

DISTANZ^{EV}



DISTANZIERUNGSARBEIT

ALS QUERSCHNITTSAUFGABE PÄDAGOGISCHER PRAXIS

Eine Arbeitshilfe für die Praxis mit
extrem rechts einstieggefährdeten
und orientierten jungen Menschen

Die digitale Version
dieser Publikation
ist hier verfügbar:



Inhaltsverzeichnis

1. DISTANZIERUNGSARBEIT ALS QUERSCHNITTAUFGABE	6
1.1. DIE ZIELGRUPPE DER EXTREM RECHTS EINSTIEGSGEFÄHRDETEN UND -ORIENTIERTEN JUNGEN MENSCHEN	9
1.2. ZIELE DER DISTANZIERUNGSARBEIT	10
1.3. DER BRAKE ANSATZ VON DISTANZ E. V.	11

2. DAS HANDWERKSZEUG DER DISTANZIERUNGSARBEIT – ARBEITSHILFEN FÜR DIE PRAXIS	14
2.1. DISKRIMINIERENDES VERHALTEN UND EINSTIEGSGEFÄHRDUNG WAHRNEHMEN UND ANALYSIEREN	15

ABWERTUNG UND DISKRIMINIERUNG WAHRNEHMEN	RADIKALISIERUNGSPROZESSE VERSTEHEN	HINWENDUNG ZU EXTREM RECHTEN IDEOLOGIEN ERKENNEN
2.1.1. Wie benenne ich diskriminierende Einstellungen? Wer wird eigentlich abgewertet? 16	2.1.2. Wie verläuft ein Radikalisierungsprozess? 18	2.1.5. Wieso wenden sich junge Menschen extrem rechten Ideologien zu? 33
	2.1.3. Welche Gender-Aspekte spielen bei Radikalisierung und Distanzierung eine Rolle? 23	2.1.6. Wie erkenne ich eine extrem rechte Einstiegsgefährdung? (Beobachtungsfragen) 36
	2.1.4. Welche Bedeutung hat das Internet bei Radikalisierungsprozessen? 30	2.1.7. Woran erkenne ich extrem rechte Bezüge bei Kleidung, Musik und Co.? 37

2.2. INTERVENIEREN UND DISTANZIERUNGSPROZESSE ANSTOSSEN	38
--	-----------

VERÄNDERUNG BEGLEITEN	GESPRÄCHE FÜHREN	DISTANZIERUNG FÖRDERN	INTERVENTIONEN PLANEN UND UMSETZEN
2.2.1. Wie unterstütze ich die persönliche Veränderung von jungen Menschen? 39	2.2.2. Welche Grundlagen des systemisch-lösungsorientierten Arbeitens sollte ich kennen? 43	2.2.6. Wie gehe ich auf Motive der Hinwendung ein und wie setze ich Distanzierungsimpulse? 58	2.2.10. Was muss ich für eine gelingende Intervention beachten (inklusive Handlungsempfehlungen)? 70
	2.2.3. Wie stoße ich das biografische Erzählen und Reflektieren an? 48	2.2.7. Welche Strategien zur Vermeidung von Eigenverantwortung gibt es und wie gehe ich mit ihnen um? 61	2.2.11. Welche hilfreichen Fragen gibt es für eine Fallanalyse? 74
	2.2.4. Mit welchen Gesprächstechniken kann ich Reflexionsprozesse begleiten? 50	2.2.8. Wie kann ich in der Distanzierungsarbeit genderreflektierend arbeiten? 63	2.2.12. Wie kann ich Interventionen planen und umsetzen (inkl. Arbeitsblatt)? 77
	2.2.5. Wie führe ich ein Reflexionsgespräch zum Thema »Hitlergruß« (Anwendungsbeispiel)? 56	2.2.9. Wie lassen sich Jugendkulturen als Ressource für Distanzierungsprozesse nutzen? 67	

2.3. DEN STRATEGISCHEN UMGANG MIT RECHTSEXTREMISMUS PLANEN

81

RESSOURCEN KLÄREN

2.3.1. Welche Ressourcen habe ich – persönlich, in der Einrichtung und vor Ort? (Arbeitsblatt) **82**

INSTITUTIONELLE HALTUNG STÄRKEN

2.3.2. Wie gehe ich mit dem Vorwurf fehlender Neutralität an die politische Bildungsarbeit um? **84**

2.3.3. Was sollte ich bei der Formulierung der Hausordnung und des Leitbildes bedenken? (inkl. Vorlagen, Anwendungsbeispiel) **88**

VERANSTALTUNGEN ABSICHERN

2.3.4. Welche Funktion hat die Ausschlussklausel bei Veranstaltungen? (inkl. Vorlage) **91**

3. METHODEN FÜR GESPRÄCHE IM EINZEL- WIE GRUPPENSETTING

92

4. WORTE ZUM SCHLUSS

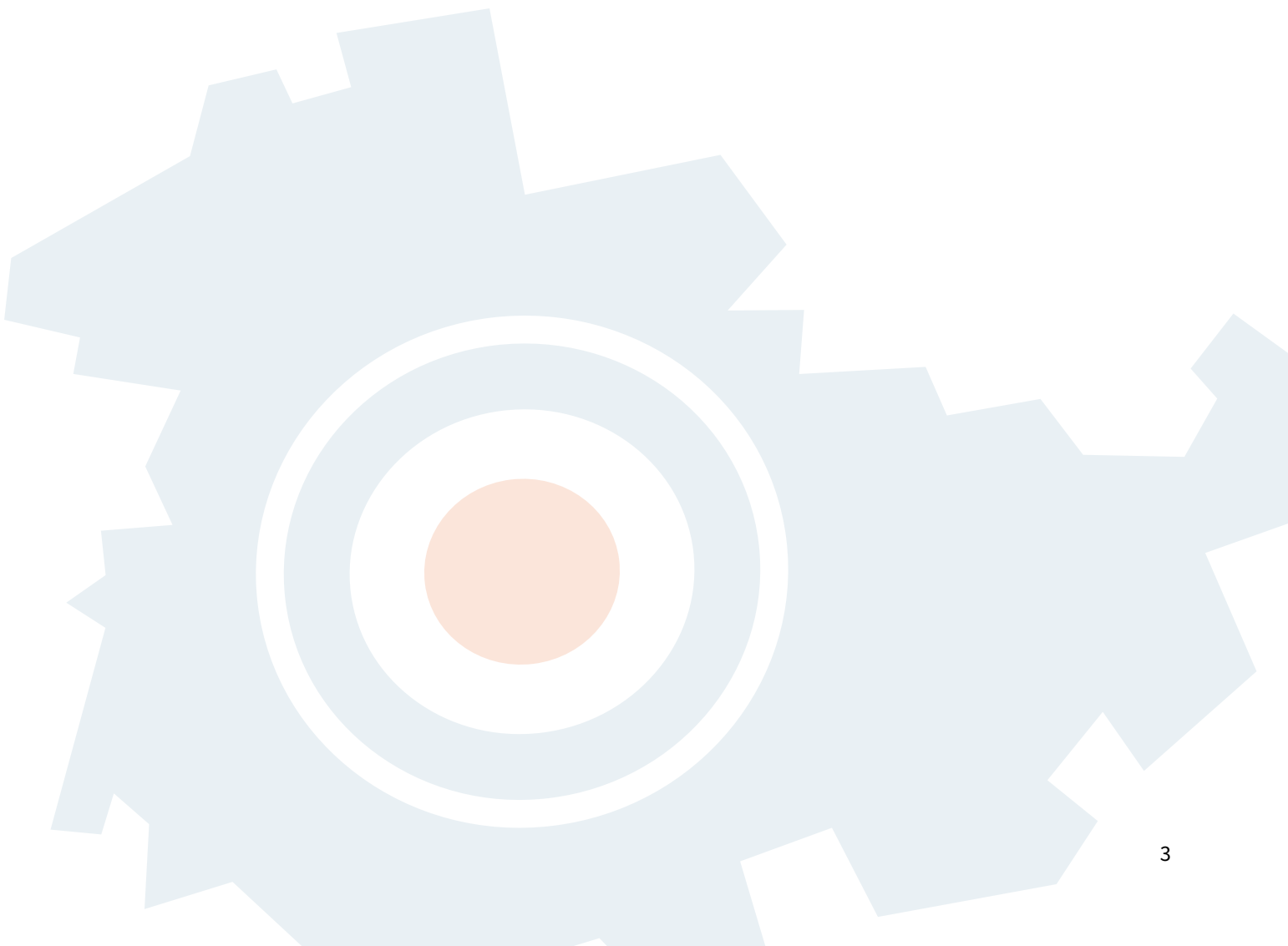
121

INFOS ZUM HERAUSGEBER

122

IMPRESSUM

Rückseite





Wieso braucht es diese Arbeitshilfe?

DAS ANLIEGEN DIESER ARBEITSHILFE

Die vorliegende Arbeitshilfe hat zum Ziel, Pädagog*innen für die mögliche Einstiegsgefährdung eines jungen Menschen in den Rechtsextremismus zu sensibilisieren und sie in die Lage zu versetzen, damit verantwortlich umzugehen. Entscheidend für diese Aufgabe ist das Kennen und Erkennen von Motiven und Risikofaktoren, die eine Hinwendung zum Rechtsextremismus und menschenfeindlichen Aussagen und Verhaltensweisen begünstigen können. In der Arbeitshilfe werden Analysehilfen bereitgestellt, um eine fundierte Einschätzung vornehmen zu können (siehe Kapitel 2.1. Diskriminierendes Verhalten und Einstiegsgefährdung wahrnehmen und analysieren).

Das Kennen von Motivlagen der Hinwendung zum Rechtsextremismus befähigt in einem nächsten Schritt dazu, konkret an diesen zu arbeiten. Durch das Aufspüren zugrundeliegender Bedürfnisse kann daran anschließend an konstruktiven und menschenfreundlichen Möglichkeiten dieser Bedürfnisbefriedigung pädagogisch gearbeitet werden. Hier ins Gespräch zu kommen und die Beziehung mit konstruktiver, aber auch konfrontativer Kritik zu halten, fördert Distanzierungsprozesse. Diese erfordern zum einen eine reflektierte, kritische und menschenrechtsorientierte Haltung bei der pädagogischen Fachkraft, zum anderen ein breites Repertoire an Gesprächstechniken. Die Arbeitshilfe gibt Impulse zur Schärfung der eigenen pädagogischen menschenrechtsorientierten Haltung und stellt ergänzend dazu verschiedene Gesprächstechniken vor, um Distanzierungsprozesse anzustoßen und konstruktiv-kritisch zu begleiten. In der Arbeitshilfe werden diverse Techniken mit Situationsbeispielen und konkreten Methoden illustriert (siehe Kapitel 2.2. Intervenieren und Distanzierungsprozesse anstoßen).

Interventionen zu planen und umzusetzen, hängt wesentlich von vorhandenen Ressourcen und situativen Kontextfaktoren ab. Die Arbeitshilfe verbleibt an dieser Stelle nicht allein bei der Analyse oder der Planung einzelner situativer Interventionen, sondern gibt konkrete Handlungsempfehlungen für eine längerfristige strategische Auseinandersetzung (siehe Kapitel 2.3. Den strategischen Umgang mit Rechtsextremismus planen).

Mit dem Ansatz der Distanzierungsarbeit werden Reflexionsprozesse angeregt, in denen junge Menschen selbst zu dem Schluss kommen, dass der Weg der Abwertung nicht nur anderen, sondern auch ihnen selbst schadet. Die Arbeitshilfe befähigt Pädagog*innen dazu, in eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Zielgruppe zu treten – und gleichzeitig erkennen zu können, wann die Grenzen des eigenen Handelns erreicht sind.

Die Kapitel können sowohl in ihrer Reihenfolge als auch anlassbezogen für sich stehend gelesen werden. Längere Kapitel werden mit kurzen Zusammenfassungen eingeleitet, sodass sich nähere Orientierung über den Inhalt verschafft werden kann.

RECHTSEXTREMISMUS?

Zur Verwendung des Begriffs ›Rechtsextremismus‹ wurde viel publiziert und diskutiert. Der Anspruch dieser Arbeitshilfe ist es nicht, diese kritische Diskussion in dieser Arbeitshilfe weiterzuführen. So wichtig der theoretische Diskurs auch ist, so geht es an dieser Stelle vielmehr darum, Pädagog*innen in die Lage zu versetzen, mit Hinwendungsprozessen zum Rechtsextremismus umzugehen. Dennoch ist ein grundlegendes Verständnis des Phänomens für die Problematik extrem rechter Gefährdungslagen wichtig. Daher möchten wir hiermit eine kurze Orientierung und weitere Lesetipps an die Hand geben. Die Vielfalt-Mediathek bietet uns eine schlüssige Definition.

›Rechtsextremismus kann als Oberbegriff für (politische) Einstellungen verstanden werden, die die Gleichwertigkeit aller Menschen und ein demokratisches System ablehnen. Innerhalb einer rechtsextremen Ideologie werden Menschen in Kategorien, wie beispielsweise ›Nation‹ oder ›Rasse‹, eingeordnet und aufgrund zugeschriebener und konstruierter Merkmale abgewertet. Die Überlegenheit der eigenen ›Gruppe‹ wird so hervorgehoben. Menschen werden hierarchisiert. Kernelemente einer rechtsextremen Einstellung sind:

- Antisemitismus (Hass gegen Jüdinnen:Juden)
- Rassismus (die Abwertung und Hierarchisierung von Menschen aufgrund zugeschriebener biologischer oder kultureller Merkmale)
- Chauvinismus (die extreme Form des Patriotismus oder Nationalismus geht einher mit der Abwertung und Ablehnung anderer Nationen oder ›Völker‹)
- Sozialdarwinismus (beispielsweise die Ablehnung von Menschen mit Behinderung, Menschen in Armut oder Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen aufgrund ihrer ›Nützlichkeit‹ für die Gesellschaft)
- Sexismus/Homo- und Transfeindlichkeit (Glaube an eine ›natürliche‹ Geschlechterordnung von Mann und Frau sowie Heterosexualität. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt werden abgelehnt).
- Verharmlosung des Nationalsozialismus

Es handelt sich bei der Bezeichnung Rechtsextremismus nicht um einen wissenschaftlich oder juristisch feststehenden und klar definierten Begriff, vielmehr gibt es verschiedene Definitionsansätze. Der Begriff wird teilweise kritisch betrachtet. Beispielsweise fallen in den ›Extremismus-Begriff, wie ihn die Sicherheitsbehörden verwenden, neben dem Rechtsextremismus auch religiöser Fundamentalismus oder Linksextremismus. Verschiedene Phänomene mit sehr unterschiedlichen Hintergründen werden so in eine Kategorie gefasst und offensichtliche Unterschiede bezüglich der politischen Zielsetzung und der Bedrohungslage, die von ihnen ausgeht, werden ignoriert. Aus diesem Grund wird zum Teil die Bezeichnung ›extreme Rechte‹ bevorzugt verwendet. Darüber hinaus schwingt mit dieser Verwendung des Extremismusbegriffs die Vorstellung einer demokratischen und neutralen Mitte mit, die von extremistischen Ideologien gefährdet wird. Die Gefahr, dass rechtsextreme Einstellungen und Handlungen in eben dieser vermeintlich neutralen Mitte der Gesellschaft existieren, wird dabei übersehen.

Rechtsextremismus wird in erster Linie mit organisierten Gruppen, Parteien oder sogenannten Neo-Nazis, die sich am Nationalsozialismus orientieren, in Verbindung gebracht.«^[1]

Herausfordernd am Begriff ›Rechtsextremismus‹ ist, dass meist unterschiedliche Assoziationen und Wissensstände existieren. Vermeintlich alle wissen zwar, wovon gesprochen wird – im Zweifelsfall wird aber nicht vom selben gesprochen. Die einen verwenden eine sehr enge Definition, die Rechtsextremismus erst problematisiert, wenn strafrechtliche Handlungen vorgefallen sind. Die anderen sehen wiederkehrende diskriminierende und demokratieablehnende Einstellungen und Aussagen als Hinweis auf eine extrem rechte Orientierung an.

In dieser Arbeitshilfe wird meist von extrem rechten Einstellungen, Weltbildern, Ideologien oder Szenen geschrieben. Dies unterstreicht für uns, dass es sich um einen sowohl in den Anschauungen, Erscheinungsformen sowie in den Akteur*innen sehr heterogenen Phänomenbereich handelt. Seine verschiedenen Ausformungen sind in allen gesellschaftlichen Milieus zu finden, wobei das aus den Einstellungen resultierende Verhalten milieuspezifisch unterschiedlich toleriert oder sanktioniert werden kann.

Für die pädagogische Praxis bevorzugt Distanz e.V. das soziologische Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, mit dessen Hilfe abwertende Einstellungen oder Verhalten konkret benannt werden.^[2] Außerdem können mit diesem Konzept

diskriminierende Einstellungen und Verhalten, die sich bei zunehmender Radikalisierung zu extrem rechten Einstellungen entwickeln können, frühzeitig problematisiert werden. In dieser Arbeitshilfe werden diese Einstellungen auch als menschenfeindliche Einstellungen bezeichnet.



WEITERLESEN

ZUM DISKURS DES BEGRIFFES

›RECHTSEXTREMISMUS‹:^[3]



Amadeu Antonio Stiftung (2022): Was ist Rechtsextremismus? <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/rechtsextremismus-rechtspopulismus/was-ist-rechtsextremismus/>



Zentrum für die liberale Moderne GmbH (2022): Gegneranalyse. Antiliberales Denken von Weimar bis heute. <https://www.vielfalt-mediathek.de/material/rechtsextremismus/gegneranalyse-antiliberales-denken-von-weimar-bis-heute>

Quent, M. (2018): Rassismus, Radikalisierung, Rechtsterrorismus. Wie der NSU entstand und was er über die Gesellschaft verrät. 2. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda- Frauenverl.



Salzborn, S. (2018): Rechtsextremismus? Rechtsradikalismus? Extreme Rechte? Rechtspopulismus? Neonazismus? Neofaschismus? Begriffsverständnisse in der Diskussion. In: Philip Baron, Ansgar Drücker, Sebastian Seng (Hg.):

Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V., S. 5–9. https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2018_IDA_Extremismusmodell.pdf

Virchow, F. (2016): Rechtsextremismus: Begriffe – Forschungsfelder – Kontroversen. In: Fabian Virchow, Martin Langebach, Alexander Häusler: Handbuch Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer VS, S. 5–41.

[1]  Der Begriff ›Rechtsextremismus‹ wurde auf der Website der Vielfalt-Mediathek definiert. Dort finden sich auch Bezüge zur Primärliteratur der Definition; abrufbar hier: <https://www.vielfalt-mediathek.de/rechtsextremismus> (geprüft 07.09.2023).

[2] Wir halten das GMF-Modell aktuell für das hilfreichste Modell zur Orientierung für die Praxis, wenngleich auch hieran in Teilen Kritik möglich ist, so beispielsweise das Konstruieren von Gruppen sowie die Verkürzung auf Subjekte und weniger Lebensstile, die angegriffen werden.

[3] Geprüft am 07.09.2023.

1. Distanzierungsarbeit als Querschnittsaufgabe

Was haben Menschenrechte in der Sozialen Arbeit oder in der Schule zu suchen?

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel betont die Rolle der Menschenrechte in pädagogischen Arbeit, insbesondere im Kontext des 16. Kinder- und Jugendhilfeberichts von 2020. Der Bericht unterstreicht das Recht junger Menschen auf politische Bildung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Der Ansatz der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession wird erläutert. Dieser Ansatz sieht in den Menschenrechten eine Möglichkeit, gesellschaftliche Ungerechtigkeiten anzugehen und junge Menschen vor Repression und Unterdrückung zu schützen.

Im Kapitel wird begründet, weshalb es eine zentrale Herausforderung pädagogischer Praxis ist, die Menschenrechtsorientierung junger Menschen zu stärken und ihnen die Erfüllung ihrer Bedürfnisse ohne Verletzung anderer beizubringen. Die Entwicklung von Werten und Kompetenzen für den zwischenmenschlichen Umgang, insbesondere in der Phase der Jugend, ist hierfür wichtig. Es wird weiter ausgeführt, weshalb die Distanzierungsarbeit als Querschnittsaufgabe pädagogischer Praxis zu verstehen ist.



Der 16. Kinder- und Jugendhilfebericht des BMFSJ von 2020 betont »ein Recht aller jungen Menschen auf politische Bildung [...] und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§1 SGB VIII)«. [4] Nach einer ausführlichen Analyse von Gelingensfaktoren demokratischer und politischer Bildung im Kindes- und Jugendalter schlussfolgert der Bericht, dass es noch zahlreiche unterschätzte Räume politischer Bildung gäbe. Ausgehend von der These, dass junge Menschen politische Bildung in allen Räumen erleben, haben professionelle pädagogische Settings ein besonderes Potenzial, politische Bildung als Querschnittsaufgabe zu integrieren.

Diese Erkenntnis ist nicht neu. Bereits Anfang der 1990er Jahre entwickelte Silvia Staub-Bernasconi den Ansatz der Sozialen Arbeit als sogenannte Menschenrechtsprofession. Diesem Professionsverständnis schließt sich Distanz e.V. mit seiner Distanzierungsarbeit an. Das Berufsbild der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession basiert auf den Grundsätzen der Menschenrechtserklärungen wie der UN-Charta für Menschenrechte und Menschenrechtsbildung und

der Europäischen Menschenrechtskonvention. Auch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland beinhaltet einige dieser Menschenrechte. Diese Gesetzesgrundlagen und Erklärungen schreiben das Recht aller Menschen auf ein menschenwürdiges Leben fest. Sie beziehen sich dabei auf elementare Grundannahmen von gegenseitigem Respekt und Gleichheit unabhängig von Geschlecht, Religion, Herkunft, Sexualität, Klasse oder körperlichen Voraussetzungen. [5] Staub-Bernasconi zufolge sind die Menschenrechte eine Möglichkeit für die Soziale Arbeit, Antworten auf gesellschaftliche Ungerechtigkeiten und auf Situationen der Machtlosigkeit zu geben. [6] Sie können dazu dienen, Auswege aus Zuständen der Repression und Unterdrückung zu finden, oder wie Staub-Bernasconi es ausdrückt: »die Würde des Menschen vor dem Würdegriff des Menschen zu schützen«. [7]

Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession zu begreifen, umfasst auch die Grundannahme, dass Ursachen für soziale Probleme in unerfüllten Bedürfnissen und legitimen Wünschen zu finden sind. Soziale Arbeit muss also auch als eine Handlungswissenschaft verstanden werden. [8] Staub-Bernasconi führt aus, dass das Ziel der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession und dessen Umsetzung konkret bedeutet:

- ✓ die Menschen zur eigenständigen Lösung ihrer Probleme zu befähigen sowie
- ✓ sich als Pädagog*in wie auch die Adressat*innen im politischen Kontext zu begreifen
 - folglich auch Strukturen, die Macht- und Herrschaftsgefälle darstellen, soweit umzuwandeln, dass die Bedürfnisbefriedigung der Menschen gewährleistet ist und dass die Menschenrechte gewährleistet werden [9]

Die Wahrung der Menschenrechte bei gleichzeitiger Bedürfniserfüllung beschreibt die zentrale Herausforderung bei Distanzierungsprozessen: Es geht darum, Menschen in die Lage zu versetzen, ihre Bedürfnisse zu erfüllen ohne andere zu verletzen, einzuschränken oder abzuwerten. Dahinter steht die These, dass



bei jungen Menschen nicht selten Radikalisierungsprozesse durch den Mangel an sozialen Kompetenzen und durch die unzureichende Erfüllung wesentlicher Bedürfnisse, wie beispielsweise Anerkennung oder soziale Integration, vorangetrieben werden. Der Ansatz ist, durch das Ausbilden sozialer Kompetenzen und Finden von funktionalen Äquivalenten für unerfüllte Bedürfnisse, z. B. sinnstiftende Alternativen,^[10] Radikalisierungsprozesse zu verlangsamen, im besten Falle zu stoppen und den jungen Menschen bei der Entwicklung einer menschenrechtsorientierteren Haltung mehr als zuvor zu unterstützen. Die Erfüllung zentraler menschlicher Bedürfnisse ist am Ende auch keine Frage des Milieus, weshalb Distanzierungsarbeit auch als milieuübergreifendes Anliegen zu verstehen ist.

MENSCHENRECHTSORIENTIERUNG JUNGER MENSCHEN STÄRKEN

In einer komplexer werdenden Welt ist es manchmal nicht auf Anhieb zu erkennen, wann oder worin Menschen andere in ihren (Menschen-)Rechten einschränken. Eine zentrale Abwägungsfrage ist beispielsweise das Recht auf freie Meinungsäußerung bei gleichzeitiger Wahrung der Menschenwürde. Wichtig ist es, sich z. B. bei einem diskriminierenden Spruch nicht von Aussagen wie »Das ist eben meine Meinung« oder »In Deutschland herrscht Meinungsfreiheit!« verunsichern zu lassen. An dieser Stelle ist ein zugewandtes und niedrigschwelliges Erklären, das Anregen eines Perspektivwechsels und das Ziehen klarer Grenzen elementar, um Diskriminierung und Vorurteile als solche zu benennen und des Raumes zu verweisen.

Der Dichter Matthias Claudius (1740–1815) formuliert es so: *»Die Freiheit besteht darin, dass man alles das tun kann, was einem anderen nicht schadet.«*

Offene Kinder- und Jugendarbeit hat durch das Angebot an alle ein enormes Potenzial, Begegnungsräume

zu schaffen, die Perspektivwechsel ermöglichen. Gleichzeitig besteht die Herausforderung darin, einen Schutzraum für Betroffene von Diskriminierung zu wahren – gerade, wenn der gleichberechtigte Zugang für alle jungen Menschen infrage gestellt wird. Denn auch das Recht auf Schutz vor Diskriminierung ist ein Menschenrecht.

Diesen Schutz zu gewährleisten, ist eine enorme Aufgabe. Denn diskriminierende Einstellungen und Vorurteile ziehen sich durch den Querschnitt der Gesellschaft. Die sogenannte Autoritarismus-Studie von Decker et al. zeigt, dass autoritäre Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft im Langzeitverlauf vorzufinden sind.^[11] Diese Langzeitstudien konnten seit 2002 nachweisen, »wie weit verbreitet Ideologiefragmente extrem rechter Einstellungen wie auch antidemokratische Ressentiments in der Bevölkerung sind.«^[12] Diese wissenschaftliche Untersuchungen, deren Vorläufer (die sogenannten »Mitte-Studien«) oder auch der Thüringen-Monitor zeigen, dass verschiedene Facetten von menschenverachtenden Einstellungen in unserer Gesellschaft weit verbreitet sind. Dazu zählen nicht nur Einstellungen wie Rassismus und Antisemitismus, sondern auch Phänomene, die erst in den letzten Jahren verstärkt ins öffentliche Bewusstsein gerückt sind, wie z. B. Sexismus oder Queerfeindlichkeit. Auch die Zustimmung zu Phänomenen wie Sozialdarwinismus und Klassismus, die noch immer als Diskriminierungsformen weniger bekannt sind, sind laut der Studien gesellschaftlich weit verbreitet. Beachtenswert ist die Zustimmung zu klassistischen Einstellungen, da z. B. Langzeitarbeitslose mit noch mehr Verachtung betrachtet werden als Menschen, denen eine nicht-deutsche Herkunft zugeschrieben wird. Auch wird von Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiografie oft an erster Stelle verlangt, einer Erwerbsarbeit nachzugehen, wenn sie auch nur ansatzweise toleriert werden wollen und obwohl sie nicht selten überhaupt keine Genehmigung zur Aufnahme einer Tätigkeit haben.

Jede*r von uns kennt auch von sich selbst abwertende oder diskriminierende Klischees, Vorurteile

- [4] BMFSJ (2020): Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter; S. 11
- [5] Banks, S. (2012): Ethics and Values in Social Work. Basingstoke: Palgrave Macmillan; S. 134.
- [6] Staub-Bernasconi, S. (2009): Den Menschen vor dem Würdegriff des Menschen schützen. Menschenrechte und ihre Relevanz für Mandat, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In: SozialAktuell, Nr. 7/8 2009; S. 10ff)
- [7] Ebd. S. 11
- [8] 2007: Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft, Systemische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch. Bern, Haupt; S. 15
- [9] Vgl. Staub-Bernasconi, S. (2005): Forschungsergebnisse und ihre Bedeutung für die Theorieentwicklung, Praxis und Ausbildung. In: Engelke, E./Maier, K./Steinert, E. et al. (Hg.): Forschung für die Praxis. Zum gegenwärtigen Stand der Sozialarbeitsforschung, Freiburg/Br., S. 254
- [10] Das Konzept der funktionalen Äquivalente führte Kurt Möller in folgendem Artikel aus: Möller, K. (2015): Gewalt und soziale Desintegration. In: Otto, H-U/Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München (5., erw. Aufl.): Reinhardt, S. 633–643.
- [11] Vgl. Decker, O., Kiess, J., Heller, A. und Brähler, E. (2022): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten – neue Herausforderungen – alte Reaktionen?; Giessen/Psychosozial-Verlag.
- [12] Ebd.

und negative Zuschreibungen gegenüber bestimmten Gruppen. Vermittelt wurden und werden sie uns durch verschiedene Sozialisationsinstanzen – gesellschaftliche Narrative, Berichterstattung, Sprachgebrauch und vieles andere mehr. Wir kennen sie, selbst wenn wir uns bewusst entschieden haben, nicht an sie zu glauben, sie weiterzuverbreiten oder nach ihnen zu handeln. Das eigene Wissen über pauschale Abwertungen zeigt nicht nur die Verbreitung solcher Einstellungen, sondern offenbart auch die Eigenverantwortung eines jeden Menschen, sich zu entscheiden, wie er denken und handeln will – und wie nicht. Die Distanzierungsarbeit unterstützt an dieser Stelle die Eigenverantwortung junger Menschen und eröffnet Reflexionsräume.

Diese Auseinandersetzung mit jungen Menschen zu führen, ist die zentrale Herausforderung – nicht nur in Distanzierungsprozessen. Die Herausbildung von Werten für den eigenen zwischenmenschlichen Umgang stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe adoleszenter Identitätsentwicklung dar. Diese Gespräche und Diskussionen sollten in diversen Kontexten nonformaler wie formaler Bildung stattfinden. Empathisch zu sein, Perspektiven wechseln zu können, Unsicherheiten und Widersprüche aushalten zu können, die sogenannte Ambiguitätstoleranz weiter auszubilden – all das sind zentrale Kompetenzen, die vor einer Annäherung an menschenfeindliche Narrative schützen oder auch in einem Hinwendungsstadium diskriminierendem Verhalten und Einstellungen Einhalt bieten können. Die Entwicklung dieser Kompetenzen kann in der Schule, im Jugendclub, in der Jugendfreizeit wie auch in (teil-)stationären und vielen anderen pädagogischen Settings stattfinden.

