alle gut gemeinten, öffentlich formulierten Anforderungen an die Sportvereine werden von ihnen auch automatisch erfüllt. So ist präventive Arbeit selbst zumeist in hauptberufliche Strukturen eingebunden. Manche Sportvereine bieten beispielsweise Gesundheits- und Rehakurse nach Standards der Präventionsarbeit an. Andere Sportvereine sind rein ehrenamtlich getragen und können dementsprechend nicht oder nur schwer die hohen Qualitätskriterien verbindlich einhalten. Kooperationen mit dem Präventionssektor entlasten ehrenamtlich Engagierte im Verein, fördern den wechselseitigen Austausch über fachliche Expertise und bieten hauptberuflichen Mitarbeiter*innen außerhalb des Sports neue Zugänge zu Zielgruppen.

Anders als die Vereinsebene, verfügen Sportbünde, -kreise und -verbände über größere Ressourcen und stehen in einer anderen Verantwortung. Die bundesweit tätigen Sportfachverbände, die Landessportbünde und ihre Untergliederungen auf kommunaler Ebene bieten Präventionsprogramme mit verschiedenen inhaltlich-konzeptionellen Ausrichtungen an und setzen sich mit gesellschaftlichen Herausforderungen aktiv auseinander. Es ist also zu unterscheiden, welche Strukturebene mit welchen Anforderungen adressiert wird.

Neben der gemeinnützigen organisierten Sportstruktur gibt es ebenso kommerzielle Angebote mit Sportbezug. Sie werden beispielsweise von Kampfsport-Gyms oder im digitalen Raum im E-Sport oder E-Gaming angeboten. Diese Orte sind gerade für junge Menschen hochattraktiv. Eine professionelle, pädagogische Begleitung beispielsweise in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen, gewaltvollen oder ungesunden Verhaltensweisen ist hier in der Regel allerdings nicht gegeben. Oftmals finden sie selbstständig einen Umgang damit. Dennoch braucht es hier eine

besonders gute Zusammenarbeit und Verantwortungsübernahme von Politik, Präventionsarbeit, Sozialer Arbeit und Zivilgesellschaft, die bisher weitgehend fehlt.

Herausforderungen

Um die Potenziale von Sport auch zukünftig für präventive Ziele nutzen zu können, braucht es sowohl auf Seiten des Sports als auch bei Präventionsakteuren ein Verständnis für das, was im Sport leistbar ist und geleistet wird. Dabei geht es nicht zuletzt darum, eine Überforderung der überwiegend ehrenamtlichen Akteuren und Strukturen in Sportvereinen zu vermeiden. Wichtig wäre insofern ein verstärkter Austausch zwischen den Akteuren aus Sport und Präventionsarbeit.

Grundsätzlich erfordert eine nachhaltige universell-präventive Arbeit eine langfristige finanzielle Absicherung, um die notwendige Expertise und entsprechende Strukturen aufzubauen und zu unterhalten. Die Realität vieler Sportvereine vor Ort stellt sich allerdings oft anders dar. In manchen Regionen sind Sportvereine, vielleicht neben der Freiwilligen Feuerwehr, die letzten organisierten und erreichbaren Strukturen des Gemeinwesens. Sportvereine übernehmen hier auch jenseits von Präventionszielen grundlegende Aufgaben der Gesundheitsförderung, der Freizeitgestaltung und letztlich der sozialen Integration. Für eine nachhaltige Verankerung von Präventionsangeboten im Sport ist es insofern notwendig, die grundsätzlicheren Herausforderungen in den Blick zu nehmen, mit denen Sportvereine und -verbände in vielen Bereichen konfrontiert sind.

Literatur

Derecik, Ahmet (2019), Sportverein als Sozialraum im Sozialraum. Vortrag im Rahmen der Fachkonferenz „Sport und Politik im Quartier. Sportvereine als Sozialraum gelebter Demokratie – Chancen und Herausforderungen“, Frankfurt am Main 04.10.2019. URL: https://www.sportundpolitik.de/fileadmin/user_upload/dsj_sport_politik_praesentation_web__1__fin.pdf (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Deutsche Sportjugend (2020), *Persönlichkeits- & Teamentwicklung im SPORT – Kernziele und Methoden für den Kinder- und Jugendsport*, Frankfurt am Main. URL: https://www.dsj.de/fileadmin/user_upload/Handlungsfelder/Kinder-_und_Jugendsport/PuT/dsj_Persoenlichkeits_und_Team_2020_1811.pdf (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Deutsche Sportjugend (2014), *Sport mit Courage. Vereine und Verbände stark machen – zum Umgang mit Rechtsextremismus im Sport*, Frankfurt am Main. URL: https://www.dsj.de/fileadmin/user_upload/Mediencenter/Publikationen/Downloads/ordner_sport_mitCourage.pdf (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Landessportbund Nordrhein-Westfalen (2019), *Entschlossen weltweit! Gemeinsam für Demokratie und Respekt im Sport*, Duisburg. URL: https://www.lsb.nrw/misc/Entschlossen_welttoffen (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Märtinger, René/Tegeler, Julia (2020), *Wertebildung im Jugendfußball – Ein Handbuch für Trainer. TeamUp! – Werte gemeinsam leben*, Gütersloh.