DISTANZIERUNGSARBEIT ZUM ERREICHEN EINER SCHWER ERREICHBAREN ZIELGRUPPE

Prävention und Aufklärung klassischer Demokratieerziehung kann viele herausfordernde Entwicklungen aufhalten und politische Bildung muss mehr sein als sogenannte »Extremismusprävention«. Politische Bildung ist dazu da, »ergebnisoffene Angebote für alle jungen Menschen zu machen«^[13] und es ist wichtig, politische Bildungsangebote nicht auf ihren

Präventionsauftrag zu reduzieren.^[14] Junge Menschen, die kontinuierlich mit diskriminierenden Aussagen und Handlungen auffallen, laufen aber Gefahr, durch das Raster präventiver oder allgemeinbildender Angebote für alle junge Menschen zu fallen. Häufig stören oder unterlaufen sie sogar diese Angebote und gefährden den Mehrwert für alle anderen. Diese Dynamik stellt politisch Bildende wie Pädagog*innen vor große Herausforderungen. Aus unserer Sicht sind allgemein bildende oder präventive Angebote wichtig und richtig, sie erreichen viele junge Menschen – und doch reichen sie in manchen Fällen nicht mehr aus.

Junge Menschen, die durch diese Angebote nicht erreicht werden, benötigen eine grundsätzlichere Auseinandersetzung im Sinne der Distanzierungsarbeit. Dies bedeutet meist ein intensiveres und ressourcenaufwendigeres Setting für die Arbeit mit dem jungen Menschen. Ist das Stadium der Vermeidung von »den Anderen« erst einmal erreicht und wird der Weg der Abwertung auch mehr oder weniger bewusst gewählt, gilt es verantwortungsvoll Wege auszuloten, mit diesen Menschen in Kontakt zu bleiben – bei gleichzeitiger klarer Grenzziehung. Die Notwendigkeit des Kontakts zu dem jungen Menschen mit dem Ziel, bei eben diesem einen Distanzierungsprozess anzustoßen, muss immer aus einer festen Position auf Grundlage der Menschenrechte und Gleichheit aller Menschen erfolgen. Anderenfalls könnte die Gefahr bestehen, die abwertende und diskriminierende Haltung des jungen Menschen durch missverständliche Aufmerksamkeit ungewollt zu stützen. Je weiter ein Radikalisierungsprozess fortschreitet, umso schwerer wird das Bremsen eines Hinwendungsprozesses. Deshalb ist es wichtig, solche Prozesse möglichst früh zu erkennen und zu intervenieren.

Dem Ansatz, Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession zu begreifen, folgend, begreifen wir das Handlungsfeld der Distanzierungsarbeit als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Praxis. Daher ist auch das Handlungsfeld der Distanzierungsarbeit nicht als Randphänomen einiger weniger »extremistisch« Denkender zu begreifen, sondern hat auch mit der Reflexion der eigenen Einstellung zu tun und ist als gesellschaftliche Herausforderung zu begreifen, die in der Breite bearbeitet werden muss.

[13] BMFSJ (2020): Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter; S. 13


[14] Vgl. ebd.

1.1. Die Zielgruppe extrem rechts einstiegsgefährdeter und -orientierter jungen Menschen

Distanzierungsarbeit beginnt dort, wo junge Menschen vermehrt visuell und/oder durch aktiv diskriminierende Handlungen oder diskriminierende Äußerungen auffallen. Der Ansatz der Distanzierungsarbeit wendet sich somit an junge Menschen, bevor sie verfestigte menschenverachtende Weltbilder annehmen und/oder sich konstant, gefestigt und aktionistisch in extrem rechten Strukturen oder auch Online-Settings bewegen. Es geht demnach um Menschen, die gefährdet sind, den Einstieg in extrem rechte Weltbilder oder Szenen zu vollziehen oder die angeworben werden könnten, aber auch an bereits in diese Richtung orientierte Menschen. Es geht also um junge Menschen, bei denen noch kein geschlossenes extrem rechtes Weltbild oder ein Organisationsgrad erkennbar ist.

Distanzierungsarbeit als Handlungsfeld versteht sich als aufsuchendes Arbeiten an Distanzierungsmotivationen. Da nicht davon ausgegangen werden

kann, dass extrem rechts einstiegsgefährdete oder orientierte Menschen selbstmotiviert das Anliegen haben, eigene Einstellungen zu reflektieren, braucht es die Sensibilisiertheit, den Willen, die Bezüge und das Handwerkszeug, diese Personen anzusprechen. Distanz e.V. hat eine Möglichkeit geschaffen, jungen Menschen in Form von Distanzierungstrainings zu erreichen. Gerade in Kontexten, in denen Pädagog*innen mit diversen Aufgaben und reduzierten Ressourcen konfrontiert sind, können Spezialträger wie Distanz e.V. für Entlastung sorgen. Nichtsdestotrotz und wie eingangs ausgeführt begreifen wir Distanzierungsarbeit als Querschnittsaufgabe sozialer und bildender Berufe. Distanz e.V. hat sich daher zur Aufgabe gemacht, die eigene Expertise aus zahlreichen Distanzierungstrainings an diverse Felder der Jugendhilfe und Jugend(sozial)arbeit sowie Schule weiterzugeben. Kontextabhängig und ressourcenabhängig können so Methoden der Distanzierungsarbeit Eingang in die eigene pädagogische Handlungspraxis finden.



**Distanzierungs-
fälle – Wer ist da
eigentlich ge-
meint?**

1.2. Ziele der Distanzierungsarbeit

Welche Ziele hat die Distanzierungsarbeit?

Distanzierungsarbeit setzt neben der kritischen Intervention gegenüber einer menschenfeindlichen Einstellung neue Impulse, thematisiert die Zukunftsvorstellungen der Adressat*innen und gestaltet gleichermaßen die Gegenwart. Distanzierungsarbeit stärkt die Selbstreflexion und reduziert so zukünftige Gewalt-handlungen. Genauer bedeutet dies, folgende Ziele in den Blick zu nehmen:

1. DIE DISTANZIERUNG VON MENSCHENVERACHTUNG



Die Distanzierung von menschenverachtenden Einstellungen und Verhalten anzustoßen, ist ein zentrales Ziel der Distanzierungsarbeit. Es ist intendiert, Reflexionsräume zu schaffen, menschenfeindliche Aussagen bewusst zu machen und Lebenssituationen von diskriminierten Menschen zu thematisieren. Im Zuge dessen werden stufenweise Gruppenzuschreibungen und kollektive Abwertungen irritiert und alternative, menschenrechtsorientierte Perspektiven angeboten. Hierbei müssen soziale Faktoren berücksichtigt werden, die das Verhalten des jungen Menschen oder die Gefährdung durch ihn bedingt haben.

2. DIE REDUKTION VON GEWALT



Die Reduzierung von gewaltbefürwortenden Einstellungen und gewalttätigen Handlungen sowie das Aufzeigen von Konsequenzen für Betroffene und für die eigene Biografie sind elementare Ziele. Die Adressat*innen der Distanzierungsarbeit werden so in die Lage versetzt, eigene Konfliktmuster zu erkennen und alternative Einstellungen oder Strategien im Umgang mit eigenen Konflikten jenseits von Gewalt zu entwickeln.

3. DIE STÄRKUNG VON SELBSTREFLEXION UND ERHÖHUNG DES SELBSTWERTES



Die Kompetenz der Selbstreflexion zu stärken und die Entwicklung eines konsistenten Selbstwerts sind die zentralen Entwicklungsaufgaben der Adressat*innen. Im Zuge dessen werden soziale Kompetenzen gestärkt, die resilient gegen Abwertungsmuster wirken, wie z. B. Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Ambiguitätstoleranz.

4. DIE ENTWICKLUNG VON SINNSTIFTUNG FÜR DIE ZUKUNFT



Die Entwicklung von eigenen individuellen Lebensperspektiven und von sinnstiftenden Alternativen zur extrem rechten Orientierung sind zentrale Aufgaben in einem Distanzierungsprozess. Die Adressat*innen werden beim Finden einer produktiven (jugendkulturellen) Freizeitgestaltung unterstützt. Auch das Thema Zukunftsplanung wird in den Blick genommen, um Orientierung und Entlastung von belastenden Rahmenfaktoren oder unsicheren Perspektiven zu bieten.

1.3. Der BRAKE-Ansatz von Distanz e.V.

Was ist der BRAKE-Ansatz der Distanzierungsarbeit von Distanz e.V.?

RÜCKBLICK: DIE ARBEIT MIT EXTREM RECHTS EINSTIEGSGEFÄHRDETEN UND ORIENTIERTEN JUNGEN MENSCHEN

Anfang der 1990er Jahre wurde von Franz Josef Krafeld und Kolleg*innen das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit erarbeitet und praktisch angewandt.^[15] In Anlehnung an aufsuchende niedrigschwellige Streetworktätigkeit, u. a. mit drogenabhängigen Menschen, wurden die Bedingungen für die Arbeit mit extrem rechts orientierten jungen Menschen formuliert. In der Jugendarbeit der 1990er Jahre wurde unter diesem Label sowohl pädagogisch wirksame Arbeit entsprechend des Konzepts umgesetzt als auch ein unprofessioneller, weil unkritischer Umgang mit extrem rechten Jugendgruppen betrieben.^[16] In einer Phase großer gesellschaftlicher Umbrüche und Veränderungen, der sogenannten ›Wendezeit‹, standen in einigen pädagogischen Kontexten fachliche Quereinsteiger*innen großen Herausforderungen gegenüber. Besonders, aber nicht ausschließlich, in den neuen Bundesländern hatte die fachlich nicht ausreichend geschulte oder mit zu wenigen Ressourcen ausgestattete Jugendarbeit^[17] zum Teil verheerende Konsequenzen. Den akzeptierenden Ansatz – im Sinne des ursprünglichen Konzeptes – professionell umzusetzen bedeutet, folgendes Spannungsfeld zu reflektieren: die Beziehung zum Menschen aufzubauen und zu halten bei gleichzeitig konfrontativ-kritischer Auseinandersetzung mit der Einstellung des betreffenden Menschen. Zentral ist es also, die pädagogisch-professionelle Beziehung als Grundlage für eine nachhaltige Intervention zu nutzen.

Spätere Projekte griffen das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit auf und modifizierten es, um Fallstricke zu umgehen, die selbst bei einer kompetenten und professionellen Umsetzung drohen. Zu den Verbesserungen in der Praxis zählen unter anderem angewandte Interventionen gegenüber der menschenverachtenden Haltung der jungen Menschen als Standard bei gleichzeitiger Beibehaltung einer professionellen Beziehung zum Menschen. Außerdem

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Der Artikel beschreibt den »BRAKE«-Ansatz der Distanzierungsarbeit von Distanz e.V., der die Arbeit mit extrem rechts einstieggefährdeten und orientierten jungen Menschen erläutert. Zentral steht die aufsuchende Distanzierungsarbeit, die auf klaren Qualitätsstandards, ausreichenden Ressourcen, Fachlichkeit und einer demokratisch-menschenrechtsorientierten Ausrichtung basiert. Das Akronym BRAKE steht für: Beziehungsgestütztes Arbeiten, Reflexionsanregung, Aufsuchendes Arbeiten, Kritikgetragenheit und Entwicklungsprozess. Der Ansatz setzt einen Entwicklungsprozess in Gang, der eine weitere Radikalisierung in extrem rechte Denkmuster verhindern und neue Perspektiven für ein respektvolles Miteinander schaffen soll.

zählt zu den Modifikationen ein analytisch-präventiver Umgang mit Gruppen, um wechselseitige Radikalisierungsprozesse oder gar eine zusätzliche Vernetzung einzelner junger Menschen zu vermeiden. Hierzu bedarf es grundsätzlich einer Teamarbeit mit hohen Ansprüchen an kritischer Reflektion der eigenen Arbeit.^[18]

DISTANZ E. V. IN DER JUGENDARBEIT: AUFSUCHENDE DISTANZIERUNGSARBEIT MIT DEM »BRAKE«-ANSATZ

Nach etwa 30 Jahren der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auslegungen und Herangehensweisen verschiedener Institutionen hat sich gezeigt, dass die Arbeit mit extrem rechts einstieggefährdeten und orientierten jungen Menschen trotz aller Kritik dem Grunde nach möglich ist. Die Arbeit muss aber entlang klarer Qualitätsstandards erfolgen – sie braucht ausreichend Ressourcen und Fachlichkeit, kollegiale Reflexion und eine klare demokratisch-wie menschenrechtsorientierte verantwortliche Ausrichtung der eigenen Haltung. Keinesfalls kann hier mit bagatellisierenden Neutralitätsbestrebungen gänzlich unpolitisch gearbeitet werden. Die pädagogische Ausrichtung sollte sich daher nicht mehr auf das Ob, sondern auf das Wie einer verantwortlichen Tätigkeit beziehen. Distanz e.V. plädiert für eine aufsuchende Distanzierungsarbeit und hat hierfür den

[15] Krafeld, F.J./ Möller, K./ Müller, A. (1993): Jugendarbeit in rechten Szenen. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven. Edition Temmen, Bremen 1993

[16] Dr. Stefan Dierbach kritisiert, dass die die tatsächliche Praxis dem Anspruch des Akzeptierenden Ansatzes teilweise nicht gerecht geworden wäre, weil die politische Haltung der Jugendlichen nicht ernst genommen worden sei. Aber auch der Akzeptierende Ansatz an sich tendiere bereits dazu, die Jugendlichen als Opfer ihrer Verhältnisse zu sehen und daher den Charakter der Gewalt zu entpolitisieren. Vgl Stefan Dierbach: Jung – rechts – unpolitisch? Die Ausblendung des Politischen im Diskurs über Rechte Gewalt. Transcript Verlag, Bielefeld 2010.

[17]  Auf kritikwürdige Entwicklungen, nicht nur in Ostdeutschland, geht Krafeld 1998 in einem Interview ein. <https://www.antifainfoblatt.de/artikel/interview-mit-franz-josef-krafeld> (zuletzt geprüft am 06.10.23).

[18] Vergleiche dazu die Ausführungen von Karola Jaruczewski und Enrico Glaser über Möglichkeiten und Grenzen aufsuchender Jugendarbeit mit neonazistisch orientierten Jugendlichen im ländlichen Raum in Sachsen in: Baer, S. / Möller, K. / Wiechmann, P. (Hrsg.) (2014): Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.

BRAKE-Ansatz entwickelt. Dieses Akronym macht zuallererst deutlich, dass der Radikalisierungsprozess bei einem (jungen) Menschen gebremst werden soll (brake (englisch) = Bremse), um ihn bestenfalls aufzuhalten, bevor sich ein festgefahrenes extrem rechtes Weltbild etabliert und eine demensprechende Organisation in einer extrem rechten Szene die Folge sein könnte.



Beziehungsgestützter **R**eflexionsanregender **A**ufsuchender **K**ritikgetragener **E**ntwicklungsprozess

B
Im Rahmen der Distanzierungsarbeit ist es wichtig, zu den jungen Menschen eine pädagogische Beziehung zu etablieren, um uns eine (konflikt)tragende und damit nachhaltige Interventionsberechtigung zu erarbeiten. Nur in einer vertrauensvollen Beziehung werden die jungen Menschen sich öffnen und damit Kritik und Interventionen reflektieren.

R
Von zentralem Charakter ist es, dass bei den jungen Menschen Reflexionsprozesse angeregt werden. Sie sollen dazu bewegt werden, sich selbst kritisch zu hinterfragen, Einsichten zu gewinnen und neue selbstgesteckte Ziele anzustreben. Diese Verfahrensweise trägt wesentlich zur Distanzierung von tieferliegenden menschenverachtenden Einstellungen bei. Angestoßen wird dieser Reflexionsprozess aber auch durch die Spiegelung der eigenen Haltung mit der klaren und offen gezeigten antidiskriminierenden und humanistischen Haltung der Pädagog*innen. Es gilt hier jedoch, das Gegenüber nicht mit der eigenen Meinung zu überwältigen, sondern tiefergehende Reflexion fernab von sozial erwünschtem Antwortverhalten anzuregen.

A
Das A im BRAKE-Ansatz steht für aufsuchend. Dieser Aspekt ist von besonderer Bedeutung und prägt den Anspruch aufsuchender Distanzierungsarbeit im gesamten Prozess. Grundlegend für diese Herangehensweise ist es nicht, ein Angebot bereitzustellen, das lediglich abgerufen werden kann, sondern, dass aktiv auf junge Menschen zugegangen wird. Das bedeutet konkret, nicht darauf zu warten, dass sich junge Menschen mit einer Distanzierungsentention bei uns melden, sondern selbst zu versuchen diese Distanzierungsmotivation zu generieren. Das erfordert, einstiegsgefährdete junge Menschen auf verschiedenen Ebenen zu finden und gezielt anzusprechen.

Um dies zu erreichen, ist ein sensibilisierter Sozialraum entscheidend – nur so können extrem rechts einstiegsgefährdete und orientierte junge Menschen erkannt und angesprochen werden. Distanz e.V. arbeitet daher mit Jugendämtern, der offenen Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe, Schulen, Justiz und anderen Vereinen und weiteren Institutionen zusammen. Das aufsuchende Element der Arbeit, bezieht sich nicht nur auf ein kooperatives Vorgehen, sondern auch auf das Nutzen von Verbindlichkeitsstrukturen. Als solche Verbindlichkeitsstrukturen werden z.B. die Konsequenz eines Schulverweises oder auch das Nutzen eines Diversionsverfahren über das Jugendamt begriffen. Eine extrinsische Motivation kann sich sehr gut dafür eignen, einen ersten Zugang zu schaffen. Mit Hilfe dieser Settings wird damit ein Angebot an junge Menschen vermittelt, das in seiner Grundintention von diesen persönlich nicht angefragt werden würde. Denn das Anliegen, sich von menschenverachtenden Einstellungen zu distanzieren, stellt bei einstiegsgefährdeten Jugendlichen zu Beginn der Maßnahme keine Motivation dar. Elementar ist im weiteren Verlauf jedoch die Generierung von eigenen Zielen und Inhalten, zu denen Freiwilligkeit und Eigenmotivation hergestellt werden kann. Ein erfolversprechender Reflexionsprozess hängt daher von der aktiven Mitwirkung der jungen Menschen ab. Das Angebot erfüllt damit auch die Mitwirkungspflicht durch die Adressat*innen, die im SGB VIII festgelegt ist.

Um den besonderen Herausforderungen und Anknüpfungspunkten bei jedem einzelnen jungen Menschen gerecht zu werden, können auch jugendkulturelle, medienpädagogische und politisch(-historische) Zugänge genutzt werden. Zum aufsuchenden Ansatz gehört also auch, die Lebenswelt der Jugendlichen aktiv mit einzubeziehen. So werden die jungen Menschen nicht nur attraktiver in ihrer Lebenswelt mit ihren Interessen abgeholt, sondern es können mit der Stärkung jugendkultureller Kompetenzen auch sinnstiftende Alternativen zu den (ideologischen) Angeboten in den extrem rechten Erlebniswelten angeboten werden. Im Verlauf der Auseinandersetzung gilt es immer wieder aufs Neue, die Interessen und individuellen Bedarfe der Jugendlichen zu erfragen und darauf passgenau zu reagieren bzw. zu intervenieren.

Der aufsuchende Aspekt impliziert zudem, auf strukturelle Möglichkeiten der Adressat*innen einzugehen. Dies bedeutet z. B., dass die Angebote am Wohnort der Klient*innen stattfinden, um das Angebot möglichst niedrigschwellig bspw. mit (Berufs-) Schule vereinbar zu gestalten.

K

Nicht zuletzt braucht es auch deutliche Kritik an den Ideologiefragmenten, Generalisierungen und Vorurteilen, die von den Adressat*innen geäußert werden. Die Kritik an menschenverachtenden Aussagen wird konkret, nachvollziehbar und in einer gezielten Kombination aus Sachlichkeit und Emotionalität an die jungen Menschen vermittelt. So können unterschiedliche Ebenen der Motivationen und unterschiedliche Anknüpfungspunkte an die inhaltlichen Überzeugungen der Adressat*innen angesprochen werden.

Diese Form der Kritik stellt die Beziehung nicht in Frage, sondern hat vielmehr das Potenzial die Beziehung zu stärken. Durch das Ernst-Nehmen und einer konstruktiven Form von Kritik wird die Auseinandersetzung den adoleszenten Reibungsbedürfnissen der Adressat*innen gerecht und erzeugt damit Neugier an einer neuen Perspektive auf ein Thema. Mit

Hilfe einer kritischen Haltung wird bewusst die Beziehungsebene genutzt, um zu vermitteln, dass einige Eigenschaften an der Person geschätzt werden, und dass aber gleichzeitig bestimmte politischen Einstellungen problematisch bewertet und/oder abgelehnt werden. Über den Umgang mit Kritik seitens des Gegenübers ist auch erkennbar, wie belastbar sich die Beziehung aktuell erweist und wieviel von der Person noch konstruktiv verarbeitet werden kann.

E

Durch die gemeinsam formulierten Ziele am Anfang eines jeden Gesprächs und die darauf abzielenden kritischen Reflexionsfragen mit der klaren Haltung der Pädagog*in wird ein Entwicklungsprozess in Gang gesetzt, der eine (weitere) extrem rechte Sozialisation verhindern soll und möglichst neue Perspektiven für ein respektvolles Miteinander eröffnet.

Distanzierungsprozesse sind letztlich als Transformationsprozesse der Identitätsbildung zu begreifen. Dies beinhaltet ein Menschenbild, das es allen zugesteht, sich zu verändern. Dieser Transformationsprozess kann mit den dargestellten Elementen des aufsuchenden BRAKE-Ansatzes aktiv gestaltet werden.

2. Das Handwerkszeug der Distanzierungsarbeit – Arbeitshilfen für die Praxis

Was hat die pädagogische Haltung mit der Intervention gegen Diskriminierung zu tun?

Die eigene pädagogische Haltung ist sowohl für die Wahrnehmung als auch die Intervention bezüglich Abwertung und diskriminierender Einstellungen zentral: Sie bestimmt die Herausforderung, aus der sich eine Handlungsnotwendigkeit ergibt, motiviert zur Sensibilität in der eigenen Wahrnehmung und stärkt den Handlungswillen für Interventionen und strategische Planungen. Eine klare pädagogische Haltung entwickelt sich in Berufsausbildungen, Fort- und Weiterbildungen, Gesprächen, Erlebnissen, persönlichem Austausch und vielem mehr. Teil einer pädagogischen Grundhaltung sollte auch die fortlaufende Selbstreflexion sein: Z. B.

Welche Werte sind mir in meiner pädagogischen Arbeit wichtig?

Welche persönlichen Grenzen habe ich und setze ich durch?

Mit welchen diskriminierenden (Sprach-)Bildern bin ich aufgewachsen und wo reproduziere ich heute vielleicht selbst abwertende gesellschaftliche Bilder, ohne es zu merken?

Der Anspruch dabei ist nicht, selbst frei von blinden Flecken zu sein, sondern stetig und selbstkritisch eigene Denk-, Sprach- und Verhaltensmuster zu reflektieren. Ein Mensch kann sensibel und reflektiert in Bezug auf Feindlichkeit gegenüber Homosexuellen sein und gleichzeitig klassistische Aussagen tätigen und damit Menschen aufgrund ihres tatsächlichen oder vermuteten sozialen und finanziellen Status abwerten.

Eine eigene bewusste werteorientierte Haltung ist also die Voraussetzung für die Intervention gegen diskriminierende Einstellungen und Verhaltensweisen und damit auch für eine erfolgreiche Distanzierungsarbeit. Für die Arbeit bei Distanz e.V. schließen wir uns dem Ansatz der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession, entwickelt von Silvia Staub-Bernasconi, an. Den Menschenrechten kommt aus unserer Sicht eine dreifache Funktion zu:

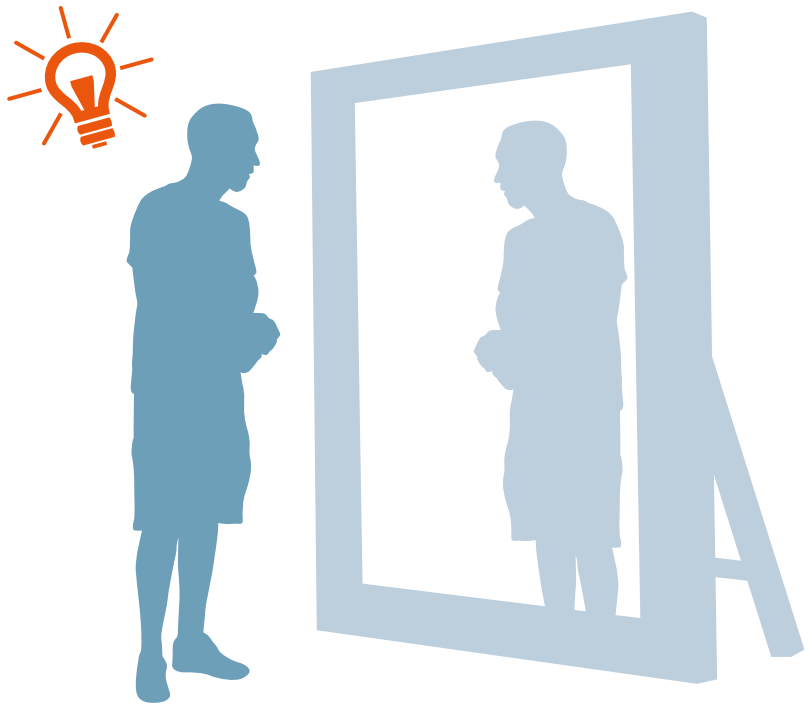
- 1) Aus ihnen lässt sich der klare Auftrag für pädagogische Fachkräfte ableiten, sich für einen Alltag frei von Abwertung und Diskriminierung einzusetzen;
- 2) sie bieten für die Entwicklung der eigenen werteorientierten pädagogischen Haltung eine Orientierung; und
- 3) sie stellen einen positiven Bezugspunkt für die Begründung und Rechtfertigung von Interventionen, nicht nur, aber auch im pädagogischen Feld dar.

Dieser Teil der Arbeitshilfe gibt nicht nur konkretes Handwerkszeug für den pädagogischen Alltag an die Hand, sondern dient auch der Schärfung der eigenen menschenrechtsorientierten Haltung.


2.1. Diskriminierendes Verhalten und Einstiegsgefährdung wahrnehmen und analysieren

Was ist eigentlich das Problem?

Diskriminierende Einstellungen gehen nicht automatisch mit klar erkennbaren Verhaltensweisen einher und können mitunter (bei uns selbst wie bei Anderen) unbewusst vorhanden sein. Die Wahrnehmung von Diskriminierung ist daher auch als wiederkehrender Reflexionsprozess und Entwicklungsaufgabe für sich selbst zu verstehen. Nur unter der Voraussetzung, eigene und gesellschaftliche diskriminierende Einstellungen und Muster zu reflektieren, können pädagogische Fachkräfte junge Menschen bei ihren Reflexionsprozessen begleiten.



2.1.1. Das GMF Modell – diskriminierende Einstellungen erkennen



Wie benenne ich diskriminierende Einstellungen? Wer wird eigentlich abgewertet?

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel beschreibt das Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF-Modell) als hilfreiches Instrument zur Erkennung diskriminierender Einstellungen. In der Distanzierungsarbeit ist es zentral, diskriminierende Aussagen zu problematisieren, ohne die Person als Ganzes zu verurteilen. Hierfür ist es wichtig, diskriminierende Aussagen einordnen zu können. Im Text wird beschrieben, wie theoretische Überlegungen zu verschiedenen Diskriminierungsformen für die pädagogische Arbeit nutzbar gemacht werden können. Das GMF-Modell identifiziert verschiedene Formen der Abwertung von Bevölkerungsgruppen. Es wird erläutert, weshalb es wichtig ist, Diskriminierungsformen konkret zu benennen und erste Anzeichen auf der Einstellungsebene sensibel zu behandeln, um nicht erst bei gewalttätigen Handlungen oder offensichtlich verfassungsfeindlichen Haltungen zu intervenieren.

Mehrere Theoretiker*innen haben zum Themenfeld der Diskriminierung in den letzten Jahrzehnten diverse Grundlagen entwickelt, von denen sich wertvolle Reflexionen Erkenntnisse und für die Praxis sozialer und bildender Berufe ableiten lassen. Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern diese theoretischen Überlegungen für die Praxis nutzbar gemacht werden können.

In der Praxis der Distanzierungsarbeit hat es sich bewährt, sich einerseits mit Analysekatégorien gegenüber einsteigsgefährdeten jungen Menschen zurückzuhalten, aber gleichzeitig auch klar zu benennen, weshalb Aussagen problematisch sind. Wichtig ist hierfür besonders die Unterscheidung der Kategorien »Mensch« und »Einstellung«. Für die Gesprächsführung bedeutet dies, nachvollziehbar begründet zu problematisieren, was konkret gesagt wird.

Zum Beispiel: »es ist rassistisch, weil...«, ohne die diskriminierende Aussage zum Bestandteil der Persönlichkeit zu machen (»Du bist ein Rassist!« oder »Du bist rechtsextrem!«).

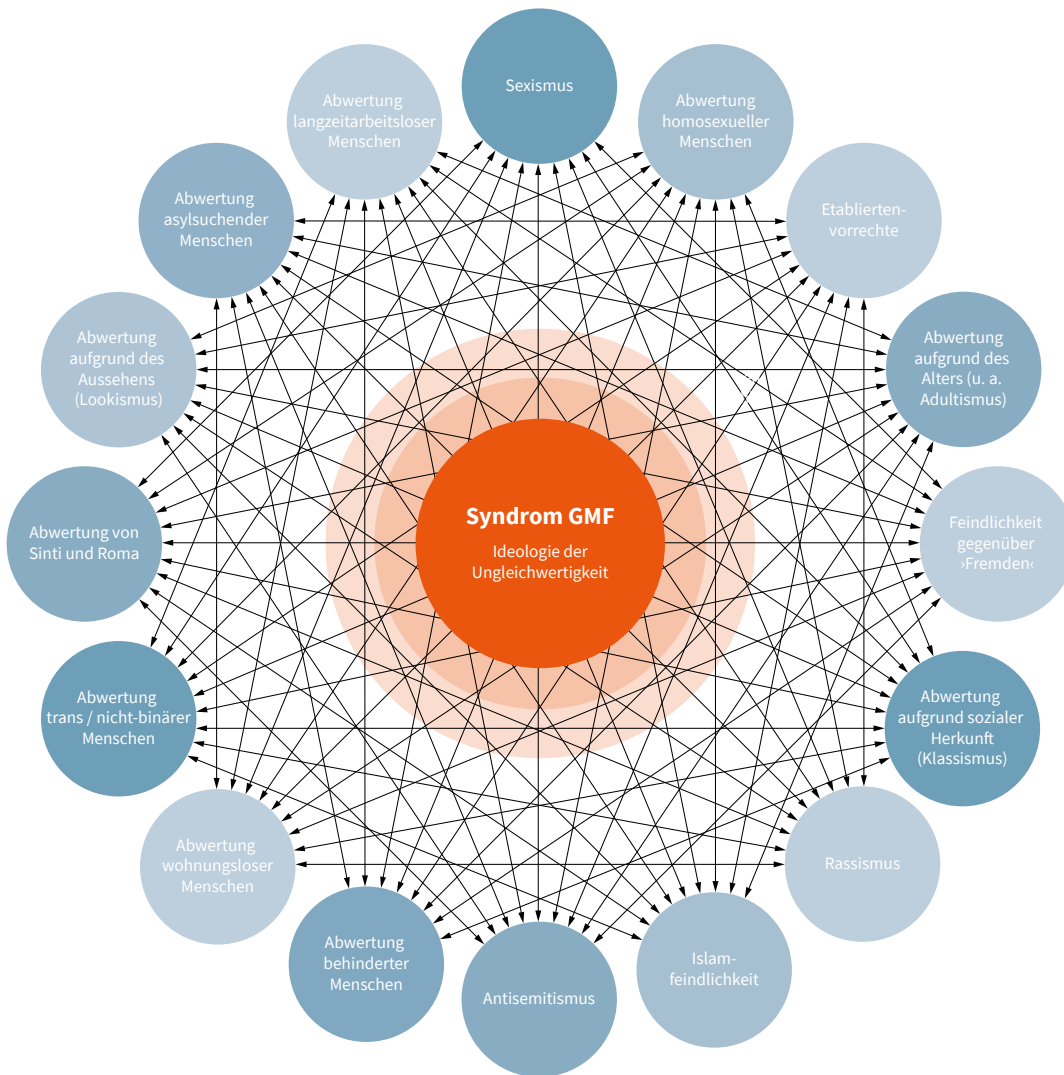
Letzteres könnte starke Abwehrreaktionen zur Folge haben, da sich der Mensch als Ganzes bewertet fühlt und dies könnte die weitere pädagogische Beziehung

erheblich belasten. Sich mit Analysen und zuschreibenden Thesen gegenüber den Adressat*innen zurückzuhalten bedeutet aber nicht, das Gesagte nicht zu analysieren, sondern Formen zu finden, problematische Aussagen so zu spiegeln, dass ein Austausch möglich bleibt.

SPRACHE FÜR DIE PRAXIS NUTZEN

Hierbei bietet das Modell vom »Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit« (kurz GMF oder GMF-Modell) eine hilfreiche Orientierung. Entwickelt wurde es auf der Grundlage einer soziologischen Langzeitstudie, die untersucht(e), wie stark welche Formen der Abwertungen (also Vorstellungen von Ungleichwertigkeit verschiedener Menschen) in der Gesellschaft verbreitet sind. Diese Forschung leitete Wilhelm Heitmeyer am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung in Bielefeld.^[19] In Anschlussstudien von u. a. Andreas Zick wurden die Ergebnisse weiterentwickelt. Die Forschungsgruppen analysierten mittels quantitativer Einstellungsstudien gesellschaftliche Meinungsmuster. Die Studien stellen verschiedene Formen der Abwertung von Bevölkerungsgruppen dar, die anhand eines (zugeschriebenen oder tatsächlichen) Merkmals gebildet werden (z. B. »die Arbeitslosen«) und denen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden (z. B. »die Arbeitslosen sind alle ...«). In den Abwertungen zeigen sich die verschiedenen Facetten der Ungleichwertigkeitsideologie – den entsprechenden Menschen wird ein geringerer Wert zugeschrieben (z. B. »die Arbeitslosen sind alle faul«). Basierend auf den erhobenen Daten veranschaulichen die regelmäßig stattfindenden quantitativen Erhebungen auch, dass die Abwertungen keine gesellschaftlichen Randphänomene sind, sondern weit verbreitete Meinungsmuster im Querschnitt der Bevölkerung darstellen.

Das GMF-Modell begreift die Abwertungen verschiedener Gruppen aufgrund von Eigenschaften als zusammenhängendes Syndrom. Dieser aus der Medizin



stammende Begriff soll hervorheben, dass bei einer Person häufig abwertende Einstellungen gegenüber verschiedenen Bevölkerungsgruppen Hand in Hand gehen.^[20] Personen, die eine Gruppe abwerten oder diskriminieren, sind also tendenziell auch anderen Gruppen gegenüber ähnlich eingestellt bzw. Abwertungen gegenüber offen. Die folgende Grafik schlüsselt auf, welche Ausprägungen abwertender Einstellungen sich in den Studien gezeigt haben.^[21] Gemeinsam haben alle Ausprägungen, dass die Ungleichwertigkeit anhand verschiedener Merkmale zugeschrieben wird. Dieses Modell kann helfen, zu erkennen, zu benennen und zu problematisieren, welche Personengruppe bei diskriminierenden Aussagen abgewertet wird.^[22]

DAS GMF-MODELL ALS ALTERNATIVE ZUM EXTREMISMUS-BEGRIFF

Anders als der Extremismusbegriff ist das GMF-Modell nicht definiert durch die Ablehnung des demokratischen Rechtsstaats, sondern stellt abwertende Einstellungen zentral. Mit diesem Fokus auf Einstellungen ist das Modell vor allem für die politische Bildung hilfreich.^[23] Denn der Begriff des »Extremismus« kann hemmen, ein ausreichendes Problembewusstsein für Diskriminierung auf der Einstellungsebene

zu entwickeln: Nach verfassungsrechtlicher Definition ist zentral, dass »extremistische« Personen eine anti-demokratische Bestrebungen hegen und die politische Bewegtheit in Form von Handlungen und/oder Gewalt erkennbar sein muss.^[24] Es ist allerdings für die Pädagogik unzureichend, wenn sich die Problematisierung vorrangig auf diese Verhaltensebene konzentriert und nicht schon die Einstellungsebene in den Blick nimmt. Dies kann dazu führen, dass erst bei abwertenden gewalttätigen Verhaltensweisen interveniert wird. Menschen, die von dieser Gewalt betroffen sind, müssen dann mit der Erfahrung eines Übergriffs leben und auf der Täter*innen-Seite haben sich Einstellungen meist schon verfestigt.


Deshalb plädieren wir dafür, Diskriminierungsformen in der Theorie und der Praxis möglichst konkret und früh zu benennen, ersten Anzeichen auf der Einstellungsebene bereits sensibel zu begegnen und nicht abzuwarten, bis sich gewalttätige Verhaltensweisen oder klare Kritik am demokratischen System abzeichnen. Ein Teil dieses Zugangs ist es, Einstellungen nicht oberflächlich als »(rechts)extremistisch« zu labeln, sondern konkret in Form von einzelnen Einstellungen zu benennen. Damit werden sie sowohl in der Analyse als auch in der Auseinandersetzung für Menschen greifbar und auch pädagogisch bearbeitbar.

[19]  Die Genese und Entwicklung des Begriffs haben B. Küpper und A. Zick in einem Essay zusammengefasst; Online verfügbar hier: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechts-extremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/> (geprüft am 01.09.23).

[20] Diese Überkreuzung von Eigenschaften betrifft nicht nur die sich diskriminierend äußernden Menschen, sondern bezieht sich auch darauf, dass eine Person aufgrund mehrerer Eigenschaften diskriminiert werden kann. Diese Mehrfachdiskriminierung wird auch als intersektionaler Ansatz beschrieben. Der Begriff Intersektionalität wurde Ende der 80er-Jahre geprägt und geht darauf ein, dass Diskriminierung nicht eindimensional geschieht. Der Ansatz vermittelt, dass es wichtig ist, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Diskriminierungskategorien in den Blick zu nehmen und diese nicht isoliert oder hierarchisiert voneinander zu betrachten. Der historische Kontext des Ansatzes geht auf die Erfahrungen Schwarzer Feministinnen in den USA zurück, die nicht nur wegen ihres Geschlechts diskriminiert wurden, sondern auch wegen ihrer Hautfarbe oder Klassenzugehörigkeit. Zudem gibt es mehrere Ebenen auf denen Intersektionalität beleuchtet wird, zum Beispiel auf individueller, struktureller oder institutioneller Ebene.

[21] Für diese Publikation wurden folgende GMF-Kategorien ergänzt, die nicht explizit in den Studien benannt werden, aber in unserer Praxis relevant erscheinen: Abwertung trans / nicht-binärer Menschen, Abwertung aufgrund des Alters (u. a. Adulthood), Abwertung aufgrund sozialer Herkunft (Klassismus) sowie die Abwertung aufgrund des Aussehens (Lookismus).

[22] Zick, A; Klein A. (2015): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland; Ebner&Spiegel/Ulm.

[23]  Eine grundlegende Kritik an dieser Theorie des Extremismus verdeutlicht sich an dem sogenannten »Hufeisenmodell«. Die Hauptkritik daran ist, dass in dieser Theorie Phänomene gleichgesetzt werden, die allerdings viele Unterschiede aufweisen, komplexe Verhältnisse und heterogene Erscheinungsformen stark vereinfacht und in ihren Dimensionen radikal reduziert würden. Die Gleichsetzung von Rechtsextremismus und »Linksextremismus« suggeriert eine Gleichbewertung der Phänomene. Ein zentraler Unterschied zu linker Militanz ist jedoch, dass das Phänomen des Rechtsextremismus eng mit den Syndromen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (nach Heitmeyer) verknüpft ist. Ausführlicher hier: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/links-extremismus/263507/contra-extremismus-modell> (geprüft am 08.08.2023).

[24]  Vgl. Definition von Extremismus auf Website des Bundesministeriums des Inneren, online abrufbar hier: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/sicherheit/extremismus/extremismus-node.html> (geprüft am 01.09.2023).

2.1.2. Phasen einer Radikalisierung

Wie verläuft ein Radikalisierungsprozess?

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel beschreibt Phasen eines Radikalisierungsprozesses und präsentiert zwei Modelle zur Veranschaulichung. Ein klassisches Modell von Gordon Allport aus dem Jahr 1954 beschreibt die Stufen der Radikalisierung, beginnend mit Verleumdung und endend mit Vernichtung. Das Modell von Distanz e.V. zeigt drei Stufen der Einstiegsgefährdung junger Menschen in extrem rechte Szenen. Dieses Modell unterstützt darin, einen Hinwendungsprozess zu menschenverachtenden Denk- und Handlungsmustern zu analysieren und fortlaufend im Blick zu behalten. Der Text gibt weiter pädagogische Handlungsempfehlungen und konkrete Beispielfragen für jede Stufe der Einstiegsgefährdung.

Ein- wie Ausstiegsprozesse, Radikalisierungsdynamiken sowie auch die Distanzierung von (politischen) Handlungen und Haltungen sind Prozesse, die sehr fluide ablaufen und nicht selten von Rückfällen geprägt sind. Es gibt zahlreiche Modelle, die versuchen, diese Phasen vereinfacht darzustellen.

Im Folgenden wird ein klassisches Modell skizziert, das wir trotz seiner Entstehung 1954 nach wie vor für hilfreich halten, um aufzuzeigen, welche Gefahren sich in Radikalisierungsdynamiken verbergen. Weiter wird ein Modell von Distanz e.V. vorgestellt, das die verschiedenen Stadien der Hinwendung von extrem rechts einstieggefährdeten und orientierten jungen

Menschen aufschlüsselt und mit pädagogischen Handlungsempfehlungen verknüpft, ohne einen Anspruch auf Verallgemeinerung auf die vielen unterschiedlichen Verläufe von Radikalisierungsprozessen zu erheben. Die Modelle zeigen, wie Radikalisierungsdynamiken verlaufen können, wenn eine Intervention ausbleibt. Für die Arbeit mit extrem rechts einstieggefährdeten jungen Menschen ist es wichtig zu wissen, an welchem Punkt der Radikalisierungsdynamik sich der junge Mensch in etwa befindet. Dieses Wissen unterstützt unter anderem bei der Planung pädagogischer Interventionen und gibt Hinweise, wann der junge Mensch wie pädagogisch (nicht) erreichbar ist.

DIE ALLPORT-SKALA

Die Allport-Skala ist eine von Gordon Allport in seinem Werk *The Nature of Prejudice* (dt.: *Die Natur des Vorurteils*, 1954) begründete »Skala zur Erfassung von Vorurteilen in einer Gesellschaft in einer Unterscheidung der Diskriminierung nach Stufen«. Sie zeigt, welchen Verlauf ein Radikalisierungsprozess auf der Verhaltensebene nehmen kann.

Die Stufen werden wie folgt beschrieben: ^[25]

Verleumdung	Die meisten Menschen mit Vorurteilen reden auch darüber. Gleichgesinnten und gelegentlich auch Fremden gegenüber, lassen sie ihren feindseligen Gefühlen freien Lauf.
Vermeidung	Wenn das Vorurteil sich verstärkt, werden auch Berührungspunkte mit Mitgliedern der abgelehnten Gruppe vermieden, selbst wenn dafür Unannehmlichkeiten in Kauf genommen werden müssen.
Diskriminierung	Die voreingenommene Person möchte alle Mitglieder der abgelehnten Gruppe von bestimmten Berufen, von bestimmten Wohngebieten, von politischen Rechten, Erziehungs- und Erholungsmöglichkeiten und anderen sozialen Einrichtungen fernhalten.
Körperliche Gewaltanwendung	Unter der Bedingung von gesteigerter Emotionalität kann das Vorurteil zu verschiedenen Arten von Gewaltanwendung führen. Beispiele: Grabsteine auf jüdischen Friedhöfen werden geschändet. Die [...] Gang aus dem Nordviertel liegt auf der Lauer, um die [...] Gang aus dem Südviertel zu überfallen.
Vernichtung	Lynchjustiz, Pogrome, Massenmorde und Völkermord kennzeichnen den höchsten Grad von Gewalt, durch den sich das Vorurteil ausdrückt.

[25] Vgl. Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Perseus Books.

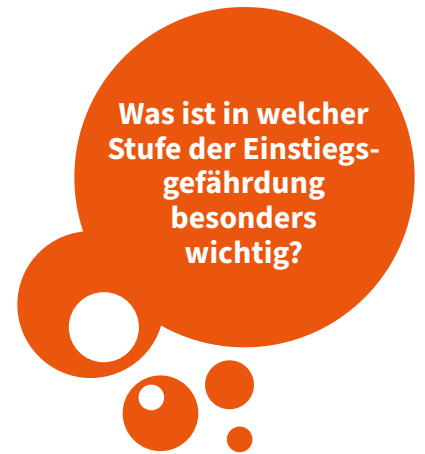
STUFEN DER EINSTIEGSGEFÄHRDUNG NACH DISTANZ E. V.

Die Hinwendung zu extrem rechten Szenen ist ein komplexer Prozess, der im folgenden Stufenmodell vereinfacht dargestellt wird. Die Einstellungen und Verhaltensweisen der Stufen geben Hinweise auf eine mögliche Radikalisierung und bieten Orientierung für die Einschätzung einer Einstiegsgefährdung. Sie müssen jedoch nicht alle bei einem jungen Menschen zu beobachten sein, um eine entsprechende Stufe zu erfüllen. Die Grenzen zwischen den Stufen sind fließend. Es ist entsprechend wichtig, die Analyse des Radikalisierungsprozesses fortlaufend beizubehalten und kritisch nach den Intentionen von Aussagen und Handlungen zu fragen. Da es sich um einen sehr dynamischen Prozess handelt, sollte immer wieder reflektiert werden, ob sich der junge Mensch womöglich schon auf der nächsthöheren Stufe des Radikalisierungsprozesses befindet. Dies ist wichtig, um das eigene pädagogische Vorgehen daran anzupassen. Entsprechende Handlungsempfehlungen werden nach der Stufenübersicht gegeben.

Außerdem müssen auch Risikofaktoren und Hinwendungsmotive des jungen Menschen fortlaufend in den Blick genommen werden. Faktoren, die eine Hinwendung begünstigen, werden im bestmöglichen Fall verringert und Bedürfnisse hinter den Hinwendungsmotiven anderweitig erfüllt, sodass die Radikalisierung in eine höhere Stufe verhindert wird. Ziel ist es also auch, Faktoren, die eine Hinwendung

weiter begünstigen, abzubauen, z.B. durch die Stärkung des Selbstwertgefühls, das Finden eines produktiven Hobbys sowie das Initiieren von anderen fachlichen Unterstützungsangeboten (z.B. systemische Familientherapie).

Wichtig in der Auseinandersetzung ist es, darauf zu achten, durch die eigene pädagogische Intervention den Radikalisierungsprozess nicht noch weiter zu begünstigen. So kann z.B. durch ein normatives »Das kannst du auf keinen Fall sagen!« das Bedürfnis nach Provokation und »Kraus-Sein« genährt werden, sodass die Attraktivität von diskriminierenden Aussagen sogar noch ansteigt und dadurch gegenteilige Effekte eintreten können.



Äußert sich kontinuierlich diskriminierend.	Testet symbolische extrem rechte Codes und Narrative aus.	Kennt extrem rechte Narrative.
Träger*in von Risikofaktoren und Hinwendungsmotiven.	Kennt Codes, Musik oder hat Bekannte aus dem extrem rechten Milieu.	Glaubt extrem rechte Narrative.
STUFE I Extrem rechts einstiegsgefährdet	STUFE II Extrem rechts einstiegsgefährdet im Übergang zur Orientierung	STUFE III Extrem rechts orientiert Tendenzen in erste (Selbst-) Organisationsgrade

Übt Gewalt gegenüber ›Anderen‹ aus / stiftet andere dazu an / bietet anderen Hilfe gegen ›die Anderen‹ an

Interessiert sich für / kennt organisierte extrem rechte Gruppen und steht diesen offen gegenüber.

Hat abnehmende soziale Kontakte zu Personen anderer Meinung / Gruppen.

Ist online in rechtsoffenen Gruppen integriert (z. B. Patrioten in xy).

Verwendet extrem rechte Codes.

Meidet ›Anderen‹, hegt starke Abneigung gegenüber ›Anderen‹.

Wertet ›Anderen‹ aktiv ab.

Nimmt sich als ›politisch‹ wahr und kritisiert Demokratie als System per se.

Im Folgenden werden stufenspezifische pädagogische Handlungsorientierungen aufgeschlüsselt. Die benannten Methoden und Techniken, wie auch die veranschaulichenden Fragen einer niedrigeren Stufe, ergänzen jene Hinweise der nächsten Stufe – außer wenn explizit auf Unterschiede hingewiesen wird.^[26] Die veranschaulichenden Fragen sind als Beispiele hilfreicher Gesprächstechniken zu verstehen.

[26] Weitere Techniken gelingender Gesprächsführung siehe Kapitel 2.2.2. bis 2.2.5..

STUFE I DER EINSTIEGSGEFÄHRDUNG

Das, was du da sagst, verletzt andere, weil ...

Das, was du sagst, ist diskriminierend, weil ... Diskriminierende Aussagen sind nicht von der Meinungsfreiheit gedeckt, da sie andere in ihren Rechten verletzen.

Wenn du das sagst, verallgemeinerst du alle Menschen, die soundso sind.

Was denkst du, was unterscheidet dich von diesen Menschen? Was habt ihr gemeinsam?

Was denkst du, wie geht es dem anderen, wenn er dich so über ihn sprechen hört? Wie würde es dir selbst gehen?

Was sind deine eigenen Erfahrungen mit diesen Menschen? Wo siehst du Menschen dieser Gruppe, die anders sind?

Für Menschen in der Stufe I ist es manchmal nicht einfach zu erkennen, wann oder worin sie selbst andere tatsächlich abwerten und mitunter in ihren Menschenrechten einschränken. Eine zentrale Abwägungsfrage ist beispielsweise das Recht auf freie Meinungsäußerung bei gleichzeitiger Wahrung der Menschenwürde. An dieser Stelle ist es pädagogisch sinnvoll, geäußerte Diskriminierungen zu spiegeln / rückzumelden und deren Problematik zugewandt und niedrigschwellig zu erklären. Entscheidend in der pädagogischen Auseinandersetzung ist auch, dass der Hintergrund der Vorurteile und die Dynamik ihrer Aufrechterhaltung beim jungen Menschen erfragt werden. Insbesondere lohnt es sich hier, nach verschiedenen persönlich gemachten Erfahrungen mit dem jeweils »Anderen« zu fragen. Damit kann die generalisierende Wahrnehmung oder der Bezug auf Hören-Sagen, die den Vorurteilen meist innewohnen, aufgebrochen werden. Es kann darauf aufgebaut werden, dass Menschen in dieser Stufe gegenüber Betroffenen noch empathisch zu erreichen sind. Hilfreich ist

es also, über den Zugang zu anderen Lebenswelten und Menschen Perspektivwechsel anzuregen. Außerdem kann es wirksam sein, dem jungen Menschen die Möglichkeit zu eigenen Erfahrungen zu eröffnen, um diese dem Hören-Sagen entgegenzustellen.

Herausfordernd in dieser Stufe ist es, dass viele diskriminierende Aussagen (insbesondere Sexismus und Klassismus) gesellschaftlich weit verbreitet sind und es schwerer zu erreichen ist, das Problembewusstsein hierfür zu schaffen.

Anders als in fortgeschrittenen Stufen kann weniger auf extrinsische Motivationsfaktoren (Konsequenzen in Schule oder Anzeigen wegen gewaltvoller Handlungen o. Ä.) für die pädagogische Bearbeitung aufgebaut werden. Die jungen Menschen müssen daher in eine für sie spannende und attraktive Auseinandersetzung gebracht werden. Förderlich ist es auch, wenn sie ein für sie positives Entwicklungspotenzial der Auseinandersetzung (an)erkennen können.

STUFE II DER EINSTIEGSGEFÄHRDUNG

Du findest also, dass Frauen gut behandelt werden sollten. Ich finde das auch, und zwar sollten sie von allen gut behandelt werden – egal woher die Person kommt (Reframing).

Du musst dir hier noch nicht sicher sein, es ist ok, wenn du dir da noch nicht sicher bist!

Stark, dass du das nochmal überdacht hast!

Lass uns mal beim Thema bleiben, ich will dich hier richtig verstehen.

Was hat das Ganze mit dir zu tun? Wie kommt es, dass dir das so wichtig ist?

Was bedeutet dir bspw. Deutschsein? Glaubst du, deine Vorfahren haben schon immer hier gelebt?

Stell dir vor, du verliebst dich in jemanden und erfährst erst später, dass die Person gar nicht deutsch ist?

Stufe II unterscheidet sich bezüglich des pädagogischen Handelns gegenüber Stufe I darin, dass die Ebene der Konfrontation stärker mit der eigenen (pädagogisch-professionellen) Haltung ergänzt wird. Die eigene Haltung wird also präsenter und klarer vermittelt. Entscheidend ist hier eine Kombination von Gesprächstechniken. So ist es wichtig a) die Haltungen des Gegenübers kritisch zu hinterfragen als auch b) nachvollziehbar die eigene Haltung zu äußern. Wichtig ist es auch, nach der persönlichen Bedeutung von Aussagen zu fragen. Dieses Nachfragen ermöglicht es außerdem, die individuellen Funktionen der Hinwendung einzuschätzen. Dies bietet das Potenzial, die Bedürfnisse hinter den Motivlagen durch andere Angebote zu befriedigen.

Im Vergleich zu Stufe I sind der jungen Person politische Themen wichtiger und es hat bereits eine erste politische Verortung und Orientierung begonnen. Auch wenn dieser Prozess erst begonnen hat, müssen die Aussagen dennoch ernst genommen werden. Als pädagogische Fachkraft sollte an den politischen Themen, die den jungen Menschen beschäftigen, und an seiner Perspektive darauf gearbeitet werden. Die eigene Gesprächsbereitschaft sollte wiederholt gezeigt werden, selbst wenn sie erstmal auf Ablehnung stößt. Hier sind Paraphrasen und klare Rahmensetzungen (auch genannt Reframing) und das Unterbinden von schnellen Themenwechseln geeignet, um den Menschen die eigenen Aussagen bewusst zu machen und in eine Auseinandersetzung

damit zu kommen. So kann ein Reflexionsprozess angeregt und herausgearbeitet werden, welche Aussagen nun tatsächlich ernst gemeint sind und welche Konsequenzen dies hätten. Entscheidend ist hier die Haltung von »Wer A sagt, muss nicht B sagen« und das Betonen davon, dass es okay und normal, ja sogar stark ist, die eigene Meinung zu überdenken. Es ist hier entscheidend aufzuzeigen, was Konsequenzen der eigenen Haltung und des eigenen Handelns sind und wie sich der Prozess potenziell weiter entwickeln kann. Positive und konstruktive Alternativen aufzuzeigen und Abwendungsfaktoren zu stärken ist hier zentral. Eine kritische Grundhaltung gegenüber politisch-destruktiven Aussagen oder vermeintlichen Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen ist ebenfalls wichtig. Durch diese kritische Praxis werden politische Aussagen reflektiert und es wird verhindert, dass die Auseinandersetzung in eine politische Selbst-Bewusstwerdung mündet.

Junge Menschen in der Stufe II testen erste symbolische Codes aus, mitunter auch ohne deren Tragweite oder Hintergründe näher zu kennen. Wichtig ist bei tatsächlichem geringem Kenntnisstand zwar eine knappe Aufklärung über die Bedeutung z.B. eines

symbolischen Codes, diese allein wird aber kaum zu einer Abwendung führen. Die Ebene der Wissensvermittlung erreicht hier auch Grenzen, die es zu reflektieren gilt. So sollte vermieden werden, einsteigsgefährdeten Menschen weitere neue extrem rechte Symbole zu vermitteln, nur weil deren Hintergründe vermeintlich nicht bewusst sind. Dieses Erklären von weiteren dann als »cool« empfundenen Codes oder Symbolen kann ihre Attraktivität steigern. Stattdessen sollte mit dem, was junge Menschen anbieten, gearbeitet werden. Die persönliche Bedeutung kann erfragt werden und die Codes oder lebensweltlichen Medien können als Gesprächsanlass genutzt werden. Dabei sollte immer auch eine kritische Einordnung erfolgen.

Die Perspektiven derjenigen Menschen, die durch das Verhalten oder die Einstellung verletzt werden, müssen deutlich eingebracht werden und es wird herausfordernder, empathische Brücken für die Auseinandersetzung zu bauen. Zur Verdeutlichung kann es sich hier lohnen, einen Perspektivwechsel auf den jungen Menschen selbst einzuleiten und durchzuspielen und herauszuarbeiten, wie eine (konstruierte oder tatsächliche) Betroffenheit von Diskriminierung auf einen selbst wirkt.

Wie wäre es für dich, wenn jemand sagen würde, alle die so aussehen wie du, sind soundso?

Magst du es, wegen deiner Klamotten/deines Dialekts/ deines Körpers kritisiert zu werden?

Du hast erzählt, dir ist es wichtig, dass nur du über dich und deinen Körper bestimmst. Wie passt das dazu, dass du trans Menschen absprichst, über sich selbst und ihren Körper zu bestimmen?

Wenn wir deine Aussage weiterdenken, dann ... z. B. wenn die Grenzen geschlossen werden, heißt das auch, dass andere ihre Grenzen für uns hier schließen.

Was bedeutet dieses Symbol für dich? Weißt du, woher dieses Symbol kommt? Wie ist es für dich, dass dieses Symbol ... ausdrückt?

Was glaubst du, denken andere über dich, wenn sie dich damit sehen?

Wie findest du das?

Befindet sich ein junger Mensch bereits in der Radikalisierungsstufe III, ist eine tragfähige Beziehungsebene und eine regelmäßige Zusammenarbeit wesentlich, um den Einstieg in extrem rechte Szenen oder die Verfestigung extrem rechter Ideologien zu verhindern. Die Analyse der Ist-Lage und der Faktoren und Motiven der Hinwendung ist auf dieser Stufe für die Interventionsplanung besonders wichtig, um einen auf die Distanzierung ausgerichteten Entwicklungsprozess anzustoßen.

Bei jungen Menschen in der Stufe III steht im Unterschied zu vorangegangenen Stufen das Arbeiten an politischen Argumenten stärker im Fokus. Es gilt, Distanzierungsimpulse zu setzen, unter anderem dadurch, dass Widersprüche aufgezeigt werden, bestehende Zweifel gestärkt werden und mit einer klaren menschenrechtsorientierten Haltung konfrontativ

aufgetreten wird. Es muss jedoch darauf geachtet werden, Personen nicht rhetorisch über diese Auseinandersetzungen zu schulen. Es geht vorwiegend nicht um den Austausch von Argumenten oder darum, inhaltlich zu diskutieren. Vielmehr ist es eine vielversprechende Strategie, den jungen Menschen in eine persönliche Auseinandersetzung zu bringen, indem, wie auch in den vorigen Stufen, persönliche Erfahrungen, die eigene Lebenswelt, Alternativen zu Abwertung und Gewalt sowie Lebensperspektiven in das Zentrum gestellt werden.

In dieser Stufe der Einstiegsgefährdung ist die Auseinandersetzung mit den Werten des jungen Menschen ein wichtiger Bestandteil. Sie können eine wesentliche Ressource sein, um z. B. Widersprüche zwischen eigenen Vorstellungen und der Ideologie oder Peer-group aufzuzeigen: Ist dem jungen Menschen Freiheit

STUFE III DER EINSTIEGSGEFÄHRDUNG

Was ist dir persönlich wirklich wichtig im Leben?

Du trägst Jeans und hörst Musik, die ihre Wurzeln im Rock'n'Roll hat. Beides Dinge, die ganz eng mit der US-Pop-Kultur und People of Colour zusammenhängen. Was denkst du dazu? Wie passt das dazu, dass du solche Menschen abwertest?

Wenn du weitermachst mit den Anzeigen, wie stellst du dir dein Leben vor? Glaubst du, dass das auf Dauer gutgeht? Welche Folgen können daraus für dich entstehen?

Dir ist Freundschaft wichtig? Wieso ist Freundschaft davon abhängig, dass ich ein »starker Mann« bin?

Ich finde es nicht gerecht, allen Menschen einer Gruppe ... zu unterstellen und sie alle in einen Topf zu werfen. Was bedeutet Gerechtigkeit für dich?

wichtig und erkennt er selbst, dass z.B. die Gruppe, der er sich annähert, sehr enge Regeln hat und seine Freiheit und die anderer beschränkt, kann dies ein wichtiger Distanzierungsimpuls sein.

Ein Teil des auf Distanzierung abzielenden Entwicklungsprozesses ist es auch, mit dem jungen Menschen aktiv das Gewalthandeln und/oder das Nutzen von extrem rechten Codes o.ä. zu thematisieren. Dabei sollte die Dysfunktionalität der dahinterstehenden Strategien zur Bedürfnisbefriedigung oder Situationsbewältigung gemeinsam herausgearbeitet werden. Teil davon sollte beispielsweise auch sein, inwiefern die Gewaltausübung und Abwertung von »anderen« keine dauerhafte und konstruktive Strategie sein kann – hier können auch extrinsische Faktoren (z.B. drohender Freiheitsentzug, Gefahr für das eigene Leben) einbezogen und betont werden. Dies kann insbesondere dann eine Gesprächsstrategie sein, wenn dem jungen Menschen der Zugang zu Empathie oder der Perspektivwechsel für die Gefühle (potenzieller) Betroffener erschwert ist. Wichtig ist an dieser Stelle, persönliche Begegnungen des jungen Menschen mit Betroffenen nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu entscheiden, da sonst diese für die pädagogische Intervention instrumentalisiert würden. Alternativ kann hierzu mit kurzen Videos gearbeitet werden.