Reip, Nina (2019), *Spannungsfelder im Sport*, Frankfurt am Main. https://www.sportundpolitik.de/fileadmin/user_upload/sport_und_politik/inhalte/spannungsfelder_im_sport_reip.pdf (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Über ufuq.de

ufuq.de ist ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und arbeitet bundesweit an der Schnittstelle von pädagogischer Praxis und Wissenschaft im Themenfeld Islam, antimuslimischer Rassismus und Islamismus. Der Verein entwickelt Ansätze zum pädagogischen Umgang mit gesellschaftlicher Diversität sowie zur Prävention von Polarisierungen in der Migrationsgesellschaft.

Ein Schwerpunkt in der Arbeit mit Jugendlichen liegt auf der Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Fragen von Religion, Identität und Zugehörigkeit und der Prävention von islamistischem Extremismus. Mit Beratungen und Fortbildungen wendet sich der Verein an Multiplikator*innen in Schule, Jugendarbeit und kommunalen Verwaltungen und entwickelt Arbeitshilfen und Lernmaterialien für Unterricht und Bildungsarbeit on- und offline.

Der Verein ist Teil des Kompetenznetzwerkes Islamistischer Extremismus (KN:IX), beteiligt sich an Forschungsprojekten und fördert den Wissenschafts-Praxis-Transfer im Themenfeld. Die Webplattform www.ufuq.de informiert über aktuelle Themen im Bereich der universellen Präventionsarbeit und dokumentiert Ansätze und Materialien für die praktische Arbeit.

www.ufuq.de

Über das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ / KN:IX

Das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ / KN:IX besteht seit Beginn der aktuellen Förderperiode von „Demokratie leben!“ (2020–2024). Es reagiert auf die Entwicklungen im Phänomenbereich und begleitet sowohl die Präventions-, Interventions- und Ausstiegsarbeit als auch die im Themenfeld geführten fachwissenschaftlichen Debatten. Als Netzwerk, in dem die Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus, ufuq.de und Violence Prevention Network zusammenarbeiten, analysiert KN:IX aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen der universellen, selektiven und indizierten Islamismusprävention und bietet Akteuren der Präventionsarbeit einen Rahmen, um bestehende Ansätze und Erfahrungen zu diskutieren, weiterzuentwickeln und in die Arbeit anderer Träger zu vermitteln.

Das Kompetenznetzwerk versteht sich als dienstleistende Struktur zur Unterstützung von Präventionsakteuren aus der Zivilgesellschaft, öffentlichen Einrichtungen in Bund, Ländern und Kommunen sowie Fachkräften etwa aus Schule oder Jugendarbeit. Neben dem Wissens- und Praxistransfer zwischen unterschiedlichen Präventionsträgern zählt die Verstärkung von Präventionsansätzen in den Regelstrukturen zu den Schwerpunkten unserer Arbeit.

www.kn-ix.de



BAG ReIEx] Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus e.V.

ufuq.de Jugendkulturen, Islam & politische Bildung

 Violence Prevention Network

Impressum

Herausgeber:

**ufuq.de – Jugendkulturen,
Islam & politische Bildung**

Dudenstraße 6,
10965 Berlin

Info@ufuq.de
www.ufuq.de

ISBN 978-3-9824185-1-3

Bildnachweis:

S. 10 Jan Schaller-Helmchen: privat / Christian Radatus: privat

S. 23 Christian Bittner: privat / Lisa Kiefer: privat

S. 34 Janusz Biene: Leibniz Institut Hessische Stiftung Friedens und Konfliktforschung /
André Taubert: privat

S. 47 Lea Jaenicke: AdB / Rebecca Arbter: Esteve Franquesa / Sebastian Bock: AdB

S. 57 Nuray Ateş-Ünal: privat

S. 66 Kerstin Sischka: privat / Bernhard Wurth: privat

S. 76 Nina Reip: Torsten Giesen / Alexander Strohmayr: privat

Gestaltung: part | www.part.berlin

Druck: Onlineprinters

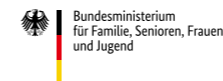
Copyright 2021, CC-Lizenz: BY-NC-ND 3.0

Redaktioneller Stand: Dezember 2021

ufuq.de
Jugendkulturen, Islam
& politische Bildung

KN:IX

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Gefördert durch die
bpb:
Bundeszentrale für
politische Bildung



SACHSEN-ANHALT
Ministerium für
Arbeit, Soziales, Gesundheit
und Gleichstellung

Gefördert im Rahmen des Landesprogramms



#WIRSINDDASLAND
DEMOKRATIE. VIELFALT. WELTOFFENHEIT.
IN SACHSEN-ANHALT

Die Publikation erscheint als Beitrag von ufuq.de im Rahmen des Kompetenznetzwerkes „Islamistischer Extremismus“ / KN:IX. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFZA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.



ufuq.de

Jugendkulturen, Islam
& politische Bildung