Teil des Distanzierungsprozesses ist es außerdem, konstruktive und nicht auf Abwertung beruhende Zukunftsvisionen des eigenen Lebens zu entwickeln. Der junge Mensch sollte darin begleitet werden, für sich Ziele zu entwickeln, die ihn selbst Selbstwirksamkeit ohne Abwertungsmechanismen spüren lassen und die er auch realistisch selbst erreichen kann. So erarbeiten sich die jungen Menschen eine Orientierung und positive Visionen der eigenen Person, die meist Voraussetzungen dafür sind, dass innere Zweifel an der Funktionalität der bisherigen Bedürfniserfüllung über z.B. Gewalt zugelassen werden

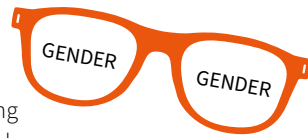
können. Gleiches gilt für das Finden sinnstiftender Alternativen für z.B. das Hören von Rechtsrock oder das Abhängen mit einer gewaltbereiten Clique. Diese Lücken, die durch die Distanzierung entstehen, müssen gefüllt werden, um eine Distanzierung überhaupt erst zu ermöglichen.

Die Arbeit an Lebensperspektiven kann in Stufe III deutlich herausfordernder sein, da die Übergänge in andere soziale Sphären außerhalb des bekannten und attraktiven Umfeldes schwerer fallen können. Soziale Isolation, Einsamkeit und Ausgrenzung können hier Faktoren sein, die eine Distanzierung von menschenverachtenden Aussagen (die auch im Umfeld vorhanden sind) erschweren. Zudem sollte die pädagogische Fachkraft sehr aufmerksam dafür sein, dass die Einstellungsbearbeitung bei der Planung von Lebensperspektiven nicht aus den Augen verloren und immer wieder aktiv in das Zentrum der Auseinandersetzung gestellt wird.

Der Faktor »Sicherheit« ist bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Menschen in Stufe III relevanter als auf den anderen Stufen. Durch erste Kontakte in extrem rechte Szenen und der fehlenden Prognostizierbarkeit des Entwicklungsprozesses können gegebenenfalls Bedrohungsszenarien für pädagogische Fachkräfte entstehen, deren Eskalation gezielt vorgebeugt werden kann. Die Reflexion, welche privaten Informationen preisgegeben werden, die fachliche Intervention sicherheitsrelevanter Grenzen sowie das Einfordern fachlicher Standards (z.B. das Arbeiten im 2er-Team in exponierten Situationen) sind hier wichtig.



2.1.3. Die Relevanz von Gender in extrem rechten Radikalisierungsprozessen



Welche Gender-Aspekte spielen bei Radikalisierung und Distanzierung eine Rolle?

Gender ist ein Querschnittsthema in der Gestaltung pädagogischen Handelns. Jede Situation kann durch eine Gender-Brille betrachtet werden, um zu analysieren: Welche Rolle spielt hier Gender – bei den Jugendlichen? Bei der Angebots- und Arbeitsgestaltung? Bei Teamprozessen? Die Haltung zum Thema Gender und ein Prozess der Selbstreflexion ist für diese Fragen zentral – nicht nur dafür, zu welchem Ergebnis die pädagogische Fachkraft kommt, sondern auch dafür, ob diese Fragen überhaupt gestellt werden. Viel zu häufig gilt das Übliche als normal und wird entsprechend nicht hinterfragt. Entscheidend ist die eigene gendersensible Haltung – diese wird über die aktive Auseinandersetzung mit dem Thema und Selbstreflexion gebildet. Das erfordert, eigenen Widerständen nachzugehen, statt sich zu verteidigen und diese zu ergründen.

DIE GENDERBREAD PERSON ALS HILFREICHES BILD, UM ÜBER GENDER ZU SPRECHEN

Geschlecht begreifen wir in unserer Arbeit als kulturelles Konstrukt, das täglich neu hergestellt wird. Um dies deutlich zu machen, wird in der deutschen Sprache zwischen sozialem Geschlecht (Gender) und biologischem Geschlecht (Geschlecht) unterschieden. Doch auch diese Unterscheidung wird der möglichen Komplexität nicht gerecht – spätestens, wenn es um Transidentität geht. Als hilfreich für das eigene Begreifen und Vermitteln der verschiedenen Bestandteile von Identität sehen wir das Modell der »Genderbread Person« von Jack Killerman an. Es unterscheidet zwischen Identität, Ausdruck, Anziehung/Zuneigung, körperlichem Geschlecht und bei der Geburt zugewiesenem Geschlecht. In jedem dieser Aspekte (außer beim zugewiesenen Geschlecht bei Geburt) ist nicht von einem »männlich« oder »weiblich« auszugehen, sondern von einem Möglichkeitsraum des *sowohl als auch* – und jede Person verortet sich individuell auf einem Kontinuum des »Männlichen« und »Weiblichen« (immer gemessen an herkömmlichen Geschlechtervorstellungen). Diese Verortung kann sich sowohl zwischen den verschiedenen Aspekten unterscheiden als auch sich im Verlaufe der Zeit verändern.

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel erläutert genderspezifische Aspekte in der Lebenssituation von jungen Menschen bei der Hinwendung zum Rechtsextremismus. Das Modell der »Genderbread Person« von Jack Killerman wird als hilfreiches Instrument vorgestellt, um die verschiedenen Aspekte von Identität zu verstehen und zu vermitteln. Der Text unterstreicht die Wichtigkeit der Selbstreflexion von Pädagog*innen in Bezug auf ihre eigenen Geschlechtervorstellungen und erläutert, wie geschlechtersensible Ansätze in der Präventions- und Interventionsarbeit gegen Rechtsextremismus integriert werden können. Es wird auch auf die doppelte Unsichtbarkeit von Frauen in extrem rechten Szenen hingewiesen und erläutert, inwiefern Geschlechterstereotype eine Rolle in der Attraktivität dieser Szenen für junge Menschen spielen. Der Text endet mit Leseempfehlungen für weiterführende Literatur zu Gender und Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus.

Identitätsaspekte der Genderbread Person

Identität: Wie sehe und fühle ich mich selbst? Wie interpretiere ich dies orientiert an herkömmlichen Geschlechterrollen und queeren Identitäten?

Ausdruck: Wie drücke ich meine Identität über Verhalten, Kleidung etc. nach außen aus? (orientiert an herkömmlichen Geschlechterrollen)

Anziehung/Zuneigung: Zu wem fühle ich mich körperlich/sexuell, emotional, romantisch oder spirituell hingezogen?

körperliches Geschlecht: Welche Chromosomen, Hormonspiegel, primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale besitze ich? (verglichen mit Durchschnittswerten)

bei der Geburt zugewiesenes Geschlecht: Welches Geschlecht wurde mir, meist aufgrund primärer Geschlechtsmerkmale, bei der Geburt zugewiesen? (derzeit: männlich, weiblich, intergeschlechtlich)



Hier kann die aktuelle Version der Genderbread Person auf Englisch abgerufen werden:
<https://dgti.org/2021/09/14/genderbread-maennchen/>



Hier kann eine deutsche Übersetzung der aktuellen Version abgerufen werden:
<https://insights.gostudent.org/genderbread-person>

Es existieren unterschiedliche Formen und gesellschaftliche Bilder von Männlichkeiten* und Weiblichkeiten*.^[27] Hegemoniale Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit meinen stereotype Geschlechtervorstellungen, also normative Vorstellungen von ›der einen richtigen‹ Form von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit. Gegen sie werden oftmals andere, weniger akzeptierte Formen von Männlichkeiten* und Weiblichkeiten* abgewertet. Es handelt sich um traditionelle Rollenvorstellungen, Eigenschaften werden biologisiert und vergeschlechtlicht, Bedürfnisse und Vorlieben werden mit dem biologischen Geschlecht erklärt und als unveränderbar begriffen. Es handelt sich um als natürlich angenommene Machtverhältnisse, in denen die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht unsichtbar gemacht wird. Die Machtverhältnisse unabänderbar und unangreifbar – bei Geschlecht handele sich schließlich um etwas ›Natürliches‹, das von Geburt an ›da‹ sei.

Mädchen* und Jungen* sind in ihrer Sozialisation diesen Bildern von Männlichkeiten* und Weiblichkeiten* ausgesetzt – in der Regel vor allem Bildern ihrer hegemonialen Formen, da diese in der Öffentlichkeit, wie z. B. in der Werbung, sehr präsent sind. Alle Menschen werden von ihnen geprägt und (re)produzieren diese ›Bilder‹. Normvorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit bestimmen, welches Verhalten von Mädchen*/Jungen* (nicht) erwartet, (nicht) akzeptiert und welches (nicht) sanktioniert wird, weil ihnen ein bestimmtes biologisches Geschlecht zugeschrieben wird. In dieser Vorstellung gibt es sehr wenig performative Zwischenräume, was auch als dichotome Geschlechterordnung beschrieben wird. Diese Orientierung an einer normierten Geschlechterordnung (Männer sind so und Frauen sind so) bietet eine vermeintliche Sicherheit – Bilder von den ›richtigen Frauen‹ und ›richtigen Männern‹ bieten Orientierung und entlasten das Individuum. Gleichzeitig setzen die formulierten Ansprüche das Individuum auch unter einen Erwartungsdruck. Klar ist dadurch auch, für welche Genderperformance Anerkennung erfahren wird und für welche Sanktionen zu erwarten sind. Dies kann v. a. in Phasen der Orientierung und Identitätssuche als hilfreich empfunden werden, wenn gleich diese Bilder in der Regel Entfaltungsräume verschließen, statt sie zu öffnen. Gender ist immer mit gesellschaftlichen Normvorstellungen und Machtverhältnissen verbunden. Es werden Unterschiede konstruiert, die für Mädchen*/Frauen* und Jungen*/Männer* unterschiedliche Konsequenzen haben und Ungleichheit bedingen.

Für die pädagogische Arbeit zu Gender ist eine Voraussetzung, dass den Pädagog*innen Prozesse und daraus resultierende Lebensumstände bewusst sind und die eigene Positionierung reflektiert wird – dies ist kein abgeschlossener Prozess.

Mehr zum gendersensiblen, genderreflektierenden und genderirritierenden Arbeiten findet sich im Kapitel 2.2.8. dieser Arbeitshilfe. Außerdem bietet die Internet-Seite »Genderdings« leicht verständliche Erklärungen von Begriffen rund um das Thema Gender.



ANALYSE DER INDIVIDUELLEN SITUATION DER EINSTIEGSGEFÄHRDETEN / ORIENTIERTEN PERSON

Mädchen* und Jungen* sind unterschiedlich von der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht betroffen und mit Bildern von Weiblichkeiten* und Männlichkeiten* konfrontiert. Je nach sozialem Nahfeld und Umständen des Aufwachsens gibt es individuelle Unterschiede in der Betroffenheit, auch zwischen denjenigen, die demselben Geschlecht zugeordnet werden. Folgende beispielhafte Leitfragen helfen im konkreten Fall, die Rolle von Gender in der Lebenssituation junger Menschen zu analysieren.

- Welche genderspezifischen Aspekte von Wertvorstellungen, Bedürfnissen, Wünschen, Zukunftsvorstellungen, Verhaltensweisen, Betroffenheiten (z. B. von Gewalt) etc. gibt es bei Jugendlichen?
- Inwieweit wird der subjektiv gesehene Möglichkeitsraum und der von außen zugestandene Möglichkeitsraum der individuellen Entfaltung durch Gender beeinflusst (z. B. vorgeformt oder limitiert)?
- Welche Funktion haben bestimmte genderbezogene Verhaltensweisen/Rollen/Werte für Jugendliche?
- Was bringt es dem*der Jugendlichen, sein*ihr Geschlecht auf eine bestimmte Art zu inszenieren? Welche Bedürfnisse sind erkennbar? Wie können diese anderweitig erfüllt werden?
- Welche genderspezifischen Hinwendungsmotive zu Rechtsextremismus/Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sind erkennbar?

REFLEXION VON GENDER-ASPEKTEN BEI DER ANGEBOTSGESTALTUNG UND IM PÄDAGOG*INNEN-TEAM

Die fortlaufende Reflexion der eigenen Geschlechtsidentität und eigener Geschlechtervorstellungen ist für die Arbeit mit extrem rechts einstieggefährdeten und orientieren jungen Menschen sehr wichtig. Extrem rechte Orientierungen orientieren sich stark an vermeintlich biologisch gesetzten Rollenbildern und traditionellen Vorstellungen von Gender. Ohne die Dekonstruktion eigener ansozialisierter Vorstellungen von Männlichkeiten* und Weiblichkeiten* – auch



[27] Hinweis zur Schreibweise von Jungen* und Mädchen*: Das (*) drückt aus, dass mehr als nur eine feste Form von Jungen-Sein und Mädchen-Sein existiert, sondern auch alles dazwischen und jenseits davon. Außerdem hebt das (*) hervor, dass Junge/Mann- bzw. Mädchen/Frau-Sein v. a. durch die Gesellschaft konstruiert werden und nicht primär von biologischen Eigenschaften abhängen. Männlichkeit und Weiblichkeit ohne (*) meint entsprechend hegemoniale Formen derselben.

in Feinheiten und Nuancen – laufen Pädagog*innen Gefahr, diese in ihrer Arbeit zu reproduzieren.

Selbst wenn schon einiges an Reflexionsarbeit geleistet wurde, haben die meisten Menschen in der Regel unbewusst, auf Geschlechterrollen bezogene Verhaltensweisen (z. B. dominantes Redeverhalten, Übernahme von Fürsorgearbeit). Es ist daher wichtig, die eigene Arbeit unter Gender-Aspekten zu reflektieren. Vertiefende Texte hierzu finden sich in den Literaturempfehlungen am Ende des Kapitels.

WELCHE ROLLE SPIELT GENDER... BEI DER ANGEBOTSGESTALTUNG?

- Welche Sprache verwende ich?
- Mit welchen Fragen, Hypothesen und Vorannahmen analysiere ich Situationen und gehe in professionelle Kontexte (Teambesprechung, Arbeit mit Jugendlichen etc.)?
- Wie vielfältig und diversitätsbewusst gestalte ich meine Angebote und Methoden?
- Wo reproduziere ich (unbewusst) Rollenklischees durch meine pädagogische Arbeit? (Klassiker: Kochkurs für Mädchen, Fußballspielen mit Jungs)
- Welche Erwartungen setze ich an das Verhalten, Wünsche, Eigenschaften etc. meines Gegenübers/von Jugendlichen? Wie reagiere ich auf Unerwartetes?

WELCHE ROLLE SPIELT GENDER... BEI DER ARBEITSGESTALTUNG UND AUFGABENVERTEILUNG IM TEAM?

- Wer leistet die Fürsorgearbeit, wer übernimmt prestigeträchtige Aufgaben?
- Wer übernimmt die Kommunikationsarbeit?
- Wer kümmert sich um die Infrastruktur (z. B. Fahrplaninformationen, Raumsauberkeit, Wohlfühl-atmosphäre wie Trinken oder Snacks)?
- Wer übernimmt typischerweise welche Aufgaben? Was wird dabei als selbstverständlich angenommen?
- Wer hat offene To-Dos im Blick? (Stichwort: Mental Load)
- Wie werden Entscheidungsprozesse gestaltet?
- Wer hat welche Redeanteile?
- Welches Verhalten (z. B. lauter werden, Widerworte geben) wird bei wem akzeptiert, bei wem nicht – was wird wie kommentiert (»zickig«, »Hast wohl deine Tage«)?

FRAUEN*, MÄNNER*, RECHTSEXTREMISMUS UND GEWALT

Extrem rechte Orientierungen sind zwischen den Geschlechtern gleichermaßen verbreitet. Aber zwei Drittel der Wähler*innen von extrem rechten Parteien sind Männer* und etwa 90% der extrem rechts motivierten Gewalttaten werden von Männern* verübt.^[28]

Biologistische Geschlechterrollen nehmen in extrem rechten Szenen eine zentrale Rolle ein. Zwar gibt es vor allem für Frauen* plurale Rollenangebote, die Vorstellung von »dem richtigen Mann« und »der richtigen Frau« bleibt trotzdem dominierend und hat auch in der Ideologie einen wichtigen Stellenwert. Die Evaluation von Programmen gegen Rechtsextremismus legt nahe, dass es zielführend ist, genderreflektierenden Ansätze mit einzubeziehen.^[29]

Biologistische Geschlechtervorstellungen, die in extrem rechten Szenen von Bedeutung sind, haben große Überschneidungen mit stereotypen Geschlechtervorstellungen der »Mitte der Gesellschaft«. Eine gendersensible Präventions- und Interventionsarbeit bedeutet, sich über die Rolle von Gender im Rechtsextremismus bewusst zu sein und in der eigenen Arbeit als Analyse-kategorie zu nutzen – politische Einstellungen und Gender werden also zusammen gedacht. Es bedeutet auch, genderspezifische Hinwendungsmotive zu erkennen und intervenieren zu können. Das Wissen darum ist eine Voraussetzung für die genderreflektierende Arbeit mit rechtsextrem ein-stiegsgefährdeten und orientierten jungen Menschen.

A) MÄDCHEN*/JUNGE FRAUEN* UND IHRE DOPPELTE UNSICHTBARKEIT



In der Forschung wird von einer »doppelten Unsichtbarkeit von Frauen«^[30] in extrem rechten Szenen gesprochen, die mit bedingt, dass relativ wenig Mädchen* als Adressantinnen der Distanzierungsarbeit begriffen werden. Ein wesentlicher Grund für die doppelte Unsichtbarkeit von Frauen im Themenfeld Rechtsextremismus ist ihre Unterschätzung beim Thema Gewalt. Ursachen dafür sind stereotype Geschlechtervorstellungen. Dabei nehmen Frauen* sowohl beim Erhalt der inneren Strukturen als auch bei der öffentlichen Propaganda, Mobilisierung und Rekrutierung eine wichtige Rolle ein und agieren genauso ideologisch überzeugt wie Männer*. Radvan und Lehnert führen aus, wie der »Volkskörper« weiblich konstruiert wird. Er muss vor Angriffen von außen (= durch »die Ausländer«) geschützt werden, damit er nicht »infiziert« und »unrein« wird. Die Frau* – in ihrer traditionellen Rolle – gilt als Bewahrerin der »deutschen Rasse«, indem sie Kinder kriegt, aber auch Brauchtumpflege betreibt.^[31]

Welche Funktion hat es für den Jungen*/das Mädchen* in ihrer Geschlechtsidentität, sich dem Rechtsextremismus und menschenverachtenden Einstellungen zuzuwenden?

[28] Siehe dazu: Hechler, A. (2012). Männlichkeitskonstruktionen, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention. In B. Könnecke, K. Debus, K. Schwirma & O. Stuve (Hrsg.), Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. (S. 74–91). Berlin: Dissens e. V., S. 83.

Auch Heitmeyer zufolge ist rechtsradikale Ideologie bei Männern und Frauen gleich weit verbreitet. Die Gewalttäter sind aber meist männlich. Siehe dazu: Heitmeyer, W. (2002). Rechtsextremistische Gewalt. In J. Hagan & W. Heitmeyer (Hrsg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung. (S. 501–546). Wiesbaden: Westdt. Verlag, S. 517.

[29] Das Deutsche Jugendinstitut warnt, dass die extrem rechte Bewegung insbesondere für Jugendliche mit einem hypermaskulinen Bild von Männlichkeit attraktiv sei. Siehe dazu: Glaser, M., Greuel, F. & Hohnstein, S. (2015). Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., S. 19.

[30]  Lehnert, E./Radvan, H. (2013): Gender und Rechtsextremismus, Kontaktstelle BIKnetz, https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/radvan_lehnert_gender_und_rechtsextremismus.pdf, S. 14.

[31] Ebd., S. 6

VORURTEIL: FRAUEN* INTERESSIEREN SICH NICHT FÜR POLITIK.

Frauen* und Mädchen* wird aufgrund gesellschaftlicher Geschlechterkonstruktionen seltener zugeschrieben, politisch aktiv, interessiert oder überzeugt zu sein und eine politische Haltung zu vertreten. Entsprechend werden sie weniger ernst genommen, wenn sie sich äußern und agieren. Die mediale Rezeption und Selbstinszenierung von Beate Zschäpe im NSU-Prozess als ›Freundin von‹ und ›Mitläuferin‹ ist dafür ein extremes Beispiel. Dies ist auch in Institutionen der Jugendarbeit und Justiz zu beobachten: Mädchen* werden mit ihren politischen Einstellungen häufig weniger ernstgenommen, wodurch sie nicht als extrem rechts gefährdet wahrgenommen werden. In der Arbeit mit extrem rechten Cliques werden Mädchen* manchmal verharmlosend nur als ›Freundin von...‹ wahrgenommen.

Die extrem rechte Szene ist mit ihren verschiedenen Identifikationsangeboten für Frauen und Mädchen von traditioneller Mutterschaft über politische Aktivistin bis hin zur ›Kämpferin‹ für jungen Frauen* durchaus attraktiv. Gerade die sogenannte Identitäre Bewegung bietet mit selbstbewussten, style-orientierten Aktivist*innen Anknüpfungspunkte. In der breiten Öffentlichkeit hingegen wird häufig lediglich die Einnahme einer traditionellen Rolle durch Frauen* in der extrem rechten Szene wahrgenommen, obwohl sie längst wesentliche und diverse Funktionen in extrem rechten Strukturen einnehmen – diese Unterschätzung nützt der Szene, da sie über szenezugehörige vermeintlich apolitische Frauen*, die vorrangig in ihrer Rolle als Mutter gesehen bzw. dargestellt werden, verharmlosend mit ihrer extrem rechten Agenda auftreten können. Dabei propagieren junge Frauen* durchaus öffentlichkeitswirksam extrem rechte Ideologie, sind in (teilweise frauenspezifischen) Strukturen, Vereinen oder Parteien sowie der Musikszene aktiv. Zweierlei ist zu beobachten: Auf politische Inhalte angesprochen, kommt ihnen das Geschlechterstereotyp, Frauen* interessieren sich nicht für Politik, zugute. Sie ziehen sich auf diesen Stereotyp zurück, externalisieren politische Inhalte auf ihren Partner oder den Freund*innenkreis oder kontern mit der Überbetonung ihrer Mutterrolle (›Ich mache mir doch nur Sorgen um meine Kinder‹). Gleichzeitig gibt es Fälle von Frauen*, die in extrem rechten Strukturen ambitioniert nach oben, nach Posten streben, aber von Männern* gebremst oder ausgeschlossen werden. Auch hier wird ein Kampf um Anerkennung und Gleichberechtigung geführt – das Ideal der Mutterrolle als Bewahrerin des deutschen Volkes bleibt davon unberührt.

VORURTEIL: FRAUEN* SIND FRIEDLICH.

Frauen* und Mädchen* wird aufgrund gesellschaftlicher Geschlechterkonstruktionen zugeschrieben, friedlicher, insbesondere nicht gewalttätiger zu sein als Männer* – Gewalt(tätigkeit) gilt als männlich. Entsprechend wird im pädagogischen Kontext die Gewaltbereitschaft von Mädchen* unterschätzt und weniger plakativ-konfrontative aber dennoch gewalttätige Verhaltensweisen nicht wahrgenommen. Tatsächlich nehmen Frauen* in extrem rechten Cliques in Bezug auf Gewalt unterschiedliche Funktionen ein – z.B. feuern sie männliche Gruppenmitglieder bei gewalttätigem Handeln an, schlagen selbst zu oder sind unterstützende Mitwisserinnen – so tragen sie ihren spezifischen Anteil zur Gewalthandlung bei. Gleichzeitig sind Mädchen* und Frauen* in der extrem rechten Szene, genauso wie gesamtgesellschaftlich, von sexistischen Mustern und (sexualisierter) Gewalt betroffen. Vermeintlich fungiert die extrem rechte Szene als Schutzraum für Frauen* vor Gewalt, die aber nur als ›Gewalt von Ausländern‹ gedacht wird. Gerade Protagonistinnen* der sog. Identitären Bewegung bemühen das Opfernarrativ der deutschen Frau durch den ›ausländischen‹ Sexualstraftäter. Der Schutz durch die Szene ist aber nur vermeintlich existent – häusliche und sexualisierte Gewalt (mit der Frau* als Betroffenen), patriarchale Strukturen und traditionelle Rollenvorstellungen stehen in engem Zusammenhang. Auch Aussteigerinnen werden aus der Szene heraus massiv bedroht.

GEWALTBETROFFENHEIT UND DIE UNTERSCHÄTZUNG VON GEWALT BEI MÄDCHEN* UND FRAUEN*

Gewalt und Weiblichkeit wird in der Regel zusammengedacht – allerdings überwiegend als Betroffene und nicht als Täterinnen. Auch unabhängig von menschenverachtenden Einstellungen und Rechts-extremismus ist Gewalt von Mädchen* in der öffentlichen Rezeption ein ambivalentes Thema. Viererlei ist festzustellen:

- Mädchen* und Frauen* machen in ihrem Umfeld und gesellschaftlich genderspezifische Erfahrungen mit Gewalt und sind in Bezug auf bestimmte Formen, wie z. B. häusliche Gewalt, statistisch gesehen überwiegend Betroffene und nicht Täterinnen (wobei die Dunkelziffer bei dieser Beurteilung kritisch mitgedacht werden muss).
- Aggression und Wut werden Mädchen* und Frauen* häufig nicht zugestanden.
- Gewalttätigkeit von Mädchen* und Frauen* wird bagatellisiert (v. a. wenn ein Mann* betroffen ist, was mit dem gesellschaftlichen Bild von Männlichkeit zu tun hat).

- Mädchen* werden einerseits überwiegend als Opfer stilisiert, andererseits werden sie – wenn es zur Darstellung als Gewalttäterin kommt – schnell als »brutale Schlägerweiber«^[32] dargestellt.

Mädchen* und Frauen* auch als extrem rechte Akteurinnen wahrzunehmen, ändert sich nur langsam. Es fallen leider immer noch primär problematische Verhaltensweisen (häufig Gewalttätigkeit) ins Gewicht und nicht menschenverachtende Einstellungen. Das bedeutet, dass die Aufmerksamkeit mehr auf prügelnden (und damit Probleme machenden) Jungen* liegt, bei denen dann auch menschenverachtende Einstellungen sichtbar werden. Währenddessen bewegen sich Mädchen*, die sich (nebenbei) menschenverachtend äußern, am Rande oder außerhalb der pädagogischen Aufmerksamkeit. Beide Phänomene bedingen sich jedoch gegenseitig und tragen zu Radikalisierungsprozessen bei. Auch bei der Analyse von extrem rechten Strukturen vor Ort sollten (junge) Frauen* im Bewusstsein sein. Z.B. wenn ein Junge von seinem Freundeskreis und Kaderbekanntschaften erzählt, sollte auf das Vorkommen von Mädchen* und Frauen* geachtet – und wenn es ratsam ist – erfragt werden.

Genderspezifische Hinwendungsmotive zur extrem rechten Szene bei Mädchen* und Frauen*

Es sind verschiedene Hinwendungsmotive von Mädchen* und Frauen* zur extrem rechten Szene zu beobachten.

1. Der Versuch sich von gesellschaftlichen Zwängen an »Weiblichkeit« zu emanzipieren

→ Lossagung von gesellschaftlichen Zwängen

2. Das Streben nach Anerkennung durch das Erfüllen von »Weiblichkeit«

- Traditionelle Vorstellungen von »Weiblichkeit« fungieren als Orientierungsangebot (und gleichermaßen als Appell) und wird Anerkennung gezollt.
- Gleichzeitig gibt es ein plurales Angebot von Rollen für Mädchen*/ Frauen*, denen die alleinige Bezugnahme auf traditionelle Rollen nicht entspricht. Dies wird dann als »Emanzipation« von traditioneller Weiblichkeit begriffen, ist aber nur im ideologischen Rahmen möglich.

3. Sich (vermeintlich) vor sexualisierter Gewalt schützen

- Als Täter werden dabei nur »die Ausländer« identifiziert.
- Es kann ein Zusammenhang zu Unterdrückungs- und Gewalterfahrungen in der Vergangenheit existieren, die auf das neue Täterbild projiziert werden.

4. Automatismus des Aufsuchens bekannter Kontexte

- Gewaltvolle Milieus schrecken trotz Gewalterfahrungen nicht ab – im Gegenteil, es ist bereits normalisiert und unbewusst als bekannter Kontext wieder aufgesucht.
- Erfahrungen sexueller Gewalt im Familienkontext von Mädchen* kann Einfluss auf die Hinwendung zu gewaltvollen Kontexten haben, da in diesen das Bedrohungspotenzial oder die Betroffenheit sexueller Gewalt (dann i. d. R. durch den Partner) wiedererlebt wird.^[33]

JUNGEN*/JUNGE MÄNNERN*

Genderspezifische Hinwendungsmotive zur extrem rechten Szene bei Jungen* und Männern*

Es sind verschiedene Hinwendungsmotive von Jungen* und Männern* zur extrem rechten Szene zu beobachten.

1. Der Versuch, hegemonialen Standards zu entsprechen trotz fehlender Ressourcen:

- Jungen*/Männer* versuchen, den hegemonialen Standards von Männlichkeit zu entsprechen.
 - Sie versuchen so, den Anspruch auf Überlegenheit und Souveränität zu erfüllen.
 - Dies ist besonders wichtig für jene, die begrenzte Ressourcen (Ausbildung, Geld, kulturelles Wissen) haben.

2. Die Inszenierung von Macht und Überlegenheit:

- Jungen*/Männer* versuchen den traditionellen Ansprüchen von Macht und Überlegenheit an zu genügen.
 - Für Jungen*/Männer*, die sich in einer sozialen oder ökonomischen Randposition befinden, ist es umso wichtiger, ihre Machtposition zu verstärken oder zu inszenieren.
 - Extrem rechte Ideologiefragmente unterstützen das Ausbilden dieser Machtposition (durch Konstruktion als überlegener vermeintlich »richtiger weißer heterosexueller Mann«).

3. Die Attraktivität von Gewalt in der männlichen Hierarchie:

- Gewalt unter Männern wird als legitime Form des Rankampfes betrachtet.
 - Sozial ausgegrenzte und abgehängte Jungen*/ Männer* suchen oft nach Wegen, ihre soziale Anerkennung durch gewalttätige Männlichkeitsbeweise zu steigern.

[32] Brockamp, K. (2008): Lauter Zicken und Schlägerweiber?! Gewaltpräventive Arbeit mit Mädchen, in: Brinkmann, H. U. ; Frech, S. / Posselt, R.-E. (Hg.): Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 147

[33] Ebd.



LESEEMPFEHLUNGEN

ZUM THEMA GENDER UND PRÄVENTIONSARBEIT:

Lehnert, E./ Radvan, H. (2013): Gender und Rechtsextremismus, Kontaktstelle BIKnetz, https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/radvan_lehnert_gender_und_rechtsextremismus.pdf (geprüft am 01.09.2023)



Brandt, M. (2013): Fallbeispiele zu geschlechterreflektierenden Strategien gegen Rechtsextremismus

in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Claus, Robert / Lehnert, Esther / Müller, Yves (Hrsg.): Was ein rechter Mann ist... Männlichkeiten im Rechtsextremismus. Berlin. S. 237–249. http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2012/3607/pdf/Texte_68.pdf. (geprüft am 01.09.2023)

- Gruppen, in denen Männlichkeit stark inszeniert wird oder in denen Gewalt eine Rolle spielt, können für diese Jungen*/Männer* attraktiv erscheinen.

4. Die Produktion von Männlichkeit durch Aggressivität und Abwertung:

- Männlichkeit wird durch Aggressivität und Abwertung anderer konstruiert.
 - Diese Vorstellung ermöglicht, den eigenen Status durch Dominanzverhalten zu erhöhen bzw. Statusverlust zu vermeiden.

5. Die Attraktivität der extrem rechten Szene durch klare Vorgaben für »richtige Männer«:

- Die extrem rechte Szene bietet klare Vorgaben dafür, was als »richtiger Mann« gilt. Damit einher geht das Bild der natürlichen Überlegenheit des Mannes und stellt sich gegen die zunehmende Vielfalt von Geschlechterrollen und sexuellen Lebensweisen.
 - Das kann besonders für Jungen* in einer Orientierungsphase attraktiv sein.

6. Gewalt als integraler Bestandteil der extrem rechten Männlichkeit:

- In der extrem rechten Szene wird Männlichkeit mit Härte, körperlicher Stärke, Überlegenheitsanspruch und Abwertung anderer verbunden.
 - Gewalt wird als Mittel zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Männlichkeit betrachtet.
 - Frauen, schwule Männer und rassistisch abgewertete Menschen sind potenzielle Ziele.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Hinwendung zum extrem rechten Milieu bei Jungen*/Männern* oft auf der Suche nach Anerkennung, Macht, Stuserhöhung und der Akzeptanz von Gewalt beruht.

Diese Stichpunkte werden im Folgenden näher erläutert und mit Erkenntnissen aus der Forschung gerahmt. Zwei der wichtigsten Grundlagenwerke der kritischen Männlichkeitsforschung stammen von Bourdieu (Die männliche Herrschaft^[34]) und Connell (Der gemachte Mann^[35]). Ihre Gedanken werden im Weiteren aufgegriffen und jeweils kontextualisiert, welche Relevanz sie bezüglich Rechtsextremismus haben.

Theoretische Grundlagen: hegemoniale Männlichkeit

Connell untersucht insbesondere die Hierarchie unter Männern* und teilt sie in verschiedene typische Gruppen ein. Diese reichen von einer tonangebenden (hegemonialen) Gruppe, die die Maßstäbe für die anerkannte Vorstellung von Männlichkeit setzt, bis zu marginalisierten oder untergeordneten Gruppen, die den Ansprüchen nicht genügen können oder wollen. Besonders interessant für die Distanzierungsarbeit gegen extrem rechte Orientierungen ist eine Gruppe, die versucht den von der tonangebenden (hegemonialen) Gruppe formulierten Standards zu entsprechen, obwohl ihr die Ressourcen (Ausbildung, Geld, kulturelles Wissen) dafür fehlen. Beanspruchter Einfluss und tatsächliche Machtlosigkeit klaffen in dieser Gruppe also auseinander. Um den sonst mit Männlichkeit verbundenen Anspruch auf Überlegenheit, Unabhängigkeit und Souveränität dennoch einzulösen, setzt diese Gruppe auf besondere Machtszenierungen. Diese können auch die Form von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Gewalt annehmen. Auch Jugendliche handeln teilweise nach diesem Muster. Es gibt durchaus auch gut ausgebildete, finanziell abgesicherte und gesellschaftlich anerkannte Menschen mit extrem rechter Orientierung. Und doch gibt es junge Männer aus prekarierten Lebensumständen, die dennoch versuchen, sich einem bestimmten Bild von Männlichkeit entsprechend als mächtig und überlegen zu inszenieren. Sie sind besonders gefährdet bei ihren Machtszenierungen auch auf Ideologiefragmente des Rechtsextremismus und damit einhergehende Haltungen und Handlungen zurückzugreifen. Wenn eine geschlechtersensible Pädagogik einen Ausstieg aus der männlichen Logik von Macht und Überlegenheit aufzeigen kann, dann dämpft das auch die Anschlussfähigkeit extrem rechter Lebenswelten.

Männlichkeit und Gewalt

Während Gewalt gesellschaftlich eigentlich geächtet ist, gilt sie laut Connell als legitim, wenn sie in Rankämpfe unter Männern* eingebettet ist. Gewalt erhält dabei die Geschlechterordnung aufrecht, bekämpft Identitätsunsicherheit und stiftet Anerkennung für Männer*, die gegeneinander in einen Wettkampf eintreten. Gewalt unter Männern* beinhaltet damit gegenseitige Anerkennung im Kampf aber auch die Herstellung einer Hierarchie, die bis hin zur Ausgrenzung und Abwertung von allem reichen kann, was als unmännlich gilt. Für sozial ausgegrenzte und abgehängte junge Männer* kann es attraktiv wirken, ihre soziale Anerkennung durch besondere Männlichkeitsbeweise zu erhöhen. Hinter Prügeleien oder Trinkwettbewerben verbirgt sich oft ein

[34] Bourdieu, P. (2016). Die männliche Herrschaft (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

[35] Connell, R. (2015). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Männlichkeitsritus. Gruppen, in denen Männlichkeit besonders inszeniert wird oder in denen Gewalt eine wiederkehrende Rolle spielt, können genau deshalb ebenfalls attraktiv erscheinen. Das können unter anderem Hooligans, Motorrad-Rocker oder eben extrem rechte Gruppen sein.

Jungen* wird mitunter eine Vorstellung von Männlichkeit vermittelt, die sich vor allem durch Aggressivität, Heroisierung und Abwertung anderer auszeichnet. Bei einer solchen Vorstellung von Männlichkeit dreht sich alles darum, den eigenen Status durch männliches Dominanzverhalten zu erhöhen und jeden Statusverlust zu vermeiden. Das schmälert die Empathiefähigkeit, da Emotionen, die dem Dominanzanspruch entgegenstehen, unterdrückt werden. Vorbilder für eine solche Männlichkeit kann das eindimensionale Heldenbild einer soldatischen Männlichkeit sein, wie es auch von Rechtsrock-Bands glorifiziert wird.

Theoretische Grundlagen: männlicher Habitus und männliches Dominanzstreben

Bourdieu beschreibt den männlichen Habitus und den dazugehörigen Überlegenheitsanspruch gegenüber Frauen*. Der Habitus umfasst das Auftreten, die Haltung und das Verhalten. Wer als »wahrer Mann« anerkannt werden will, muss diesen Habitus verkörpern. Dazu gehört es, sich einen Überlegenheitsanspruch insbesondere gegenüber Frauen* und Härte gegen sich und andere anzutrainieren. Einerseits verspricht dieser Habitus eine dominante Position gegenüber Frauen*, andererseits wird Männern aufgezwungen, sich dem ständigen Wettbewerb mit anderen Männern* zu stellen, um in Konkurrenz zueinander den Anspruch auf Überlegenheit und »wahre Männlichkeit« zu verteidigen. Geschlechterreflektierende Pädagogik sollte Jungen den Raum bieten, sich diesen Kämpfen um Dominanz und Unterordnung zu entziehen.



Was aber nun bedeutet das für die pädagogische Arbeit?

Männlichkeit und extrem rechte Orientierung

Eine der Anforderungen an Männlichkeit ist Überlegenheit. Diese kann kulturell, finanziell, intellektuell oder auch körperlich gezeigt und ausgelebt werden. Männer werden dazu verleitet untereinander Rankämpfe auszufechten und sich über Frauen* zu erheben. Überlegenheit ist der entscheidende Schnittpunkt zu einer extrem rechten Orientierung.

Außerdem kann für Jungen die extrem rechte Szene besonders attraktiv sein, weil ihr Angebot eine klare Vorgabe macht, was ein »richtiger Mann« ist. Auf Jungen in einer Orientierungsphase kann das stabilisierend und dadurch attraktiv wirken.

Während die Gleichstellung von Frauen* in der Gesellschaft zunehmend als legitim gilt, wird in der extrem rechten Szene weiter das Bild der natürlichen und damit nicht hinterfragbaren Überlegenheit des Mannes gepflegt. Während Geschlechterrollen und sexuelle Lebensweisen vielfältiger und weniger eindeutig werden, tritt die extrem rechte Szene dieser Entwicklung mit der Forderung nach einer Rückkehr zur Klarheit durch Eindeutigkeit entgegen, was ein Gefühl der Vertrautheit und Sicherheit stiften kann. Die extrem rechte Szene ist daher wegen ihrer Haltung zu geschlechterpolitischen Fragen besonders für einige männliche Jugendliche attraktiv.

In der extrem rechten Szene ist Männlichkeit mit Härte, körperlicher Stärke, Überlegenheitsanspruch und der Abwertung anderer verbunden. Ein Verhältnis, das gewaltvoll hergestellt wird und ständig gewaltvoll erneuert werden muss, um von den Kameraden die Männlichkeit nicht aberkannt zu bekommen. Ziel der Gewalt können Frauen*, schwule Männer* und rassistisch abgewertete Menschen sein. In extrem rechten Lebenswelten erscheint Gewalt attraktiv, weil sie voraussetzungslos ist. Man(n) muss dafür nichts lernen, wird von allen verstanden und erfährt eine unmittelbare Selbstwirksamkeit.

Distanz e.V. hat für die pädagogische Auseinandersetzung mit genderspezifischen Hinwendungsmotiven und Herausforderungen das sogenannte Gender³-Arbeiten in der Distanzierungsarbeit erarbeitet. Diese Grundlagen genderreflektierten Arbeitens im Kontext der Distanzierungsarbeit werden im Kapitel 2.2.8. dargestellt.



LESEEMPFEHLUNGEN

ZUM THEMA GENDERSPEZIFISCHE PRÄVENTIONS- UND INTERVENTIONSARBEIT:



Stuve, O. (2013): Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster. In: Claus, R. / Lehnert, E. / Müller, Y. (Hrsg.): Was ein rechter Mann ist ... Männlichkeiten im Rechtsextremismus. Berlin. S. 226–236. http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2012/3607/pdf/Texte_68.pdf. (geprüft am 01.09.2023)



Aumüller, J. (2014): Forschung zu rechts-extrem orientierten Jugendlichen, BIKnetz, Berlin, dort v. a.: Kapitel 5.3.1. »Forschung zu rechtsextrem orientierten Mädchen und jungen Frauen« (S. 110–118); https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/wp-content/uploads/biknetz_langfassung_expertise_forschung_aumuller.pdf. (geprüft am 01.09.2023)

ZUM THEMA FRAUEN* IN DER RECHTSEXTREMEN SZENE:



Amadeo-Antonio-Stiftung (2015): Rechtsextreme Frauen – übersehen und unterschätzt. Analysen und Handlungsempfehlungen, 2. Auflage, https://www.amadeo-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2014/05/rechts-extreme_frauen_internet.pdf. (geprüft am 01.09.2023)

Röpke, A./ Speit, A. (2011): Mädelsache! Frauen in der Neonazi-Szene, Ch.Links Verlag, Berlin.

ZUM THEMA GEWALT UND MÄDCHEN*:

Brockamp, K. (2008): Lauter Zicken und Schlägerweiber?! Gewaltpräventive Arbeit mit Mädchen, in: Brinkmann, Heinz Ulrich; Frech, Siegfried/ Posselt, Ralf-Erik (Hg.): Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 147–157.

2.1.4. Radikalisierung im Internet

Welche Bedeutung hat das Internet bei Radikalisierungsprozessen?

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel erläutert Prozesse der Radikalisierung im Internet, insbesondere im Kontext Sozialer Medien, und hebt die Bedeutung des Internets für junge Menschen hervor. Jugendliche stoßen in ihrer Online-Lebenswelt regelmäßig auf Hass, Fake News und menschenfeindliche Ansichten, was Auswirkungen auf ihre Meinungsbildung hat. Die Funktionsweise Sozialer Medien wird skizziert, und es wird darauf hingewiesen, dass sie sowohl positive als auch negative Potenziale haben. Der Text diskutiert auch die Strategien extrem rechter Akteur*innen im Internet, wie z. B. den »digitalen Faschismus«, der Ängste instrumentalisiert. Erläutert wird weiter der Effekt von YouTube als Radikalisierungstool und die Vernetzungsstrukturen von extrem rechten Influencern.

Inhaltlich richtet sich der Hass nach Erfahrung der Jugendlichen insbesondere gegen die Sexualität von Menschen sowie gegen das äußerliche Erscheinungsbild, wie beispielsweise die Hautfarbe. Dabei nehmen Jugendliche einen deutlichen Einfluss von Hatespeech auf die Gesellschaft und auch das eigene Handeln wahr. Ein Drittel der Jugendlichen gibt bspw. an, aus Angst vor negativen Reaktionen seine Meinung nicht mehr öffentlich zu posten.«

Online- und Offlinelebenswelten lassen sich kaum mehr voneinander trennen. Ein erheblicher Anteil an zwischenmenschlicher Kommunikation findet mittlerweile online statt und Messenger und Social-Media-Aktivitäten sind heute ein wesentlicher Bestandteil im Leben junger Menschen. So werden Themen, die von Interesse sind, online recherchiert, es wird täglich durch eine Vielzahl an News und Posts in der Timeline gescrollt. Auf YouTube werden neben Videos, die dem reinen Zeitvertreib und der Unterhaltung dienen, sowohl Tutorials als auch Nachrichten zum aktuellen Zeitgeschehen konsumiert und rezipiert. Aktuelle Zahlen aus Jugenduntersuchungen, wie der jährlich durchgeführten JIM-Studie oder auch der Shell-Jugendstudie, belegen dies sehr eindrücklich.^{[36] [37]}

Dieses Kommunikations- und Informationsverhalten verlangt den Nutzer*innen neben technischem Know-How einen reflektierten und kritischen Umgang mit Medieninhalten ab. Auch hierbei geben Jugenduntersuchungen Auskunft darüber, wie oft die befragten jungen Menschen mit Abwertung und Hass im Netz, mit Fake News sowie mit extremen politischen Ansichten in Berührung kommen.

Laut JIM plus 2022 Studie zu Fake News und Hatespeech resümiert:

»Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren stoßen regelmäßig auf Fake News und Hatespeech im Netz. Hasserfüllte Kommentare werden vor allem auf den bei Jugendlichen beliebten Plattformen Instagram, TikTok, YouTube und WhatsApp wahrgenommen.

Laut der Erhebung der JIM plus Studie haben 80% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen schon einmal Fake News im Internet wahrgenommen.^[38]

Um Funktionen und Potenziale Sozialer Medien, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der gezielten Manipulation durch extrem rechte Akteur*innen, besser einordnen und verstehen zu können, werden im Folgenden einige Grundlagen der Online-Mediennutzung skizziert.

FUNKTIONSWEISE VON SOCIAL MEDIA


Folgen bspw. Social-Media-Plattformen in ihrer Funktionsweise einer bestimmten Logik, so sind sie doch letzten Endes sozial konstruiert. Wie der Name bereits sagt, handelt es sich um »user generated contents«, also Inhalte, die von den Nutzer*innen selbst erzeugt werden und nicht von den Anbieter*innen eines bestimmten Webangebotes. In der Konsequenz führte dies dazu, dass sich die Art und Weise der gesellschaftlichen Kommunikation grundlegend ändert, da jede*r Inhalte generieren, kommentieren und verbreiten kann. Diese Art der Kommunikation stellt an die Nutzer*innen Sozialer Medien bestimmte Anforderungen, sie birgt zudem Potenziale, die sich sowohl in demokratischen als auch in antidemokratischen Bestrebungen äußern können.

Social-Media-Netzwerke haben ein enormes empowerndes und konstruktives Potenzial, so z. B. die Solidarisierung und das Sich-Zusammenschließen marginalisierter Gruppen, das Entdecken anderer Lebensstile und die Empathie für andere Lebenslagen wie auch das Voneinander-Lernen und sich online entsprechend den eigenen Interessenslagen

[36]  Siehe dazu: Rathgeb, T./Feierabend, S./Kheredmand, H./Glöckler, S. (2022): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Baden-Württemberg. Verfügbarkeit: als PDF erhältlich hier: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (geprüft am 23.08.23).

[37] Siehe dazu: Albert, M./Hurrelmann, I./Quenzel, G. (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbarkeit: als PDF erhältlich.

[38]  Siehe JIMplus 2022 Studie, als PDF verfügbar hier: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2022/JIMplus_Charts_2022_fuer_Website_pdf.pdf (geprüft am 23.08.23).



Warum funktionieren extrem rechte Medienstrategien so gut?

selbstbestimmt weiterzubilden. Es ist wichtig, an dieser Stelle die Nutzung von Online-Sphären nicht per se zu verteufeln und als Gefahr zu sehen, sondern auch die positiven Chancen zu (er)kennen und (pädagogisch) zu nutzen. Wenn Pädagog*innen im Sinne der Lebensweltorientierung, also dem »Abholen, wo sie stehen« handeln wollen, dann muss auch die Online-Lebenswelt mitgedacht werden.

Doch die Vernetzung menschenfeindlicher Akteur*innen und der Einfluss auf die Online-Welt ist gleichzeitig nicht zu unterschätzen. So können bspw. Rassist*innen ihr Konzept vom sogenannten Ethnopluralismus auf Social-Media-Kanälen in all seiner ideologischen Bandbreite ungestört ausführen, was sich in etablierten Medien als eher schwierig darstellt.

DIGITALER FASCHISMUS

Soziale Medien eignen sich hervorragend dazu, mit wenig Aufwand möglichst viele Menschen zu erreichen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Mechanismen und Funktionen der Plattform bekannt sind und dass einige Regeln eingehalten werden. Wie machen sich also extrem rechte Kräfte das Internet und die Funktionsweise von Social-Media-Plattformen zunutze, um gezielt Fake News und menschen- und demokratiefeindliche Inhalte zu verbreiten?

Zunächst einmal entfalten diese Strategien dahingehend große Wirkung, dass sie an Ängste anknüpfen, diese schüren und verstärken. Dies wurde 2019 in einer Studie vom Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik an der Universität Hamburg untersucht. Holger Marcks und Maik Fielitz sprechen in ihrer Studie vom Digitalem Faschismus als ein soziales Phänomen, da dieser auf die Verselbstständigung bezüglich der Verbreitung und Verzerrung von Inhalten abzielt. Dies geschieht zum einen über die Emotionalisierung von Inhalten, bspw. indem dramatische Erzählungen in Umlauf gebracht werden. Diese wirken insofern manipulativ, als Ängste geschürt werden, was in der Konsequenz zur Legitimation drastischer Folgemaßnahmen dienen soll.

Ein weiterer psychologischer Effekt geht vom sogenannten Gaslighting aus. Hierbei wird die Wahrnehmung durch die gezielte und stetige Verbreitung von Falschinformationen verzerrt.

Als letzte Strategie nennen die Autoren die metrische Manipulation. So werden mitunter Interaktionsraten in Form von Klicks und/oder Kommentaren nach oben getrieben, um einen starken gesellschaftlichen Support zu inszenieren. Sehr anschaulich stellt dies der Journalist und YouTuber Rayk Anders gemeinsam mit einem größeren Team aus mitunter Hacker*innen und Netzaktivist*innen in der Dokumentation »Lösch Dich! So organisiert ist der Hass im Netz.«^[39] dar. Hierbei wird aufgezeigt, wie verhältnismäßig wenige Personen organisiert Hass und Hetze im Netz verbreiten und es so aussehen lassen, als werde hier eine mehrheitsfähige, vermeintlich legitime Meinung zu bestimmten politischen Themen abgebildet. In der Konsequenz führt dies zu einer Verzerrung der Wahrnehmung des politischen Diskurses. Dies erhöht wiederum die Weiterverbreitung bestimmter Inhalte. Denn wenn (gefälschte oder verzerrte) News, die noch dazu an bestehende Ängste anknüpfen, sowie Meinungen zu aktuellen politischen Themen den Anschein erwecken, dass diese bereits von einer breiten Masse geteilt werden, führt dies eher dazu, dass ihre Glaubwürdigkeit gesteigert wird und diese Inhalte wiederum weiterverbreitet werden. Auch wird hierbei gern mit der Doppeldeutigkeit von Inhalten gespielt. Nicht selten erfolgt dies über eine Kombination aus Text- und Bildsprache. Hierbei können rechtextreme Inhalte über – mitunter scheinbar »witzige« – Memes schnell und einfach transportiert sowie verbreitet werden. Deren popkulturelle und humoristische Erscheinung macht es mitunter schwer, ihre menschenverachtenden Inhalte direkt zu entschlüsseln. Diese gezielte Uneindeutigkeit spielt den extrem rechten Akteur*innen in die Hände!^[40]

»Auch Verschwörungstheorien sind besonders geeignet, um auf Social-Media-Plattformen Verbreitung zu finden. Sie sind oft hoch emotionalisiert und befriedigen ein menschliches Bedürfnis: hinter die Kulissen schauen zu können, sich selbst einerseits als Opfer und andererseits als erleuchteter Aufklärer zu fühlen.«^[41]

Dieser Prozess und das Ergebnis als »Sehender unter den Blinden« ist sehr identitätsstiftend. (Mehr: Siehe auch das Thema Hinwendungsmotive in den Kapiteln 2.1.5. sowie 2.1.6.)



WEITERLESEN



Zu »Memes in extremer rechter Internetkommunikation« in der Broschüre der Amadeu Antonio Stiftung: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/10/AAS_dehate5_Memes.pdf



<https://www.zdf.de/sender/funk/loeschdich-100.html> (geprüft am 18.08.2023).

[40] Vgl. Fielitz, M./Marcks, H. (2019): Digital Fascism: Challenges for the Open Society in Times of Social Media. Berkeley Center for Right-Wing Studies Working Paper Series. Berkeley. Verfügbarkeit: als PDF erhältlich; S. 9ff.

[41] Stegemann, P. / Musyly, S. (2020): Die rechte Mobilisierung. Wie radikale Netzaktivisten die Demokratie angreifen. Berlin: Ullstein Buchverlage/Econ, S. 265f.



»YouTube ist das
vielleicht mächtigste
Radikalisierungstool des
21. Jahrhunderts«

ZEYNEP TUFEKCI,
TECHNIKSOCIOLOGIN



YouTube erfreut sich innerhalb der extrem rechten Szene großer Beliebtheit. So ist die extrem rechte Szene auf der Videoplattform zum einen groß und zum anderen gut vernetzt.

Durch die auf Algorithmen basierende Funktionsweise von YouTube wird die Verbreitung von Inhalten befeuert. Dies erklären der Journalist Stegemann und Kommunikationswissenschaftler Musyal in ihrem 2020 erschienenem Buch zu extrem rechtem Netzaktivismus mitunter so:

Das Unternehmen möchte Nutzer*innen vor allem möglichst lange auf der Plattform halten. Wird auf der Videoplattform ein Inhalt bis zum Schluss angesehen und mit diesem interagiert, in Form von Kommentaren und Likes, dann ist dies für YouTube ein Zeichen dafür, dass der Beitrag beliebt ist. In der Folge wird der Beitrag anderen Menschen vorgeschlagen, die sich für ähnliche Inhalte interessieren. Da Rechtsextreme sehr aktiv auf der Plattform agieren, werde die Verbreitung ihrer Inhalte verstärkt, da es sich, manifestiert durch die vielen Klicks, Likes und Kommentare, um ein beliebtes Video zu handeln scheint. Hinzu kommt die Autoplayfunktion der Plattform. Ein Video (mit extrem rechten Inhalten) folgt dem nächsten. So kann es sein, dass Nutzer*innen mit immer radikaleren Videos und Inhalten automatisch konfrontiert werden, angefangen bei Videos mit tendenziell verschwörungstheoretischen Inhalten hin zu offensivem antisemitischen und rassistischen Content.^[42]

Besonders gefährlich sind falsche Meldungen, die darauf abzielen, extrem rechte Narrative zu befördern und zu legitimieren vor allem dann, wenn es kein Korrektiv gibt. Da YouTube zu den relevantesten Informationsplattformen zählt, ist es hier besonders fatal, wenn Content zu einem Thema lediglich von extrem rechten Akteur*innen generiert werden. Dies geschah beispielsweise zeitweise bei dem tödlichen Messerangriff auf einen Mann im August 2018 in Chemnitz.^[43]

Nicht zuletzt trägt die gute Vernetzung von extrem rechten Influencer*innen dazu bei, dass neue Mitglieder zwecks Vergrößerung der Reichweite gepusht werden, indem durch etablierte Akteur*innen auf sie Bezug genommen wird. Zu nennen sind hierbei bspw. die Kanäle von Niklas Lotz (Neverforgetniki)

oder Naomi Seibt. Auf diese wurde mitunter durch den bereits etablierten sogenannten männerrechtlerisch-rechtspopulistischen YouTuber und Blogger Oliver Flesch Bezug genommen.

DIE WIRKMÄCHTIGKEIT VON VERSCHWÖRUNGSERZÄHLUNGEN

Doch nicht allein Youtube, sondern die gesamte Social-Media- und Online-Lebenswelt kann als möglicher Radikalisierungsraum bewertet werden. Beliebt sind neben dem Nutzen von vermeintlich witzigen Memes (wie z. B. Pepe the frog) auch Verschwörungserzählungen, die online schnell weiterverbreitet werden. Diese Verschwörungserzählungen haben oft Anleihen zu extrem rechten Erzählungen (wie z. B. des ›Großen Austausches‹) und folgen einem relativ einfachen Schema. Sie haben folgende Kriterien gemeinsam:

- ✓ Thema: Gut gegen Böse, stark gegen schwach
- ✓ Verschwörungserzähler*innen behaupten, nur sie kennen die Wahrheit
- ✓ Skeptiker*innen werden als »systemgesteuert« betrachtet, eine Erzählung ist daher immer immun gegen Kritik
- ✓ Argumentation: Beweise werden absichtlich unterdrückt, um die Wahrheit zu verschleiern
- ✓ Probleme oder Konflikte werden auf eine bestimmte Person oder Gruppe bezogen
- ✓ Verschwörungserzählungen verwenden Zeichen, Zahlen, Geheimcodes mit neu interpretierter Bedeutung
- ✓ Häufige Erwähnung einer (geheimen) Elite, die ihre wahren Interessen verbirgt
- ✓ Verschwörungserzählungen vermischen viele Ereignisse zu einem großen, geheimen Ziel

Viele Verschwörungserzählungen beinhalten antisemitische – also judenfeindliche – Elemente und bauen somit ein klares Feindbild auf. Verschwörungserzählungen erklären Jüd*innen damit zu Sündenböcken für Krisen wie die Pest oder Epidemien. Ein Blick in die Menschheitsgeschichte zeigt, die gefährlich und grausam Antisemitismus wirken kann. Die Ideologie war Grundlage für die jahrhundertelange Verfolgung von Jüd*innen und wesentliche Triebfeder für die Massenvernichtung von rund 6 Millionen Jüd*innen durch das nationalsozialistische Regimes und seine Anhänger*innen zwischen 1933–1945.



WEITERLESEN



zu Pepe the Frog als extrem rechtes Hasssymbol : [https://www.derstandard.at/story/2000045070099/pepe-the-frog-99/pepe-the-frog-99](https://www.derstandard.at/story/2000045070099/pepe-the-frog-99/pepe-the-frog-99/pepe-the-frog-99)

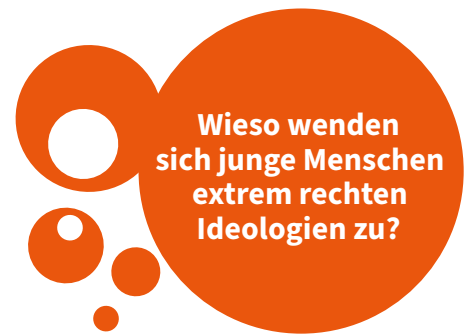
wieso-ein-frosch-meme-nun-als-rechtes

[42] Ebd. ff.



[43] Siehe dazu: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/radikalisierung-durch-youtube-mit-zweiklicks-in-die-100.html>, geprüft am 25.08.2023.

2.1.5. Hinwendungsmotive und Risikofaktoren



DIE NOTWENDIGKEIT DER BETRACHTUNG VERSCHIEDENER EBENEN

Die Motive der Hinwendung zu extrem rechten Szenen zu kennen, ist eine Grundlage für die Arbeit mit diesen Menschen und zentral für eine erfolgreiche Intervention. Wichtig ist es, hierbei keine klaren oder gar geschlossenen Thesen gegenüber den jungen Menschen zu formulieren, sondern die eigenen Analysen vielmehr zur Planung und Intervention in der pädagogischen Auseinandersetzung zu nutzen.

Die Risikofaktoren zur Entstehung von extrem rechten Einstellungen und Hinwendungsmotive speisen sich aus verschiedenen Faktoren, die nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Die Faktoren können milieuübergreifend auftreten und stellen lediglich Risikofaktoren, keine Kausalität, dar. Es besteht genauer also kein Kausalzusammenhang zwischen einem unerfüllten Bedürfnis oder einer Gelegenheitsstruktur und einer Hinwendung zu extrem rechten Szenen. Die Forschung spricht vom so genannten ›Spezifitätsproblem‹, was bedeutet, dass nicht alle Menschen, auf die Risikofaktoren oder Hinwendungsmotive zum Rechtsextremismus zutreffen, sich auch radikalieren.

Es gibt in der Regel nicht den *einen* Grund für einen Radikalisierungsprozess. Wichtig ist es daher, mehrere Analyseebenen und Faktoren verschränkt zu betrachten. Aktuelle sozialpsychologische und soziologische Forschungen plädieren dafür, die Wechselwirkungen folgender Ebenen zu analysieren:

- Das soziale Handeln von Individuen oder Kleingruppen in Interaktion mit anderen (Mikroebene)
- Die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und sozialen Gruppen, Organisationen oder Institutionen (Mesoebene)
- Die gesellschaftlichen, strukturellen und kulturellen Einflüsse (Makroebene)

Gesellschaftliche oder individuell biografische Krisenerfahrungen können Auslöser für eine Hinwendung zu extremistischen Strömungen sein oder tragen neben anderen Faktoren dazu bei. Der folgende Fall veranschaulicht einen möglichen Hinwendungsprozess:

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel betont, dass die zentrale Aufgabe der Distanzierungsarbeit darin besteht, Veränderungen anzustoßen und zu begleiten. Die Kenntnis von Motiven der Hinwendung ist hierbei entscheidend für die Gestaltung erfolgreicher Interventionen. Es wird veranschaulicht, dass es nicht einen isolierten Grund für Radikalisierungsprozesse gibt, sondern mehrere Faktoren verschränkt betrachtet werden müssen. Ein Fallbeispiel illustriert einen möglichen Hinwendungsprozess, bei dem persönliche Unsicherheiten und der Wunsch nach Zugehörigkeit eine Rolle spielen. Der Text hebt hervor, dass menschenverachtende Einstellungen und Mitgliedschaften in diskriminierenden Peer-Groups bei der Bewältigung von Lebensereignissen und der Suche nach Identität helfen können. Es werden neben diesen Gruppenfaktoren auch individuelle Gefühle, biografische Elemente und weitere Dimensionen der Radikalisierung beleuchtet, um Hinwendungsmotive zu verstehen. Ein Beispiel verdeutlicht, wie Menschen Strategien entwickeln, um mit Gefühlen wie Aufmerksamkeitsdefizit und niedrigem Selbstwertgefühl umzugehen.



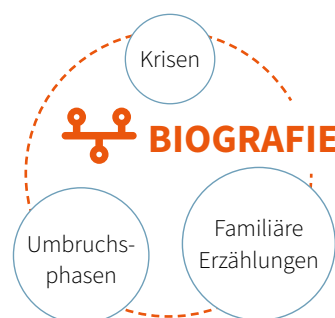
FALL ANDI^[44]: EIN TYPISCHER HINWENDUNGSPROZESS

Andi muss mit 12 die Schule wechseln, da sich die Probleme dort gehäuft haben, insbesondere wurde er in seiner alten Schule gemobbt. Er will in der neuen Schule neu anfangen und auf keinen Fall wieder Opfer werden. Er hat noch keine Freund*innen an der neuen Schule und schwebt in einer großen Unsicherheit, wie er nun auftreten soll, um Wertschätzung zu erfahren. Als Andi von einer Clique angesprochen wird, ist er froh, Anschluss zu finden und nimmt die Rolle an, die von ihm erwartet wird. Als er merkt, dass die Gruppe andere, nicht in Deutschland geborene Mitschüler*innen, offensiv abwertet, merkt er, dass er dadurch wenig Gefahr läuft, selbst in die Rolle als Außenseiter gedrängt zu werden und dass er sich durch die dominante Gruppe selbst sogar über andere stellen kann.

[44] Der Name im Fall Andi ist fiktiv und es wurden zentrale Wiedererkennungsmerkmale aus Datenschutzgründen verändert bzw. abstrahiert.

Menschenverachtende Einstellungen und die Mitgliedschaft in einer diskriminierenden Peer-Group im Jugendalter erfüllen häufig auch eine (sozio-)biografische Funktion. Beide helfen vor allem bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse, der Lösung von Entwicklungsaufgaben oder der Überwindung einer Statuspassage. Es geht sowohl um die Reduktion von Unsicherheiten und der Bewältigung von Identitätskonflikten als auch um die Befriedigung allgemeiner Bedürfnisse wie Zugehörigkeit und Anerkennung. Das bedeutet im Umkehrschluss nicht, Ideologien seien vollkommen unbedeutend. Sie bieten den Individuen durchaus subjektiv nachvollziehbare, sie ansprechende Deutungsmuster und individuelle Handlungsalternativen für spezifische Problemlagen an, welche im biografischen Kontext relevant sind.

Im Folgenden wurde in Orientierung an eine Metadatenanalyse namens PRIF-Report^[45] kondensiert herausgearbeitet, welche individuellen Gefühle, Gruppenkomponenten und biografische Rahmenbedingungen eine Hinwendung zu extrem rechten Ideologiefragmenten bewirken können.



Es gibt also eine Vielzahl von Gründen, die junge Menschen dazu bewegen können, sich extrem rechten Ideologiefragmenten zu- und abzuwenden. Die Hinwendungsmotive sind sehr individuell, sie können sich widersprechen, sich ineinander verschränken und ergänzen, wie auch weiterentwickeln. Für vorhandene Gefühle und unerfüllte Bedürfnisse finden Menschen ganz unterschiedliche Strategien. Manche dieser Strategien tragen zu einer extrem rechten Einstiegsgefährdung bei. Diese zu erkennen sind Grundlage einer erfolgreichen Intervention. Die Strategien bringen in der Regel immer Vor- und Nachteile mit sich. Die Nachteile im Prozess der Reflexion bewusst zu machen, ist ein Teil erfolgreicher Intervention.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung:

Gefühl: Aufmerksamkeitsdefizit und niedriges Selbstwertgefühl

Strategie: Es werden alternative Fakten präsentiert und andere als unwissend/dumm dargestellt.

Funktion:

- Ich bin ein*e Expert*in.
- Ich werde als geltend wahrgenommen.
- Es macht alles Sinn.
- Ich habe Orientierung.
- Ich werte mich auf.

Interventionsmöglichkeiten/Ansatzpunkte:

- Finden von Räumen, in denen Geltung entstehen kann und mehr Erfahrungen positiven Feedbacks möglich sind.
- Objektive/gemeinsame Recherche von (politisch-historischen) Fakten/ Medienkompetenzstärkung.

Der Umgang mit Gefühlen oder biografischen Verlaufsprozessen ist, im Gegensatz zu anderen Risikofaktoren, in stärkerem Maße veränderbar und damit zielgerichtet zu bearbeiten. Die zentrale Aufgabe der Distanzierungsarbeit ist es, diese Veränderungen anzustoßen und zu begleiten. Im Abschnitt 2.2. »Intervenieren und Distanzierungsprozesse anstoßen« dieser Arbeitshilfe werden weitere Beispiele benannt, wie eine konkrete Intervention in Bezug auf einzelne Hinwendungsmotive gelingen kann.

Die Biografie der Adressat*innen ist insofern zu fokussieren, als dass Umbruchphasen oder Krisenerfahrungen (auch genannt transformative Trigger) herausgearbeitet werden müssen. Diese können den Beginn der Radikalisierung darstellen und eine wichtige Information für eine gezielte Intervention sein.

[45]  PRIF REPORT 2018: Srowig, F. / Roth, V. / Pisiou, D. / Seewald, K., Zick, A. (2018): Radikalisierung von Individuen, online: https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publicationen/prif0618.pdf (geprüft am 01.09.2023).

[46] Tabelle erstellt und angepasst nach Bjørge, T. (2013): Träume und Ernüchterung. Einstieg in und Lösung von militanten Extremistengruppen, in: Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik 2: 3, S. 39

[47] Ebd.

DIMENSIONEN DER RADIKALISIERUNG NACH BJØRGO^[46]

Für eine typgerechte Planung von Interventionen ist die Betrachtung verschiedener dynamischer Dimensionen der Radikalisierung unterschiedlicher Persönlichkeitstypen hilfreich.



»Diese Dimensionen sollten als dynamische Kontinua anstatt als statische Merkmale oder Positionen betrachtet werden.

Wer zunächst apolitisch ist, kann hoch politisiert oder ideologisiert werden oder einen Wandel vom bloßen Sympathisanten zur hochrangigen Führungspersönlichkeit durchlaufen. (...) In der Regel schließen sich Menschen extremistischen Gruppen nicht aus extremistischen Überzeugungen an, sondern aus anderen Gründen. Sie übernehmen

die extremistische Überzeugung erst im Laufe der Gruppenzugehörigkeit. Genauso kann ein Mensch einen Wandel von einer zunächst sozial relativ marginalisierten Person zu einem gut integrierten und sozial angepassten Mitglied der Gesellschaft durchmachen – oder bspw. durch Drogenmissbrauch, Kriminalität oder Gewalt (...), den umgekehrten Weg von der integrierten zur marginalisierten Person gehen. Darüber hinaus können auch zunächst gewalt- und erlebnisorientierte Extremisten mit zunehmendem Alter ruhiger werden oder sich aufgrund von dauerndem (Verfolgungs-)druck erschöpfen.«^[47]

Die folgende Tabelle ist der Skizze zu »Dimensionen der Radikalisierung von Tätern« nach Bjørgo entlehnt. Die Tabelle wurde adaptiert und systematisiert die Spannungsfelder expliziter nach Motivationsdimensionen. Die inhaltlichen Motivationen, Werte und Motive werden entsprechend der Endpunkte der Spannungsfelder beschrieben.

Motivationsdimension	Spannungsfeld	Motivationsdimension
Ideologie/Politische Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wert: exklusive Gerechtigkeit ▪ Motivation: Leid von Personen(gruppe) aus Eigengruppe ▪ Rolle: führend oder Führung unterstützend ▪ Distanzierungsmotive: Desillusionierung, Erkennen von Widersprüchen, Burn-Out 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ politische Inhalte sind nicht zentral ▪ Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten
Autoritäres Wirken/ Gestaltungswille	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Führungsfigur/hoher Status innerhalb der Gruppe ▪ Eigenschaften: Charismatisch, intelligent, idealistisch ▪ Rolle: führend oder Führung unterstützend ▪ Distanzierungsmotive: Statusverlust, Vertrauensverlust, Burn-Out, besondere Gefahr von außen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivation: Anerkennung durch Peers / Führungspersonen; Unterstützung der Gruppe ▪ Bildung von Identität durch Zugehörigkeit. ▪ Suche nach Vaterfigur ▪ Suche nach Orientierung ▪ Ideologie wird wichtiger, wenn es um Identitätsausformung geht ▪ Gewaltausübung als Selbstbeweis vor der Gruppe
Privilegiert	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unbewusstsein über Privilegien ▪ Unzufriedenheit trotz Privilegien ▪ Wert: exklusive Gerechtigkeit ▪ Entscheidung, Privilegien zu nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivation: persönliche Erfahrungen von Enttäuschung, Diskriminierung, relative Deprivation, ▪ Motive: Sinnsuche, Vorstellung von Selbstheilung-/rettung oder Erlösung, Gewaltfantasien ▪ Prekäre Verhältnisse, niedriger Bildungsstatus ▪ Gewaltausübung als diffuse Wut, Ideologie zweitrangig ▪ Anerkennung durch dissoziale Eigenschaften/ Vergangenheit

Motivationsdimension

Nicht-ideologisch
apolitisch

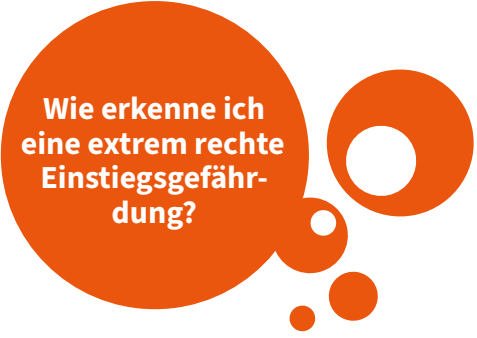
Mitlaufend/starkes
Bedürfnis der Gruppenzugehörigkeit

Soziale Marginalisierung

Hohe
Erlebnisorientierung

Niedrige
Erlebnisorientierung

2.1.6. Beobachtungsfragen zur Einschätzung einer möglichen Einstiegsgefährdung



Wie erkenne ich eine extrem rechte Einstiegsgefährdung?

Eine extrem rechte Einstiegsgefährdung kann sich aus verschiedenen Faktoren zusammensetzen. Es müssen entsprechend nicht alle der folgenden Punkte erfüllt sein. Die Fragen geben Hinweise auf junge Menschen, bei denen eine extrem rechte Einstiegsgefährdung potenziell vorliegt, und die somit zur Zielgruppe der Distanzierungsarbeit gehören können. Sie nehmen sowohl die Einstellungsebene als auch die Verhaltensebene in den Blick.

A) Soziale Faktoren

Kennen Sie junge Menschen, die

- verschiedene Probleme im Alltag (Multiproblemlagen) haben und häufig unzufrieden wirken?
- geringe Selbstwirksamkeit und einen geringen Selbstwert?
- Schwierigkeiten haben, Konflikte friedlich zu lösen und mehrfach mit anderen nicht nur verbal, sondern auch körperlich aneinandergeraten?
- sich zu Gruppen hingezogen fühlen, die Macht über andere ausüben wollen?

B) Politische Faktoren

Kennen Sie junge Menschen, die

- sich häufiger abwertend, menschenverachtend oder diskriminierend äußern?
- nach politischer Reibung suchen?
- versuchen, durch diskriminierende Sprüche, Beleidigungen zu provozieren?

- Musik hören, Kleidung tragen, Symbole zeigen und/ oder verwenden, die menschenverachtende Botschaften beinhalten?
- auch »gute Seiten« im Nationalsozialismus sehen wollen? / die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus als übertrieben bewerten?
- ein Faible für Verschwörungserzählungen haben und für Fake-News empfänglich sind?
- mit Gendervielfalt überfordert sind und darauf abweisend reagieren?

Wir empfehlen, mithilfe der Fragen, anlassbezogen und wiederholt die Lebenslagen junger Menschen, mit denen zusammengearbeitet wird, zu analysieren. Wichtig ist hier, dafür sensibilisiert zu sein, dass sich auch privilegierte junge Menschen oder junge Menschen mit altersgemäß entwickelten Sozialkompetenzen in Hinwendungsstadien zu extrem rechten Ideologiefragmenten befinden können. Distanzierungsarbeit ist ein milieuübergreifendes Anliegen und nicht sozial marginalisierter Menschen sind nicht die alleinigen Adressat*innen!

Um die Einstellungsebene besser einschätzen zu können, ist es wichtig, mit den jungen Menschen Gespräche zu führen, die Offenheit generieren. So wird eine wichtige Basis für die Beziehungsbildung und für Chancen auf das Anstoßen von Reflexionsprozessen gelegt.

2.1.7. Symbole, Codes und Narrative extrem rechter Ideologien

Es ist festzustellen, dass mit zunehmender Radikalisierung und Szeneanbindung meist sowohl das politische Sendungsbewusstsein als auch das selbstbewusste Zeigen eigener Einstellungen oder Gruppenzugehörigkeiten steigt – z.B. über Tattoos oder Kleidungsgestaltung. Junge Menschen, die sich extrem rechten Ideologien oder Gruppen zuwenden, testen teilweise die Verwendung von Symbolen und Codes aus, hören die Musik extrem rechter Bands und/oder verbreiten Teile von extrem rechten Narrativen. Diskriminierende Einstellungen, extrem rechte Ideologien oder Szenenanbindungen zeigen sich allerdings nicht zwangsläufig auf der Erscheinungs- und Verhaltensebene. Das Sendungsbewusstsein kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Es ist also sehr wichtig, das Gesagte, Gehörte oder Getragene von jungen Menschen wahrzunehmen, extrem rechte Bezüge zu erkennen und als solche einordnen zu können. Dies erfordert unter anderem die Kenntnis der grundlegenden extrem rechten und menschenfeindlichen Narrative und Codes und Symbole extrem rechter Ideologien und Szenen (siehe hier insbesondere Kapitel 2.1.7.). Das bedeutet nicht, alles kennen zu müssen, sondern aufmerksam für eine bestimmte Ästhetik und Inhalte zu sein sowie zu wissen, wo und wie sich informiert werden kann, z. B., um Klarheit zu uneindeutigen Shirt-Aufdrucken zu erlangen. Strafrechtliche Symbole und Codes sollten pädagogischen Fachkräften allerdings bekannt sein, damit sie entsprechend intervenieren können. Hilfreich ist es auch, sich regelmäßig über neu entstehende Trends, Marken, Musik und Lifestyle und Codes wie auch lokale Bezüge extrem rechter Szenen zu informieren.

Entlastend kann hierbei sein, die jungen Menschen selbst als Expert*innen für die eigene Lebenswelt zu verstehen und neugierig nachzufragen, was z. B. ein Shirt-Aufdruck für den Jugendlichen bedeutet. Dieses offene Nachfragen kann mitunter auch die persönliche Bedeutung der entsprechenden Marke oder Musikrezeption offenbaren. Schon die erste Reaktion kann Hinweise liefern: Reagiert der junge Mensch abwehrend mit »Das ist aber nicht verboten« oder »Das ist doch gar nicht rechts«, zeigt sich sein Sendungsbewusstsein und Kenntnis von der möglichen Wirkung auf Dritte. Antworten sollten also kritisch geprüft und durch eigene Recherchen ergänzt werden. Dem jungen Menschen das eigene Erkennen extrem rechter Symbole zu zeigen, ist ein erster Schritt dahin,

menschenfeindliche Symbole und Codes auf der Grundlage pädagogischer Werte der eigenen Person und der Einrichtung zu unterbinden.

Die extrem rechte Szene und ihre Symbolwelt wandeln sich ständig und finden rechtliche Schlupflöcher, um verfassungsfeindliche Inhalte kundzutun. Oftmals werden subtile Codes genutzt, um die eigene Gesinnung in der Öffentlichkeit bedeckt zu halten und sich unter seinesgleichen trotzdem zu erkennen. Beliebt ist es beispielsweise, Abkürzungen mit der Position des Buchstabens im Alphabet zu chiffrieren. Ein Suchen von Zahlenkombinationen, Liedtextzeilen oder Sprüchen im Internet kann im Zweifelsfall schnell Aufschluss liefern.

Die online verfügbaren Publikationen und Recherchen sind zahlreich, es ist nicht Anspruch dieser Arbeitshilfe, eine vollständige Sammlung bereitzustellen. Folgende fundierte Quellen können für eine Einordnung extrem rechter Szenebezüge hilfreich sein.



Narrative, Lifestyle, Symbole und Codes von Neonazis und Rechtsextremen

<https://aspberlin.de>



Braune Wäsche – Über rechtsextreme Symbole und ihre Bedeutung

<https://www.vielfalt-mediathek.de/material/rechtsextremismus/braune-waesche-rechtsextreme-symbole-und-ihre-bedeutung>



Kopiervorlage: »Stopp – Neonazis und Rassist*innen bleiben draußen«

https://irp-cdn.multiscreensite.com/7bc137fc/files/uploaded/symbolplakat_A3_web.pdf



DEVI e. V./ OSZ für Demokratie und Vielfalt (2016): Handreichung – Kennzeichen und Symbole der Rechtsextremen Szene

https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2017/02/Kennzeichen_und_Symbole_der_rechtsextremen_Szene.pdf



Hammerbacher, M. (2014): Intervention und Prävention gegen Rechtsextremismus an Schulen


<https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2016/09/Dossier-Rechtsextremismuspraevention-an-Schulen.pdf>

Woran erkenne ich extrem rechte Bezüge bei Kleidung, Musik und Co.?



[48] Zuletzt online geprüft am 17.08.2023

2.2. Intervenieren und Distanzierungsprozesse anstoßen



Ich kenne das Problem – und was mach ich jetzt?

Es ist herausfordernd mit extrem rechts einsteigsgefährdeten und orientierten jungen Menschen konstruktiv ins Gespräch zu kommen. Doch durch den reflektierten und gezielten Einsatz von bestimmten Gesprächstechniken und dem konkreten Arbeiten an relevanten Hinwendungsmotivationen kann auf das Gegenüber pädagogisch eingewirkt werden – was auch umfasst, die eigene menschenrechtsorientierte und demokratische Haltung als Alternative zu Hass und Gewalt zu platzieren.

Die folgenden Interventionsgrundlagen setzen daher eine sensibilisierte Wahrnehmung und eine fundierte wie kritische Analyse voraus. Diese Querschnittsaufgabe beeinflusst wesentlich die Form der Intervention und ist nicht als abgeschlossener Prozess zu verstehen. Der Handwerkskoffer aus dem Abschnitt 2.1. »Diskriminierendes Verhalten und Einsteigsgefährdung wahrnehmen und analysieren« muss daher mit den folgenden Interventionsgrundlagen und Methoden immer wieder abgeglichen werden.

Die folgenden Inhalte werden in diesem Kapitel noch näher erläutert. Als zentraler Rahmen von Interventionstechniken sind folgende Maximen zentral:

DISTANZIERUNGSARBEIT BEDEUTET AUCH BEZIEHUNGSARBEIT.

Die Beziehungsarbeit ist nicht ausschließlich geprägt von dem Versuch, ein harmonisches Miteinander herzustellen, sondern auch von Kontroversen und Konflikten. In diesen sollen den jungen Menschen die Folgen ihrer Einstellungen und ihres Handelns bewusst gemacht werden, die Legitimität infrage gestellt und ihre Haltung verunsichert werden. Widersprüchlichkeiten werden aufgezeigt und Ausflüchten

wird mit Beharrlichkeit begegnet. Moralisieren (»Wie kannst du so etwas nur sagen?!« »Oh, wie schrecklich!« etc.) hingegen würde eine Selbstwirksamkeitserfahrung für die Adressat*innen bedeuten, da ihre Äußerungen z. B. darauf abzielen können, andere zu schockieren, sich selbst zu inszenieren und zu produzieren und als besonders unerschrocken hervorzuheben. Stattdessen gilt es im Rahmen einer konfrontativen Verunsicherungsstrategie mit einer kritischen Neugier unermüdlich Nachfragen zu stellen und Emotionen offen anzusprechen. So lernen die jungen Menschen, dass abwertende und menschenverachtende Äußerungen auf Widerstand stoßen und einen unangenehmen Rechtfertigungsdruck nach sich ziehen. Außerdem wird ihnen so eine klare humanistische Haltung gezeigt und vorgelebt, die für sie immer wieder irritierend sein kann.

DISTANZIERUNGSARBEIT BEDEUTET AUCH, KONSTRUKTIVES VORBILD ZU SEIN.

Das Elternhaus prägt die sozialen sowie politischen und geschlechtlichen Normalitätsvorstellungen von jungen Menschen. In pädagogischen Settings gibt es die Möglichkeit, neue Meinungen kennen zu lernen und mit Unterstützung von Pädagog*innen die Handlungsspielräume zu erweitern. So werden die Adressat*innen darin unterstützt, ein eigenes Selbstverständnis und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Dabei kommt es weniger auf Argumente an, als vielmehr darauf, dass die jungen Menschen am Modell der Erwachsenen lernen können eine Alternative zu den Mustern einzuüben, die ihnen aus ihrem sozialen Umfeld bekannt sind. Pädagog*innen sind in ihrem Verhalten, ihren Haltungen und ihren Reaktionen bestenfalls konstruktive Vorbilder.

2.2.1. Verhaltensveränderungsprozesse unterstützen



Einstellungen und Verhaltensweisen positiv-konstruktiv im Sinne des jungen Menschen zu verändern – das braucht einen langen Atem. Eine gute Bedingung für Veränderungsprozesse ist, dass sie in ihrem adoleszenten Entwicklungsprozess in vielen Verhaltensweisen oder Haltungen noch nicht entschieden sind. Der folgende Abschnitt widmet sich daher der Frage, wie Verhaltensänderungsprozesse ablaufen und diese Veränderung pädagogisch unterstützt werden kann.

In unserer Arbeit mit extrem rechts einstiegsgefährdeten und orientierten jungen Menschen sind wir auf das Transtheoretische Modell (TTM) aufmerksam geworden. Vor allem im Bereich der Gesundheitsförderung (das meint die Änderung des Gesundheitsverhaltens)^[49] sind Modelle der Verhaltensänderung populär, denn mit der Beschreibung von (Phasen von) Veränderungsprozessen gehen auch Definitionen von wesentlichen Einflussfaktoren und von förderlichen/hinderlichen Variablen einher, auf deren Grundlage entsprechend Interventionen geplant (und standardisiert) werden können.

Bei stagnierenden Prozessen kann durch die Brille des TTM geschaut werden und sich gefragt werden, ob die Interventionen der pädagogischen Fachkräfte (noch) zur Positionierung der adressierten Person und ihrem Veränderungsprozess passen und falls nicht, in welche Richtung diese verändert werden müssen.

TRANSTHEORETISCHES MODELL (TTM)^[50]

Das TTM wurde in den 1970ern und -80ern im Bereich der Raucher*innen-Entwöhnung entwickelt, auf andere Bereiche des Gesundheitsverhaltens übertragen und in diesen Rahmen wissenschaftlich überprüft. Es ist v. a. deskriptiv und hat nicht den zentralen Anspruch, Veränderungen zu erklären. Es handelt sich um ein Stufenmodell und dies ist auch eine wesentliche Grundannahme: Prozesse der Verhaltensveränderung werden als das Durchlaufen von klar unterscheidbaren Stufen/Phasen/Stadien begriffen.^[51] Bei Stufenmodellen gibt es Charakteristika für jede Phase und Kriterien, nach denen Personen diesen

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK


Das Kapitel befasst sich mit der pädagogischen Unterstützung von Veränderungsprozessen bei jungen Menschen und arbeitet die Relevanz für den Hinwendungsprozess zu extrem rechten Ideologien heraus. Das Transtheoretische Modell (TTM) wird eingeführt, um Verhaltensänderungsprozesse zu verstehen. Dieses Modell besteht aus verschiedenen Phasen, die den Verlauf der Veränderung beschreiben. Es wird erklärt, wie pädagogische Fachkräfte das TTM nutzen können, um ihre Interventionen zu reflektieren und anzupassen. Zudem wird die motivierende Gesprächsführung als unterstützender Ansatz für Verhaltensänderungen vorgestellt.

zugeordnet werden können. Die Übergangspunkte und zu bewältigenden Hürden, die den Wechsel von einer Phase in die andere markieren, sind für alle Personen einer Phase gleich und die Phasen laufen in einer klaren Reihenfolge ab (wobei Abweichungen und Rückfälle möglich sind). Die Phasen unterscheiden sich in den sozialkognitiven Variablen, die für den Wechsel von einer Phase in die nächste ausschlaggebend sind. Entsprechend unterscheiden sich die Interventionen, die für die verschiedenen Phasen empfohlen werden, um die Verhaltensänderung (und damit den Übergang in die nächste Phase) zu fördern. Die unterschiedlichen Stufenmodelle unterscheiden sich z. B. in der Anzahl der einzelnen Phasen und Definition der Variablen.^[52]

Das TTM ist eines der bekannteren Stufenmodellen.^[53] Es ist ein Modell intentionaler (also absichtlicher) Verhaltensänderung – bevor ein neues Verhalten gezeigt werden kann, muss die Absicht dazu entwickelt werden.^[54] Die Entwicklung dieser Veränderungsabsicht wird schon als Teil des Veränderungsprozesses gesehen. Interventionen sind also auch schon ohne Motivation der betreffenden Person sinnvoll, da sie unterstützen, eine Veränderungsabsicht (beeinflusst von Problembewusstsein und Veränderungswillen) zu entwickeln. Voraussetzung für eine Verhaltensänderung ist die Einstellungsänderung zum Entscheidungsobjekt – also dem Sachverhalt, um den es geht (z. B. Konsum von Cannabis). Das TTM geht davon aus, dass für eine erfolgreiche Verhaltensveränderung alle Stufen (siehe folgende Stufengrafik) durchlaufen werden müssen – die zeitliche Dimension kann sich dabei zwischen verschiedenen Personen

Wie unterstütze ich die persönliche Veränderung von jungen Menschen?

[49] Die Distanzierungsarbeit bewegt sich vorrangig nicht im Feld der Gesundheitsförderung – trotzdem ist die Auseinandersetzung mit dem TTM interessant, um hilfreiche Elemente für die pädagogische Praxis bzw. die Reflexion über die Arbeit zu nutzen. Der Transfer aus der Gesundheitsförderung ist nicht neu, so ist auch die Entwicklung des so genannten »akzeptierenden Ansatzes« aus der Drogenprävention zu erwähnen. In Anlehnung an aufsuchende niedrigschwellige Streetworktätigkeit, u. a. mit drogenabhängigen Menschen, wurden die Bedingungen für die Arbeit mit extrem rechts orientierten jungen Menschen formuliert (Vgl. Krafeld, F.J./ Möller, K./ Müller, A. (1993): Jugendarbeit in rechten Szenen. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven. Edition Temmen, Bremen).

[50]  Die Forscher*innen-gruppe um Prochaskas und Di Clemente entwickelten das Transtheoretische Modell. Der Name rührt daher, dass im Modell unterschiedliche therapeutische Schulen und Theorien miteinander kombiniert wurden (vgl. Ströbl, V. (2007): Überprüfung des Stufenkonzeptes im Transtheoretischen Modell der Verhaltensänderung am Beispiel sportlicher Aktivität. Dissertation. Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Würzburg, online abrufbar unter: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/2294/file/Ströbl_Diss.pdf (geprüft am 23.08.2023); S. 32)

[51] Andere Modelle strukturieren sich nach der Grundannahme, dass Verhaltensänderungsprozesse als Kontinuum zu begreifen sind. Bei diesen sind zu allen Zeiten des Prozesses dieselben Variablen für die Verhaltensänderung entscheidend, sie sind aber bei den Personen abhängig von ihrer Positionierung im Prozess quantitativ unterschiedlich ausgeprägt. Diese Grundannahme hat zur Folge, dass davon ausgegangen wird, dass für alle Personen dieselben Interventionen förderlich für →

ZEIT
Rückfall in frühere Stufe jederzeit möglich

Phase/Stufe/Änderungsstadium	Merkmal der Phase und Veränderungsbereitschaft	Intervention
Absichtslosigkeit/ Sorglosigkeit/ Problemignorierung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fokus: Einstellungsänderung ▪ Merkmale: Kein/kaum Problembewusstsein; Person sieht keine Notwendigkeit zur Verhaltensänderung und setzt sich nicht mit dem Thema auseinander; keine Motivation zur Verhaltensänderung; ohne Intervention verbleibt Person vermutlich auf dieser Stufe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderung der Auseinandersetzung/des Problembewusstseins über z. B. nicht-belehrende Wissensvermittlung ▪ Motivation zur Auseinandersetzung fördern ▪ Setzen von Denkanstößen ▪ Nach emotionalen Bezügen suchen ▪ Widersprüche aufzeigen ▪ aktives Zuhören statt vorschneller Interventionen ▪ Anbieten alternativer Sichtweisen
Bewusstwerdung/ Absichtsbildung	<p>Fokus: Einstellungsänderung</p> <p>Merkmale: Auseinandersetzung mit dem Thema, diese Phase kann lange andauern, ambivalentes Verhältnis zur Verhaltensänderung; Vor- und Nachteile der Verhaltensänderung werden als ausgeglichen eingeschätzt; es werden keine konkreten Maßnahmen zur Veränderung ergriffen, aber gedanklich wird sich prinzipiell mit einer Veränderung auseinandergesetzt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion unterstützen, z.B. über das Aufzeigen von Widersprüchen ▪ Ambivalenzkonflikt visualisieren (Vor-/Nachteile des aktuellen Verhaltens, Vor-/Nachteile der Veränderung) ▪ Vorteile der Verhaltensänderung bestärken ▪ Widerstände akzeptieren und ansprechen
Änderungsentscheidung wird getroffen		
Vorbereitung der Änderung	<p>Fokus: Verhaltensänderung</p> <p>Merkmale: Person hat sich zur Veränderung entschieden und ist motiviert; Planung konkreter Schritte und einzelntes Ausprobieren hin zu neuen Verhaltensweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stärkung der Verbindlichkeit und der Selbstverpflichtung ▪ Förderung der Änderungskompetenz, z. B. durch Unterstützung einer realistischen Planung inkl. Optionen aufzeigen und Wahlmöglichkeit lassen ▪ Ressourcenanalyse ▪ Vereinbarungen treffen ▪ Eigene »Kontrollmechanismen« zusammen erarbeiten
Handlung	<p>Fokus: Verhaltensänderung</p> <p>Merkmale: Sichtbare Verhaltensveränderung: erstes Ausprobieren der geplanten Schritte; Herbeiführen notwendiger Veränderungen der eigenen Umweltfaktoren und des eigenen Erlebens um Verhaltensänderung zu stabilisieren; Rückfallwahrscheinlichkeit in vorheriges Verhalten hoch</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stärkung Selbstvertrauen ▪ Stärkung Selbstwirksamkeitserwartung ▪ Rückfallprophylaxe ▪ Im regelmäßigen Kontakt zum Thema bleiben ▪ Verlauf reflektieren und beraten
Aufrechterhaltung	<p>Fokus: Verhaltensänderung</p> <p>Merkmale: Längeres Durchhalten der erprobten Schritte, Zuversicht das Verhalten dauerhaft beizubehalten, Rückfallwahrscheinlichkeit in vorheriges Verhalten sinkt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitung ▪ Beratung ▪ Rückfallprophylaxe ▪ Loslösungsprozess/Verselbstständigung

Diese Tabelle wurde von den Autor*innen der vorliegenden Arbeitshilfe erstellt in Anlehnung an folgende Quellen:



TAKE CARE Toolbox (o.J.): Motivational Interviewing und Transtheoretisches Modell. Kapitel 7.2. Strategies towards responsible alcohol consumption

for adolescents in Europe, online abrufbar unter: https://www.lwl.org/ks-download/downloads/TakeCare/Toolbox/MI_und_TTM.pdf (geprüft am 23.08.2023).



Ströbl, V. (2007): Überprüfung des Stufenkonzeptes im Transtheoretischen Modell der Verhaltensänderung am Beispiel sportlicher Aktivität.

Dissertation. Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Würzburg, online abrufbar unter: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/2294/file/StroebL_Diss.pdf (geprüft am 23.08.2023).



Keller, R. (2008): das Transtheoretische Modell der Verhaltensänderung. Validierung der Stufen der Verhaltensänderung am Beispiel Rauchen.

Dissertation. Universität Zürich, https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/7271/1/20080438_002138102.pdf (geprüft am 23.08.2023).



Check it! (2006): Standards der Online Beratung, Wien, online abrufbar unter: https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0106/checkit_layout.pdf

(geprüft am 23.08.2023).

stark unterscheiden und der Verlauf kann durch Rückschritte und das neuerliche Durchlaufen von Phasen geprägt sein.

Die verschiedenen Phasen/Stufen/Stadien können auch als Phasen unterschiedlicher Veränderungsbeurteilung begriffen werden.

Im Beratungskontext bezüglich Suchtmitteln ist das TTM insofern hilfreich, als dass es davon ausgeht, dass Interventionen bereits möglich sind, wenn noch keine (konkrete) Motivation zur Verhaltensänderung vorliegt. Auf der Grundlage des Stufenkonzeptes sind auch dann schon Interventionen anzubieten, die für die jeweilige Stufe passend sind und einen Übergang in die nächste Stufe unterstützen. Greifbar wird dies am Beispiel der Verhaltensänderung von Suchtverhalten: Im Stadium der Absichts- und Sorglosigkeit bringt es nichts, mit einer konsumierenden Person Strategien zu erarbeiten, wie sie weniger konsumieren kann – die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung fehlen. Stattdessen kann eine Wissensvermittlung über Substanzen kurze Denkanstöße zur Konsumreflexion setzen, die Motivation zur Auseinandersetzung mit eigenen Konsummuster kann bestärkt werden und die Person kann dabei unterstützt werden, eigene Konsummuster zu klären und sich der Vor- und Nachteile des eigenen Konsumverhaltens bewusst zu werden. Dieses Vorgehen unterstützt, dass die Person in das Stadium der Bewusstwerdung und Absichtsbildung übergeht.^[55]

STRATEGIEN DER VERHALTENSÄNDERUNG

Neben den Stufen, die den Veränderungsprozess und die Bereitschaft zur Veränderung beschreiben, werden im TTM noch zehn Prozesse der Verhaltensänderung benannt, die während der Stufen ablaufen. Sie beschreiben, wie eine Veränderung stattfindet hin zum Wechsel in die nächste Stufe. Diese Prozesse können auch als Strategien begriffen werden, die die Personen (bewusst oder unbewusst) ergreifen, um ihr eigenes Verhalten zu verändern. Sie sind jeweils nicht klar einer Stufe zuzuordnen – es kann aber sein, dass bestimmte Strategien in einer Stufe bestimmend sind bzw. bestimmender als andere. Es wird unterschieden in

a) Kognitiv-affektive Prozesse/Strategien

gegenüber dem Einstellungsobjekt, v. a. vor der Änderungsentscheidung zu beobachten und relevant:

- Steigern des Problembewusstseins
- Emotionales Erleben
- Neubewertung der persönlichen Umwelt
- Selbstneubewertung
- Wahrnehmen förderlicher Umweltbedingungen

b) Verhaltensorientierte Prozesse/Strategien

bezüglich der Verhaltensveränderung, v. a. nach der Änderungsentscheidung zu beobachten und relevant:

- Gegenkonditionierung
- Kontrolle der Umwelt
- Nutzen hilfreicher Beziehungen
- (Selbst-)Verstärkung
- Selbstverpflichtung

Ebenfalls unterschiedlich ausgeprägt in den einzelnen Stufen/Phasen – und damit abhängig vom Fortschreiten der Verhaltensveränderung – sind die beiden Konzepte der **Selbstwirksamkeitserwartung und Entscheidungsbalance**. Ersteres meint das Ausmaß der Einschätzung, ob in schwierigen Situationen eher das erwünschte Verhalten oder das nicht mehr erwünschte Verhalten ausgeübt wird – die Selbstwirksamkeitserwartung steigt in den späteren Stufen. Die Entscheidungsbalance betrifft die Abwägung wahrgenommener Vor- und Nachteile der Verhaltensänderung – in späteren Stufen überwiegen die wahrgenommenen Vorteile die wahrgenommenen Nachteile.^{[56][57]} Über diese kann der Prozess der Verhaltensveränderung noch differenzierter abgebildet werden.

MOTIVIERENDE GESPRÄCHSFÜHRUNG UND DAS TTM

In der Gesundheitspsychologie werden der Ansatz der motivierenden Gesprächsführung^[58] und das TTM häufig miteinander verknüpft, da sie etliche Überschneidungspunkte haben und gut ineinandergreifen. Die motivierende Gesprächsführung ist als Therapieform und Beratungskonzept darauf ausgelegt, klient*innenzentriert ambivalente Einstellungen gegenüber Verhaltensänderungen zu lösen, die intrinsische Motivation zu erhöhen und durch beides die Verhaltensveränderung zu unterstützen. **Die Anerkennung der Ambivalenz** ist zentral – es wird als normal angenommen, dass die Person in einer Veränderung sowohl Vorteile als auch Nachteile sieht und entsprechend hin- und hergerissen ist. Alle Aspekte der Ambivalenz werden in ihrer Dynamik zueinander untersucht und in der Beziehung zwischen Berater*in und Klient*in anerkannt. Die Grundhaltung in der Beratung ist partnerschaftlich und auf Augenhöhe, die **Autonomie und Eigenverantwortung** der Adressat*in sind zentral. Jedoch – und da unterscheidet sich die motivierende Gesprächsführung von rein klient*innenzentrierten Ansätzen – hat sie das Ziel, Verhalten zu verändern und gestaltet entsprechend steuernd den Prozess der Auseinandersetzung.

Verhaltensänderung geschieht nicht auf äußerlichen Druck hin, im Gegenteil – dieser führt dazu, dass die Motivation zur Veränderung sinkt. Entsprechend zielt die motivierende Gesprächsführung auf

→ die Verhaltensänderung sind, sofern sie die Variablen stärken. (vgl. ebd. S. 25f). Kontinuums-Modelle gehen also von einer quantitativ unterschiedlichen Ausprägung gleicher Variablen auf einem Kontinuum aus. Stufenmodelle hingegen gehen von qualitativ unterschied- und abgrenzbaren Stufen aus mit unterschiedlichen Variablen.

[52] Vgl. ebd. S. 26–28., 32.

[53] Das TTM wurde verschiedentlich weiterentwickelt und modifiziert. Z. B. wurde bei bestimmten Gesundheitsverhaltensweisen festgestellt, dass in den einzelnen Phasen Subtypen zu finden sind, sodass sich eine Phase nochmal ausdifferenzieren lässt. Auch wird teilweise eine 6. Phase (»Beendigung«) ergänzt, in der die Verhaltensänderung dauerhaft und der Prozess abgeschlossen sein soll.

[54]  Vgl. Keller, R. (2008): das Transtheoretische Modell der Verhaltensänderung. Validierung der Stufen der Verhaltensänderung am Beispiel Rauchen. Dissertation. Universität Zürich, https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/7271/1/20080438_002138102.pdf (geprüft am 23.08.2023).

[55]  Vgl. TAKE CARE Toolbox (o.J.): Motivational Interviewing und Transtheoretisches Modell. Kapitel 7.2. Strategies towards responsible alcohol consumption for adolescents in Europe, online abrufbar unter: https://www.lwl.org/ks-download/downloads/TakeCare/Toolbox/MI_und_TTM.pdf (zuletzt geprüft am 23.08.2023), S. 7–8.

[56]  Vgl. Ströbl, V. (2007): Überprüfung des Stufenkonzeptes im Transtheoretischen Modell der Verhaltensänderung am Beispiel sportlicher Aktivität. Dissertation. Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Würzburg, online abrufbar unter: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/2294/file/StroebL_Diss.pdf (zuletzt geprüft am 23.08.2023); S. 32f.

[57] Vgl. Keller, R. (2008): das Transtheoretische Modell der Verhaltensänderung. Validierung der Stufen der Verhaltensänderung am Beispiel Rauchen. Dissertation. Universität Zürich, https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/7271/1/20080438_002138102.pdf (zuletzt geprüft am 23.08.2023), 8ff

[58] Die motivierende Gesprächsführung (Motivational Interviewing) wurde von Miller und Rollnick in den 1980er Jahren entwickelt.



die **Steigerung der intrinsischen Motivation** ab und erreicht dies über den Weg der Auflösung der Ambivalenz.^{[59] [60]}

Die Gesprächsführung in der Distanzierungsarbeit, wie sie Distanz e.V. versteht, beinhaltet im Wesentlichen die vier Grundprinzipien der motivierenden Gesprächsführung:

- Empathie ausdrücken,
- Diskrepanzen entwickeln (über das Aufzeigen von Widersprüchen),
- Widerstand aufnehmen und damit arbeiten sowie
- Selbstwirksamkeit fördern.

In der Distanzierungsarbeit wie auch in der motivierenden Gesprächsführung ist Aktives Zuhören also ein wesentliches Instrument.



als Abfolge von Stufen begreifen. Unserer Arbeit liegt nicht eine bestimmte Vorstellung bzw. ein bestimmtes Modell der Verhaltensänderung zugrunde.

Die Systematik des TTM ist dennoch für die Reflexion der Interventionsplanung mit extrem rechten einstiegsgefährdeten und orientierten jungen Menschen nutzbar – zwar weder permanent noch obligat, sondern nach Interesse und Bedarf. In der Reflexion des pädagogischen Prozesses und bei der Planung von nächsten Schritten können wir die Situation punktuell durch die Brille des TTM betrachten und schauen, welche Erkenntnisse sich daraus ergeben – auch jenseits der Bearbeitung von Konsummustern. Das könnte v. a. bei Fällen hilfreich sein, in denen pädagogische Fachkräfte den Eindruck haben, dass der Prozess stockt oder das Vorgehen bezüglich einer bestimmten Problemstellung wenig oder keinen Erfolg zeigt. Auch die eigene Kommunikationsstrategie und das eigene Verhalten können mithilfe des TTM und der motivierenden Gesprächsführung reflektiert werden. Wichtig bei der Anwendung des TTM ist das Bewusstsein, dass die Phasen nicht idealtypisch ablaufen – ein Zickzack-Kurs und Rückschritte sind üblich.

Es können abhängig von der Situation untenstehende Fragen durchgegangen werden. Grundlage für die Fragen ist das beschriebene Stufenmodell des TTM.

[59] Vgl. TAKE CARE Toolbox (o.J.): Motivational Interviewing und Transtheoretisches Modell. Kapitel 7.2. Strategies towards responsible alcohol consumption for adolescents in Europe, online abrufbar unter: https://www.lwl.org/ks-download/downloads/TakeCare/Toolbox/MI_und_TTM.pdf (zuletzt geprüft am 23.08.2023), S. 2–5

[60] Vgl. Arkowitz, H./Westra, H./ Miller, W./ Rollnick, S. (2010): Motivierende Gesprächsführung bei der Behandlung psychischer Störungen, Beltz-Verlag, die hier verwendete Leseprobe ist abzurufen unter: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-621-27705-1.pdf> (zuletzt geprüft am 23.08.2023).

SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE DISTANZIERUNGSARBEIT

Es stellt sich die berechtigte Frage: Was nützt uns der vorliegende Exkurs für unsere Arbeit in der Distanzierungsarbeit? Für die Distanzierungsarbeit ist es weder notwendig noch hilfreich, Interventionen zu standardisieren. Wir müssen uns also nicht in dem Sinne entscheiden, ob wir Veränderung als Kontinuum oder

	BEOBSACHTUNG UND ANALYSE	REFLEXION VERHALTEN/ INTERVENTION DER PÄDAGOG*IN	INTERVENTIONSPLANUNG
TTM Stufeneinordnung	Auf welcher Stufe/in welcher Phase des TTM befindet sich die Person in Bezug auf eine Problemstellung (z. B. Suchtverhalten aber auch Gewalttätigkeit)? Woran mache ich das fest?		
Veränderungsbereitschaft	Welche Veränderungsbereitschaft ist zu beobachten?	Gehe ich auf die derzeitige Veränderungsbereitschaft ein? Wenn nein, was muss sich dahingehend verändern?	Welche Schritte im Prozess entsprechen der Positionierung der adressierten Person und fördern sie in der Steigerung der Veränderungsbereitschaft?
(Veränderungs-)strategien	Welche Strategien des Umgangs mit dem Änderungsobjekt ist bei der Person zu beobachten (kognitiv-affektive Ebene bzw. Verhaltensebene)?		Welche Interventionen sind hilfreich? Wie können förderliche Strategien unterstützt werden?
TTM Stufenwechsel	Was braucht die Person, um in die nächste Stufe zu kommen? Was sind entscheidende Variablen?		Welche Interventionen sind hilfreich?
Ambivalenzen und Widerstände	Welche Ambivalenzen und Widerstände zeigen sich bei der jungen Person?	Inwieweit werden Ambivalenzen durch mich (nicht) anerkannt? Welche Gesprächsführung unterstützt die adressierte Person in diesem spezifischen Fall dabei, Ambivalenzen abzubauen?	Was kann den Abbau der Ambivalenz fördern, um die intrinsische Motivation zur Verhaltensveränderung zu stärken?
Motivierende Gesprächsführung		Werden die Regeln des aktiven Zuhörens und der motivierenden Gesprächsführung eingehalten?	

2.2.2. Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten in der Distanzierungsarbeit

Welche Grundlagen des systemisch-lösungsorientierten Arbeitens sollte ich kennen?

Systemisches Arbeiten kann als etablierter Ansatz im Beratungskontext beschrieben werden, der sich in den 1970er Jahren Schritt für Schritt aus verschiedenen Settings der Familientherapie (z. B. nach Virginia Satir) entwickelt hat. Seit den 1990er Jahren gab es keinen wesentlichen Paradigmenwechsel mehr, jedoch zahlreiche Weiterentwicklungen und Anpassungen für verschiedene Kontexte.

Jan Hauke-Hahn beschreibt die Ansprüche an und die Weiterentwicklung von systemischer Beratung für den Kontext der Ausstiegs-/Distanzierungsarbeit. Im Folgenden werden wesentliche Kenntnisse seiner Publikation gekürzt paraphrasiert und in Bezug auf die Ansprüche an Distanzierungsarbeit von Distanz e. V. gesetzt.^[61] Systemisches Arbeiten wird, in Anlehnung an Methoden des Instituts für genderreflektierte Gewaltprävention, näher beschrieben als systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten und im Folgenden mit SLA abgekürzt. Folgende Theorien können als erkenntnistheoretische Grundlagen von SLA und aller systemischen Ansätze gelten: Konstruktivismus und Systemtheorie.

DIE SYSTEMTHEORIE

Die Systemtheorie sagt aus, dass die individuelle Betrachtungsweise als schlüssig, sinnhaft oder in sich geschlossen wahrgenommen wird. Die Interpretation individueller Betrachtungsweisen ist demnach geprägt von Erfahrungen und Mechanismen selektiver Wahrnehmung, also der unbewussten Fixierung auf ein Thema, Personen oder Reize. Fritz B. Simon verbildlicht diesen selektiven Wahrnehmungsmechanismus anhand folgender Darstellung, in der sowohl eine junge Person als auch alte Person wahrgenommen werden kann.^[62]

Eine zentrale Schlussfolgerung für das SLA ist: Andere Perspektiven haben genauso ihre Gültigkeit und

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel erläutert, inwiefern Elemente des systemisch-lösungsorientierten Arbeitens für die Distanzierungsarbeit fruchtbar gemacht werden können. Das Ziel dieses Ansatzes ist es, verschiedene Perspektiven zuzulassen und die Wahrnehmung aller zu erweitern. Pädagogische Fachkräfte wie Adressat*innen sind so in der Lage, Ressourcen zu erkennen und an Lösungen zu arbeiten. Eine systemisch-lösungsorientierte Haltung erfordert Neugierde, Wertschätzung und Offenheit. Der Text stellt konkrete Methoden der systemischen Beratung vor, darunter Reframing, systemische Fragetechniken und Formen der Aufstellungsarbeit.

müssen zugelassen werden. Das birgt für alle Beteiligten die Chance, die eigene Wahrnehmung auszuweiten und Probleme/Prozesse neu zu bewerten.

Die Systemtheorie begreift Menschen als »in Systeme eingebunden«.

Systeme ...

- ✓ weisen gemeinsame Beziehungs-, Kommunikations- und Haltungsmuster auf.
- ✓ grenzen sich von anderen Systemen ab.
- ✓ haben eine/mehrere Funktionen und streben danach, diese aufrecht zu erhalten.
- ✓ arbeiten in sich eng verzahnt.
- ✓ können sich zwischen Personen/Gruppen ausbilden.
- ✓ können psychisch verinnerlicht sein. Sie werden somit zu etablierten Denk-/Fühlprozessen, die ineinander verzahnt und weitere Gedanken und Gefühle produzieren.
- ✓ Beispiele für Systeme: Familiensystem, Vereinssystem, Schulsystem, Denksystem

Alle Menschen bilden entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu Systemen unterschiedliche Realitätskonstruktionen aus. Die Zugehörigkeit zu Systemen stützt system-entsprechende Wahrnehmungen und prägt die Entscheidung für Handlungen.



W. E. Hill, Public domain, via Wikimedia Commons

[61] Hauke-Hahn, J. (2020): Systemische Beratung in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit. Norderstedt. BoD – Books on Demand.

[62] Simon, F. (2019): Einführung in die Systemtheorie des Konflikts. 4. Auflage. Heidelberg. Carl Auer Verlag GmbH, S. 15.

»Ein funktionierendes System ist nicht gleichbedeutend mit einer positiven Bewertung dessen. Es bedeutet, wertfrei formuliert, dass alle Teile des Systems so zusammenwirken, dass Kommunikation untereinander anschlussfähig ist und in der Lage ist, sich aufeinander zu beziehen. Dadurch wird das System in seiner Funktion stabilisiert; eigene Regeln gelten innerhalb des Systems. Das System ist, zum Zwecke der Selbsterhalts, darauf angewiesen alle Elemente und Handlungsstrategien einzubeziehen.«^[63]

Das Verhältnis von Individuen zu Systemen ist komplex: Das Individuum verhält sich innerhalb eines Systems, wird von dem System beeinflusst, hat aber auch selbst Einfluss auf das System/mehrere Systeme. Individuen verhalten sich demnach nicht konstant und stabil, sondern werden von Systemen geprägt. Eine Person kann sich demnach im System Familie als ›braver Sohn‹, im System Schule als ›Klassenclown‹ verhalten. Diese Rollen können demnach sehr unterschiedlich und widersprüchlich, aber in dem jeweiligen System sinnvoll sein und eine für das Individuum passende und system-stützende Funktion einnehmen. Das Verhalten von Individuen ist also von Systemen/Kontexten abhängig, und unterschiedliche Anforderungen und Bedingungen bewirken unterschiedliche Verhaltensmuster.

Wenn unterschiedliche Bühnen für verschiedene Stücke geboten werden, werden unterschiedliche Rollen gezeigt.

→ Um Wahrnehmungen und Handlungen verändern zu können, müssen die Mechanismen von Systemen erkannt werden und neue Optionen ausgelotet werden. Im Kontext der Distanzierungsarbeit kann dieses Rollenverständnis anhand der Systemtheorie den Fokus auf das Verhalten setzen und die Trennung zwischen Person und Einstellung/Verhalten ermöglichen: Die Personen sind keine Rechtsextremisten, sie verhalten sich als solche. Sie sind in anderen Kontexten und Systemen in der Lage, sich anders zu verhalten. Diese Kontexte zu stärken und Rollen in anderen Kontexten zu denken und zu erlernen ist demnach ein Kernziel von Distanzierungsarbeit.

Systemisch zu arbeiten, bedeutet auch Systeme in den Blick zu nehmen, in denen sich die Adressat*innen aufhalten. Wenn möglich und fachlich geboten, sollte versucht werden, Elternarbeit zu

leisten. Typische Konfliktauslöser im Familienalltag können mit Eltern und jungen Menschen besprochen werden, um zu vermitteln und eine konstruktive, lösungsorientierte und gewaltfreie Kommunikation zu Streitpunkten anzuregen. Die Eltern sollten ermuntert werden Gewalt(-androhungen) und Aggressionen aus dem Erziehungsprozess herauszudrängen und ihr Kind mehr zu ermutigen, zu bestätigen und zu unterstützen. Dafür können ihnen auch weitere Beratungsangebote empfohlen werden.

DER KONSTRUKTIVISMUS

Nach dem Konstruktivismus wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung von Individuen keinen objektiven/neutralen Bezugsrahmen hat, sondern von jeder Person unterschiedlich konstruiert, also geschaffen wird. Maturana schlussfolgert:

»Ein System ist nicht ein Etwas, das dem [*der] Beobachter[in] präsentiert wird, es ist Etwas, das von ihm [*ihr] erkannt wird.«^[64]

Die Wahrnehmungsmöglichkeiten von Personen sind von den eigenen Sinnen und Fähigkeiten abhängig. Personen nehmen also anhand eines individuellen Filters ihre Wirklichkeit wahr, der auch darüber entscheidet, wie »beobachtet, erklärt und bewertet wird. Infolge dieses Prinzips [...] findet gleichzeitig ein Prozess des Abgrenzens der Dinge statt, die nicht zur individuellen Wirklichkeit zählen. An dieser Stelle verbindet sich der Konstruktivismus mit der Systemtheorie.«^[65]

DER SOZIALE ASPEKT DES KONSTRUKTIVISMUS

Der Ansatz des sozialen Konstruktivismus betont die Funktion sozialer Prozesse in der Konstruktion von Wirklichkeit. Er legt den Fokus auf die Wirkung sozialer Interaktion und erweitert den Ansatz des Konstruktivismus um die Perspektive gesellschaftlicher Konstruktion von Wirklichkeit. Wahrnehmung wird also nicht nur subjektiv durch einzelne Personen gebildet, sondern die ›Wirklichkeit‹ und Bedeutung der Dinge wird durch Konversation und Dialog gebildet. Genauer führen Pallasch und Kölln aus:

»Realität ist also ein subjektives Konstrukt, das erst durch die Abstimmung mit den Konstrukten anderer Beobachter[*innen] den Charakter einer ›objektiven‹ Welt erhält, welche scheinbar unabhängig von unserer

[63] Hauke-Hahn, J. (2020): Systemische Beratung in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit. Norderstedt. BoD – Books on Demand, S. 36.

[64] Maturana, H. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig. Vieweg+Teubner Verlag, S. 175.

[65] Hauke-Hahn, J. (2020): Systemische Beratung in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit. Norderstedt. BoD – Books on Demand, S. 34.

Wahrnehmung existiert. Die Kategorien zur Beurteilung unserer Wirklichkeitsmodelle in sozialen Bezügen sind nicht Wahrheit oder Objektivität, sondern Vereinbarung, Brauchbarkeit und Bewährung. Wirklichkeitskonstruktionen gelten dann als sozial verbindlich, wenn sie von den Mitgliedern einer Gesellschaft geteilt werden und den Bezugsrahmen für individuelles und kollektives Handeln bilden.»^[66]

Aus dieser Annahme hat sich für SLA die Methodik entwickelt, gezielt, Bedeutung durch Interaktion zu erzeugen, wie beispielsweise durch Reframing oder zirkuläre Fragetechniken. Wahrnehmungen können die Perspektive von Pädagog*innen oder andere Anwesende ausgeweitet und verändert werden. So kann die Adressat*in selbst zum Perspektivwechsel angeregt werden.

LÖSUNGSORIENTIERUNG

Der soziale Konstruktivismus beinhaltet auch den Anspruch, etwas konstruktiv zu bearbeiten. Dies heißt genauer, ausgehend von den Konstruktionen der Beteiligten, die Ressourcen im Blick zu haben und an Lösungen zu arbeiten. Die Grundannahme ist hierbei, dass Personen über verschiedene Handlungsoptionen verfügen und in vielen Dingen das Potenzial haben, ihre Entscheidung zu einer bestimmten Handlung veränderbar ist. Wenn die Wirklichkeit von Individuen konstruiert ist, ist daraus zu schlussfolgern, dass sowohl die Perspektive der Pädagog*innen, aber auch der Adressat*innen von Distanzierungsarbeit veränderbar ist. Das bedeutet, dass es weitere vielseitige Perspektiven gibt und damit auch neue Handlungsspielräume erschlossen werden können.

Durch Methoden der Perspektivübernahme werden subjektive Wahrnehmungen erweitert und es wird den jungen Menschen ein Blick auf sich selbst ermöglicht, der Handlungsalternativen aufzeigt. Dieser Blick war zuvor aufgrund der rein subjektiven Perspektive reduziert. Der Fokus auf weitere Handlungsoptionen bietet die Möglichkeit, Wahrnehmungen, Kontexte und Probleme anders zu beschreiben und positive Entwicklungen anzustoßen.

FAZIT IN BEZUG AUF EINE SYSTEMISCH-LÖSUNGSORIENTIERTE HALTUNG

- Zentral sind Neugierde, Wertschätzung und Offenheit.
- Veränderung ist möglich: Identitätsbildung bedeutet eine lebenslange Transformation.

Hilfsmittel zur Ermöglichung dieser Haltung:

- Mit Bewertungen, Interpretationen und eigenem Wissen gegenüber jungen Menschen zurückhalten.
- Dialoge ermöglichen, um Wahrnehmung auszuweiten, indem eigene Blickwinkel ermöglicht werden; anderen Blickwinkeln (auch von Abwesenden) Raum geben.
- Adressat*innen-Orientierung: Adressat*innen als autonome Personen und Expert*innen für ihr eigenes Leben sehen, die alle Potenziale in sich tragen und selbst entscheiden, was für sie sinnvoll ist (dieser Anspruch stößt im Kontext der Distanzierungsarbeit an Grenzen, welche am Ende dieses Kapitels ausgeführt werden).
- Akzeptanz dafür, dass Personen bei aller Destruktivität eigene funktionale Gründe dafür haben; Die Gründe für Handlungen und Haltungen haben ihren Sinn (im Sinne einer Funktion/der Erfüllung von Bedürfnissen), sind deshalb aber nicht sinnvoll (im Sinne einer unproblematischen Haltung ggü. anderen oder in Bezug auf den eigenen Lebensweg) und dürfen auch kritisiert werden.

METHODEN DER SYSTEMISCHEN BERATUNG

REFRAMING

Was?

»Das Reframing ist eine Neubewertung einzelner, bislang als negativ bewerteter, störender Verhaltensweisen, Erlebniswelten oder größeren Interaktionsmustern [...] vor dem Hintergrund eines systemischen Bezugsrahmens.«^[67]

Wann?


Reframing eignet sich besonders gut, wenn Adressat*innen in ihren Verhaltensweisen und der Bewertung von Situationen sehr fest gefahren sind. Das Reframing ermöglicht das Durchbrechen von bekannten Mustern und das Umlenken von einer Problemfokussierung auf die Lösungsorientierung.

Wozu?

Das Ziel ist es, Dinge neu zu sortieren und den Blick auf diese zu verändern. »Ziel des Reframing ist es, herauszufinden, in welchem Zusammenhang Verhalten sinnvoll erscheint, es so umzudeuten und dann gemeinsam andere Wege der Erreichung des Ziels zu suchen.«^[68] Der Hintergrundgedanke des Reframings ist, dass es nicht ausreicht, ein Problem zu beseitigen, sondern die guten Gründe, wieso das Problem besteht, müssen mit auf den Weg zur Lösung mitgenommen werden.

[66] Pallasch, W. / Kölln, D. (2014): Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. 9. Auflage: Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, S. 23.

[67] Schippe, A.v. /Schweizer, J. (2016): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Vandenboeck&Ruprecht, 3. Auflage; S. 312.

[68]  Baumgartner-Kuschel, M. (2017): Lösungs(er)schaffende Strategien für den Unterricht und das Schulleben. Lösungs- und ressourcenorientierter Umgang mit Konflikt-, Krisen- und Gewalt-situationen; Seminarunterlagen der Fortbildung. Weitere Informationen unter www.konflikttraining.de (geprüft am 21.08.2023), S. 23.

Wie?

Zum Umdeuten anregen: Der zuvor negative Bezugsrahmen wird durch einen positiven Bezugsrahmen ersetzt. Interpretationen werden den Adressat*innen überlassen und die Frage nach Schuld oder Deutungshoheit außer Acht gelassen. Situationen, die von Jugendlichen als Problem empfunden werden, werden analysiert im Hinblick auf die Fragen: Welche Teile des Problems können als nützlich oder sinnvoll empfunden werden? Worin liegt das Gute im Schlechten?

Als Pädagog*in neu bewerten: Dies kann auf drei verschiedene Arten passieren, die miteinander kombiniert werden können:

- a) Inhalts-Reframing, z. B. ständiges Streiten, das als destruktive Streitspirale empfunden wird; Reframed: Personen sind nicht gleichgültig miteinander und setzen sich miteinander gemeinsam auseinander.

- b) Kontext-Reframing, z. B. Bewerbung für einen neuen Job wird nicht abgeschickt; Reframed: Arzt macht keine OP, die er sich nicht zutraut, was eine Stärke ist, weil nichts getan wird, was seine Fähigkeiten überschreiten würde.
 - Etwas, was zunächst als Schwäche bewertet wird, wird auf eine andere Situation bezogen, in der ein ähnliches Verhalten etwas Positives darstellt.

- c) Bedeutungsreframing
 - Als negativ empfundene Eigenschaften können von ihrer positiven Seite in den Blick genommen werden.
 - Beispiel 1: Anstatt zu sagen »Er ist empfindlich« → »Er hat feine Antennen«.
 - Beispiel 2: Anstatt zu sagen »Das Kind plärrt die ganze Zeit« → »Das Kind hat eine Möglichkeit gefunden, sich Gehör zu verschaffen kann seinen Gefühlen Ausdruck verleihen«.

SYSTEMISCHES FRAGEN

In allen Fragen sind auch Angebote enthalten, wie die Wirklichkeit auch gesehen werden könnte. Demnach versteht sich das Stellen von geeigneten Fragen als die zentrale Technik, um Wahrnehmungen auszuweiten. Sie können Impulse stiften, um neue Informationen zu generieren, ihre Antworten können Situationen neu bewerten und neue Verhaltensweisen erkannt werden. Folgende Fragetechniken eignen sich, um SLA zu ermöglichen:

- zirkuläre Fragetechnik
- Skalierungsfragen (1–10; Prozent, Zustimmung/Ablehnung)

- Fragen nach Ausnahmen
- Fragen nach Ressourcen
- Hypothetische Fragen (Nach Verbesserung; Nach Verschlimmerung)
- Wunderfragen (»Angenommen es passiert ein Wunder und xy würde sich verändern, woran würdest du das merken?«)

SYSTEMISCHE AUFSTELLUNGEN^[69]**Wozu?**

- Innere, unbewusste Gedanken und Bilder nach außen bringen, vor allem, auch wenn die Worte fehlen

- Ist-Zustände darzustellen, Lösungsbilder entwickeln

Wann?

- bei interpersonellen und intrapersonellen Konflikten

- bei diffusen Situationen und Rollenunklarheiten

- zur Situationsanalyse

Wie?

mit Repräsentant*innen in folgenden Varianten:

- a) mit Ersatz-Gegenständen, wie z. B. Figuren (Lego, Tierfiguren, Symbolen)

- b) mit Bodenankern: Stühlen, beschrifteten Zetteln

- c) mit Personen

Wo?

- Raum, Tisch, Boden

Grundlegender Ablauf

Folgender prototypischer Ablauf ist elementar in systemischen Aufstellungen. Der genaue Ablauf muss themenspezifisch und individuell angepasst werden.

- Adressat*in wählt Repräsentant*innen aus und beschreibt diese.

- Adressat*in positioniert die Repräsentant*innen so im Raum, wie es Sinn ergibt (Ist-Zustand).

- Pädagog*in befragt die Repräsentant*innen in ihren jeweiligen Positionen nach ihren Gefühlen und Impulsen, Adressat*in versetzt sich in die Lage der Repräsentant*innen und antwortet für diese.

- Adressat*in entwickelt ein Lösungsbild (Wunsch-Zustand).

[69] Diese Auflistung wurde von Distanz e. V. mit freundlicher Genehmigung des ifgg nach dem TESYA©-Konzept für den Kontext der Distanzierungsarbeit adaptiert.

Varianten

- Familienaufstellungen, Organisationsaufstellungen
- Skulpturen
- Parts Party, Präsidentenübung, Inneres Team
- Tetralemma-Aufstellungen
- Drehbuch-Aufstellungen

GRENZEN SYSTEMISCH-LÖSUNGSORIENTIERTEN ARBEITENS

Die Technik des Reframings kann sich etwas seltsam anfühlen und in manchen Situationen ist es sicherlich unangebracht, die positiven Anteile von destruktiven Situationen zu betonen. Es kann sich als makabres Schön-Reden anfühlen. Die Methode kann durchaus in einem produktiven Widerspruch mit einem kritisch-konfrontativen Ansatz oder der Irritation von Neutralisierungstechniken (mehr dazu in Kapitel 2.2.7.) der Adressat*innen stehen. Wenn die eigenen Taten verharmlost werden, darf Reframing nicht Gefahr laufen, dies zu unterstützen. Es muss demnach situationsspezifisch abgewogen werden, welche Methodik und Haltung umgesetzt wird. Das Potenzial von Reframing liegt vor allem darin, einen veränderten Fokus auf neue Lösungsstrategien zu kreieren und Personen in die Lage zu versetzen, aus dem eigenen Dickicht an Problemlagen und vermeintlichen Einbahnstraßen wieder herauszufinden. Es unterstützt demnach dabei, einen positiven Blick auf sich selbst wieder zu gewinnen und sinnstiftende Alternativen und neue Lösungsstrategien zur Bedürfnisbefriedigung zu finden.

SLA ist keine Therapie: Sinnklärung oder tiefenpsychologische Aspekte eignen sich nicht als Inhalt für SLA. Diese Ansätze legen den Fokus auf die Vergangenheit; der SLA nimmt Veränderungen in den Blick, die in der Zukunft liegen; Es kann Sinn machen, dass Distanzierungsangebote von therapeutischen Settings flankiert werden oder diese vorangestellt werden.

Verweis auf Expert*innen-Themen: Die Haltung, dass Jugendliche Expert*innen für ihr Leben sind, weist Grenzen auf. Zum einen, wenn sich Signale zur Selbst-/Fremdgefährdung bzw. eine Gefährdung des Kinderschutzes zeigen. Auch wenn es z. B. um Fragen des Wohnortwechsels oder der Beantragung von Sozialhilfe geht, muss auf Expert*innen verwiesen werden, die inhaltlich Auskunft geben können. Auch in Bezug auf geplante Straftaten kann Täter*innen nicht die Verantwortung überlassen werden, zu wissen, was das Beste für Ihr Leben ist; hier gilt es potenzielle Opfer zu schützen.

WIDERSPRÜCHE VON DISTANZIERUNGSARBEIT ZU SYSTEMISCHEN ANSPRÜCHEN

Motivation als Prozess: Kritisch betrachtet widerspricht sich der Anspruch der sogenannten Kundenorientierung von SLA mit der Ansprache von extrem rechts einstiegsgefährdeten und orientierten jungen Menschen. Diese können auch über Zwangskontexte (richterliche Weisung, Auflagen und Hilfen zur Erziehung) angesprochen werden. Der Anspruch der Freiwilligkeit wird nur teilweise erfüllt, da erst im Verlauf der Ansprache die Motivation als Entwicklungsaufgabe und nicht als initiale Voraussetzung für eine pädagogische Auseinandersetzung bewertet wird.

Hidden Agenda: Der Großteil der Distanzierungsfälle beschreibt die eigenen Ziele nicht in Bezug auf die politische Einstellungsbearbeitung, sondern eher in Bezug auf Verhaltensweisen, die selbst oder von anderen als problematisch empfunden werden. Die Motivation an einem Gespräch / einer Maßnahme teilzunehmen, die der Distanzierung von problematischen Einstellungen dient und der Auftrag der »Kund*innen« deckt damit nur einen Teil des eigentlichen Angebots ab. Es ist jedoch häufig der Fall, dass von den Adressat*innen problematisierte Verhaltensweisen (z. B. impulsive Gewaltanwendung) eng verzahnt sind mit der Einstellung (z. B. Gewalt als legitimes Mittel) in Bezug auf politische Facetten (z. B. Gewalt gegenüber Gruppe xy). So zeigt es sich im Verlauf der Auseinandersetzung mit den jungen Menschen, dass ihr Anliegen stärker mit der »Hidden Agenda« von Distanzierungsarbeit in Verbindung stehen, als es zu Beginn absehbar war. Das liegt genauer daran, dass im Verlauf einer erfolgreichen Auseinandersetzung ursprünglich oberflächliche Anliegen der Adressat*innen Stück für Stück als versteckte Themen zum Vorschein gebracht werden.

Aufsuchende Distanzierungsarbeit bedeutet, sich aktiv an junge Menschen zu richten, die ihre Einstellungen noch nicht problematisieren. Es gilt also Zugangswege zu finden, um diese zu motivieren, ihre Einstellung und ihr Verhalten zu verändern. Aufsuchende Distanzierungsarbeit hat noch mehr Chancen zu wirken, wenn Einstellungen noch nicht gefestigt sind. Die Bearbeitung menschenverachtender Einstellungen muss nicht erst Thema werden, wenn diese von den Diskriminierenden als Problem empfunden werden, hinterfragt werden oder sie menschenverachtenden Szenen bereits den Rücken kehren wollen.

2.2.3. Biografisch-narrative Gesprächsführung

Wie stoße ich
das biografische
Erzählen und Re-
flektieren an?

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel befasst sich mit der biografisch-narrativen Gesprächsführung als Intervention bei jungen Menschen mit einem möglichen Einstieg in extrem rechte Ideologien. Die Gesprächsführung basiert auf interessiertem Zuhören und gezieltem Nachfragen, um die Ursprünge von Einstellungen zu rekonstruieren. Das genaue Zuhören und Nachfragen dient nicht nur der Informationsgewinnung, sondern regt auch zur Selbstreflexion bei den Adressat*innen an. Die Methode erfordert eine Interventionsberechtigung und auf eine nicht-verurteilende Weise Fragen zu stellen, um eine offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Am Ende des Kapitels werden Literaturquellen für vertiefende Informationen zu diesem Ansatz genannt.



Für eine erfolgreiche Intervention gegenüber extrem rechts einsteigsgefährdeten und orientierten jungen Menschen ist es nötig, den konkreten Fall genau zu verstehen. Deshalb gilt es, das Denken und Handeln des Gegenüber detaillierter kennen zu lernen. Dieses Kennenlernen dient dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, welche die Basis für eine Interventionsberechtigung bildet. Durch die Biografisch-narrative Gesprächsführung werden die Jugendlichen zum Erzählen angeregt und erste Reflexionsprozesse angestoßen.^[70]

WICHTIGSTES ZIEL: DIE PERSON VERSTEHEN WOLLEN

Die Biografisch-narrative Gesprächsführung ist geprägt von einer interessierten und fragenden Haltung. Damit ist sie nicht nur geeignet, um die Person kennen zu lernen und eine Beziehung aufzubauen, sondern auch, um gemeinsam zu rekonstruieren, was die Ursprünge, die Entstehungsgeschichten und die Funktionen von menschenverachtenden Einstellungen oder einer extrem rechten Orientierung sind.^[71] Statt einer abstrakten politischen Diskussion können so die persönlichen Einstellungen und Erfahrungen der Person aufgearbeitet und kritisch reflektiert werden. Dem jungen Menschen soll die Herausbildung seiner abwertenden Einstellungen so bewusstwerden, um sie (selbst-)kritisch hinterfragen zu können. Statt den jungen Menschen also vor allem

die Grenzen zu vermitteln, dass bestimmte Ansichten falsch und menschenverachtend sind, gilt es erst einmal Fragen zu stellen, wie:^[72]

- Was ist genau passiert?
- Kannst du mir das näher erklären?
- Wieso ist das wichtig für dich?
- Wie fühlst du dich dabei?
- Woher weißt du das? Wie sicher bist du dir?
- Was sind deine persönlichen Erfahrungen? Hast du auch andere Erfahrungen gemacht?

HANDWERKSKOFFER BIOGRAFISCH-NARRATIVEN ARBEITENS

GENAU ZUHÖREN

Die Berichte von alltäglichen Erfahrungen aus dem Leben der jungen Person bieten wichtige Anknüpfungspunkte für die pädagogische Intervention. Deshalb lohnt es sich, den Rahmen für eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Die Person sollte offen gefragt werden, welche Voraussetzungen dafür für sie erfüllt sein müssen. Das ist auch ein Zeichen der Wertschätzung gegenüber ihren Bedürfnissen.

Offene vertrauensvolle Gespräche bieten Pädagog*innen nicht nur Einblicke, Informationen und Anknüpfungspunkte, sondern das Erzählen stößt bei den Adressat*innen auch einen Prozess der Selbstreflexion und Neuinterpretation an.^[73] Im besten Fall entsteht bei dem jungen Menschen ein Bewusstsein darüber, wie sie die Person wurden, die sie heute sind und, dass sie sich gezielt weiterentwickeln können. Nicht selten lernen Jugendliche das erste Mal einen Raum des respektvollen und interessierten Umgangs miteinander kennen, was eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre eröffnet und damit auch respektvollen Interventionen und kritischen Herangehensweisen an das Gesagte und Gefühlte einen fruchtbaren Boden bereitet.^[74]

[70] Vgl. Köttig, M. (2014): (Biografisch-) Narratives Arbeiten. In: Baer, S./Möller, K./Wiechmann, P. (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen/Berlin/Toronto. Verlag Barbara Budrich. S. 120.

[71] Vgl. ebd. S. 122.

[72] Vgl. ebd., S. 121.

[73] Vgl. ebd., S. 123.

[74] Vgl. ebd., S. 121f.

GEZIELT NACHFRAGEN

Durch neugieriges, geduldiges und interessiertes Nachfragen lässt sich herausfinden, in welchen Situationen die jungen Menschen wie handeln und welche politischen Einstellungen dabei eine Rolle spielen. Auch kann in Erfahrung gebracht werden, welchen Einfluss Familie und Freund*innen haben und wie die Kultur in der Peer-Gruppe einzuschätzen ist oder ob bereits Kontakte zu extrem rechts-organisierten Personen oder Kreisen bestehen. Wichtig ist dabei eine von allgemeiner Zugewandtheit getragene Haltung und möglichst niedrigschwellige Fragen. Knappe Anregungen, ein kurzes »Mhm«, ein Nicken oder auch mal ein kleines Lob an angebrachter Stelle, unterstützen die Vertiefung einer Erzählung und signalisieren, dass Interesse an der Lebenswelt der Person besteht. Pausen, die dem Nachdenken oder Reflektieren dienen oder einfach der Wortfindung bei dem Gegenüber müssen ausgehalten werden, dazu ist dienlich, dass bspw. kein Zeitdruck herrscht. So lassen sich von einer lückenhaften und oberflächlichen Darstellung Stück für Stück der Kontext, die genaueren Zusammenhänge sowie andere Perspektiven und Handlungsalternativen erfragen.^[75] Damit die Jugendlichen zum Erzählen angeregt werden aber sich nicht unter Rechtfertigungsdruck gesetzt fühlen, ist es wichtig, das Gegenüber nicht nur in seinen problematisierten Anteilen wahrzunehmen und auf die Frage »Warum?!« zu verzichten.

Genaueres Zuhören und interessiertes Nachfragen sollten keinesfalls das Gefühl wecken, in einer Frage-Antwort-Verhörsituation zu sein. Es geht in erster Linie darum, die Adressat*in zum Erzählen anzuregen. So können Dinge und Themen ins Gespräch gebracht werden, welche die Pädagog*in mit einem eingeschränkten Vorwissen nicht gezielt hätten erfragen können.^[76]

Am Ende einer Episode des Zuhörens und Nachfragens kann gezielt und wohllosiert interveniert, die eigene Haltung geäußert oder die eigenen Grenzen gezogen und klar gemacht werden, welche Äußerungen man nicht tolerieren kann oder will. Von dieser Reihenfolge muss abgewichen werden, wenn es zu einer Grenzverletzung kommt, die eine sofortige Reaktion nötig macht.^[77]

OFFEN UND NEUGIERIG SEIN, ABER NICHT NAIIV

Die Biographisch-narrative Gesprächsführung setzt nicht unbedingt Vorwissen über das von einem Jugendlichen angesprochene Thema voraus. Weitere Informationen können auch nachrecherchiert, das

Thema bei einer nächsten Gelegenheit wieder aufgegriffen und eine Haltung dazu bezogen werden. Gerade weil es bei der Biographisch-narrativen Gesprächsführung nicht darum geht, das Gegenüber in einer politischen Diskussion argumentativ zu übertrumpfen, gibt es auch keinen Anlass, Sorge vor Wissenslücken zu haben oder gar ein Thema zu vermeiden. Es ist förderlich, sich als Pädagog*in zunächst betont unvoreingenommen zu geben und eigenes Fachwissen zurückzuhalten und keine voreiligen Schlüsse zu ziehen. Letzteres würde die Gefahr bergen, nur das bereits Bekannte und Typische zu sehen, anstatt die individuellen biographischen Besonderheiten wahrzunehmen. Außerdem ermöglicht die Zurückhaltung als Pädagog*in, den Adressat*innen eigene Reflexionsprozesse. Diese eigenen Prozesse gestalten sich nachhaltiger, als wenn Pädagog*innen ihre Interpretationen und Deutungen dem Gegenüber frontal aufbürden.

Die Offenheit und Neugier ermöglicht, die Lebenswelt der Adressat*in kennenzulernen und zu erfahren, welche Funktion bestimmte Handlungen für diese haben. Das Fachwissen hilft geäußerte Dinge kritisch einzuordnen und passgenaue Fragen zu formulieren, die den gemeinsamen Prozess reflektieren und einen kritischen Prozess konstruktiv unterstützen und begleiten.

AUSWERTEN UND REFLEKTIEREN

Die nachträgliche Verschriftlichung bzw. das professionelle Berichtswesen dient nach Abschluss eines Gesprächs auch der Wahrung des eigenen professionellen Abstands zum Fall sowie der eigenen Reflexion und der Team-Reflexion. Die Verschriftlichung dokumentiert nicht nur Beobachtungen, sondern bietet auch den Raum, unterschiedliche Interpretationen und Erklärungsansätze sichtbar zu machen und den Fachaustausch damit anzuregen. Beim nächsten Treffen können die Pädagog*innen gezielt weitere Informationen sammeln, um die Plausibilität ihrer Interpretationen zu prüfen. Die Auswertung des zurückliegenden Treffens und zusätzliche Recherchen bilden den Ausgangspunkt für die Planung der nächsten Interaktion.^[78]

Die Biographisch-narrative Gesprächsführung sollte nicht nur in einer Kennlernphase angewendet werden, sondern als Methode im Querschnitt einer Intervention angewandt werden. So wird die Gelegenheit geschaffen, immer neue Themen oder Beispiele zu sammeln, auf deren Basis Pädagog*innen die Auseinandersetzung im Verlauf anpassen können.^[79]



WEITERLESEN

ZUM THEMA »BIOGRAFISCH NARRATIVE GESPRÄCHSFÜHRUNG«^[3]

Rosenthal, G./Köttig, M. /Witte, N. /Blezinger, A. (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Leverkusen. Verlag Barbara Budrich.

Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. München. Fink Verlag. S. 159–260.

Völzke, R. (1990): Die Methode des Biographischen Gesprächs in der Sozialpädagogik. Bochum. Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.

Wiedemann, P. M. (1986): Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim und München. Psychologie Verlags Union.

[75] Vgl. ebd., S. 122f.

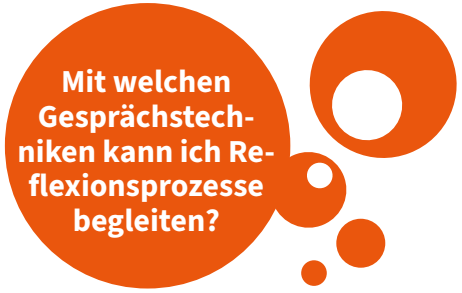
[76] Vgl. ebd., S. 122f.

[77] Vgl. ebd., S. 120f.

[78] Vgl. ebd., S. 126.

[79] Vgl. ebd., S. 124.

2.2.4. Grundlagen und Techniken reflexionsanregender Gesprächsführung



Mit welchen Gesprächstechniken kann ich Reflexionsprozesse begleiten?

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Im Kapitel werden Gesprächstechniken zur Begleitung von Reflexionsprozessen im Umgang mit extrem rechten Einstellungen vorgestellt. Zentral hierbei ist die Erkenntnis, dass oberflächliche Diskussionen über politische Positionen nicht ausreichen, um Radikalisierungsdynamiken zu durchbrechen. Kritikgetragene und reflexionsanregende Gesprächsführung, getragen von einer konstruktiven pädagogischen Beziehung, wird als entscheidend beschrieben und erläutert. Ein Exkurs behandelt destruktive Gesprächsmuster, die eine Auseinandersetzung erschweren. Verschiedene rhetorische Mittel, darunter die Sokrates-Methode und unerwartete Antworten werden vorgestellt, um menschenverachtende Einstellungen zu irritieren und den Prozess der Selbstreflexion voranzutreiben. Konkrete Fragetechniken werden anhand von Beispielen illustriert.

Um Radikalisierungsdynamiken zu durchbrechen und die Distanzierung von menschenverachtenden Einstellungen anzustoßen, reicht es nicht aus, sich über politische Positionen auszutauschen oder oberflächlich zu diskutieren. Auch Menschenrechtsorientierung als eine Haltung vorzuleben, reicht nicht aus, um Reflexionen und Veränderungsprozesse anzustoßen. Eine kritikgetragene und reflexionsanregende Gesprächsführung, im Idealfall getragen von einer konstruktiven pädagogischen Beziehung, ist eine wichtige Voraussetzung für nachhaltige Reflexionsprozesse. Außerdem sind Ruhe, Zeit und ein Gesprächsformat außerhalb einer Großgruppe förderlich. Diese Voraussetzungen sind nicht immer gegeben. Die folgenden Gesprächstechniken sind entsprechend abhängig vom Setting und den Rahmenbedingungen, in denen sich die pädagogische Fachkraft und die Adressat*in(nen) befinden. Dieses Thema kann in Kapitel 2.2.10. »Interventionsgrundlagen« vertieft werden.

EXKURS: DESTRUKTIVE GESPRÄCHSMUSTER ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DEN DIALOG

WELCHE GESPRÄCHSMUSTER ERSCHWEREN EINE AUSEINANDERSETZUNG?

Vermutlich jede*r kennt es – ein Gesprächsverhalten, das einen Austausch über ein Thema erschwert oder verunmöglicht. Komplexe Probleme werden menschenfeindlich, z. B. rassistisch aufgeladen, verzerrt dargestellt, vereinfacht oder zugespitzt. Nicht nur, aber auch extrem rechte Parolen und rechtspopulistische Argumentationen zeichnen sich durch diese destruktiven Gesprächsmuster aus.

Sich diese verschiedenen Strategien bewusst zu machen hilft, sie in einem Gespräch zu erkennen und entsprechend damit umzugehen. So lässt sich die Situation souverän meistern, statt von z. B. dem Springen zwischen verschiedenen Themen getrieben zu werden. Unsere reflexionsanregende Gesprächsführung mit klarer Haltung ist ein Mittel, um mit destruktiven Gesprächsmustern umzugehen.

Aus unserer Arbeit mit extrem rechts einstiegsgefährdeten und orientierten jungen Menschen kennen wir folgende destruktive Gesprächsmuster, um Widersprüche abzuwehren, Wahrnehmungen zu verzerren und andere zum Schweigen zu bringen:

- Ausnahmen werden zur Regel gemacht, unzulässige Verallgemeinerung, Naturalisierung (»Das war schon immer so!«).
- Es werden Bedrohungsszenarien geschaffen (»Der große Austausch«, »Umvolkung«, »Islamisierung«, »Bevölkerungsreduktion durch Impfen«).
- Es wird sich (provisorisch) als Opfer von Zensur inszeniert bzw. bemängelt, es gäbe keine Meinungsfreiheit mehr (»Das wird man ja wohl noch sagen dürfen«, »Aber dann gilt man gleich als Nazi«, »Opfer der ›Political Correctness/PC oder ›Cancel Culture««, »Mutige Demokraten sprechen die Wahrheit aus, brechen ein Tabu«).

- Agree-to-disagree wird benutzt, um sich keiner Diskussion stellen zu müssen. Z. B.: Rassismus wird als schützenswerte (»Meinungsfreiheit!«) Privatmeinung deklariert (»Das ist nur meine Meinung und du hast deine.«). Anderen wird abgesprochen, zu dem Thema etwas beisteuern zu können (»Das kannst du nicht wissen.«).

- Es wird sich auf ein tolerantes und reflektiertes Selbstbild bezogen (»Ich habe ja Nichts gegen ..., ABER!«).

- Es wird häufig zum nächsten Thema gesprungen, um sich keiner grundlegenden Diskussion stellen zu müssen (Themenhopping).

- Kritik wird abgetan, indem auf (vermeintliche) Missstände auf der Gegenseite verwiesen wird (auch Whataboutism genannt, »Aber die anderen sind ja nicht besser, weil ...!« »Und was ist damit ...?«).

- Es werden Gerüchte und Lügen verbreitet, meist indem verzerrend zitiert wird oder sich auf Hören-Sagen-Bezogen wird (»Das sagt jeder«, »Ich habe gehört, dass...«, »Wir wissen doch alle, dass«).

All diese Vorgehensweisen verhindern eine Diskussion, bei der über Zahlen, Daten, Fakten und deren angemessene Interpretation gestritten werden könnte, da es dafür keine gemeinsam anerkannte Basis gibt, die als Grundlage für einen offenen Austausch dienen könnte. Fakten werden aus aufgeklärter Sicht verdrängt, unzulässig verallgemeinert, oder durch Fake-News ersetzt und dabei beständig negative Emotionen geschürt. All dies erschwert eine zielführende Diskussion und den offenen Austausch von Argumenten.

UNERWÜNSCHTE EFFEKTE IN SICH WIEDERHOLENDEN AUSEINANDERSETZUNGEN

Für eine gelingende Auseinandersetzung muss im Verlauf reflektiert werden, inwieweit die Intervention wirkt, also ob authentische Reflexionsprozesse wahrzunehmen sind oder ob vielmehr unerwünschte Gewöhnungs- und Übungseffekte auftreten. In diesem Fall kann ein Strategiewechsel in der Gesprächsführung oder eine andere Intervention angeraten sein. Gleichzeitig muss dem jungen Menschen auch die Entwicklung der eigenen Reflexionsfähigkeit zugestanden werden – und das braucht Zeit. In unserer Arbeit mit jungen Menschen haben wir die Erfahrung gemacht, dass es für manche das erste Mal ist, mit Unterstützung so intensiv über sich selbst nachzudenken.

MÖGLICHE GEWÖHNUNGS- ODER ÜBUNGSEFFEKTE

Wird vor allem argumentiert statt reflektiert, kann ein unerwünschter Effekt die rhetorische Schulung des Gegenübers sein. Dies hat meist zur Folge, dass die politische Orientierung beibehalten und sogar geschickter vertreten werden kann.

Ein problematischer Effekt kann der so genannte Backfire-Effekt sein. Argumente und inhaltliche Pole verhärten sich hier durch eine intensive und ideologisch geprägte Auseinandersetzung.

Ein weiterer Effekt kann sein, dass die Person überwiegend sozial erwünscht antwortet: Die eigene menschenverachtende Anschauung wird bewusst verdeckt und nicht offen zur Schau gestellt, obwohl sich an der menschenverachtenden Einstellung nichts geändert hat.

Die Anwendung folgender Grundprinzipien unterstützt darin, diese unerwünschten Effekte zu minimieren oder gar zu vermeiden. Es ist also nicht nur für die jungen Menschen ein Übungsfeld, sich mit sich selbst auseinander zu setzen, sondern auch für die Fachkräfte, die Auseinandersetzung reflexionsanregend und trotzdem mit klarer menschenrechtsorientierter Haltung zu führen.

ABLEHNUNG DER MEINUNG, NICHT DES MENSCHEN

In der Auseinandersetzung mit menschenverachtenden Einstellungen ist es wichtig, dass man unterscheidet zwischen dem Menschen und der Haltung, die eingenommen wird. Die menschenverachtenden Einstellungen klar ablehnen, aber nicht den kompletten Menschen zu verachten – das ist das

Habe ich die Person nur zum Schweigen gebracht und sie öffnet sich mir gegenüber nun nicht mehr?

Begreift die Person die Auseinandersetzung als Wettkampf von Argumenten?

Wird die Person immer starrer in ihren Argumenten?

Versuche ich, die Person inhaltlich zu überzeugen, statt sie in der eigenen Reflexion zu begleiten?

Habe ich die Person gerade argumentativ geschult, statt eine Reflexion in Gang zu setzen?

Ist die Person einfach nur genervt von meinen Belehrungen?

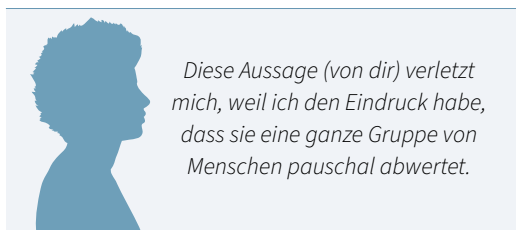
Äußert sich die Person in anderen Kontexten nach wie vor genauso?

handlungsleitende Mindset. So kann es gelingen, eine professionelle pädagogische Beziehung aufzubauen, in welcher der Mensch mit seinen legitimen Bedürfnissen Respekt erfährt und gleichwohl jede Form von Menschenverachtung Kritik erfährt.

Eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung ist weiter notwendig, um gewinnbringende und individuelle Interventionen umsetzen zu können, also eine sogenannte Interventionsberechtigung für das Gegenüber zu erlangen. Im Kontext der Distanzierungsarbeit kann dieses Rollenverständnis anhand der Systemtheorie den Fokus auf das Verhalten setzen und die Trennung zwischen Person und Einstellung/Verhalten ermöglichen: Die Personen sind keine Rechtsextremisten, sie verhalten sich als solche. Sie sind in anderen Kontexten und Systemen in der Lage, sich anders zu verhalten. Diese Kontexte zu stärken und Rollen in anderen Kontexten zu denken und zu erlernen, ist demnach ein wesentliches Ziel von Distanzierungsarbeit.

Die Sorge, dass Kontroversen eine mühsam aufgebaute Beziehung behindern würden, hat sich als weitgehend unbegründet herausgestellt. Im Gegenteil stärken die Auseinandersetzungen sogar die Beziehung, solange sie auf Augenhöhe und respektvoll verlaufen. Im Gegenteil würde eine nicht tragfähige Beziehung schnell an einem Konflikt zerbrechen. Für die Arbeit an Einstellungen und Haltungen ist der Konflikt ein notwendiges Element und muss deshalb in Kauf genommen werden.

Es ist also zentral, bestimmte Äußerungen und Verhaltensweisen konkret zu benennen und zu kritisieren und nicht die Person pauschal zu kritisieren:



[80]  Der Backfire-Effekt bezeichnet in der Kommunikationspsychologie die Tendenz, Kritik ernster zu nehmen, wenn sie nur vehement und drastisch genug vorgebracht wird und dadurch zugleich besonders herausfordert, in gleicher Weise zu reagieren. Je mehr und drastischer Kritik geäußert wird, desto wirkungsvoller spielen sie der anderen Seite zu, indem sie diese in ihrer starren Überzeugung bestärken. Forscher der Universität Michigan haben diesen Backfire-Effekt beschrieben und gezeigt, wer etwa in der Politik mit Fakten und Argumenten agiert, wird bei Fundamentalist*innen oftmals nur das Gegenteil des Angestrebten bewirken. (vgl. Stangl, W. (2020): Stichwort: »Backfire-Effekt«. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/5091/backfire-effekt/> (geprüft am 18.08.2023).

Besonders wichtig ist diese Unterscheidung auch, weil ein Teil der Personen, die andere ausgrenzen, selbst Ausgrenzungserfahrungen gemacht hat, wie zum Beispiel durch das Aufwachsen in einer von Nahverkehr und kulturellen Angeboten weitgehend abgeschnittenen Region. Diese Nachteile gilt es ernst zu nehmen, aber nicht als Rechtfertigung zu verklären. Diese Betroffenheit und Benachteiligung ernst zu nehmen, kann als Lernmodell für die Adressat*innen dienen: Durch die Empathie, die für sie selbst gezeigt wird, können sie selbst Empathie für marginalisierte Personen entwickeln.

Neben struktureller Benachteiligung können auch Multiproblemlagen eine Rolle im Hinwendungsprozess

spielen. Probleme können zum Beispiel familiäre Konflikte, erfahrene Missachtung, Vernachlässigung und Anerkennungsverweigerung sein. Auch gilt es das Aufwachsen in einer Region anzuerkennen, die beispielsweise durch extrem rechte organisierte Einflüsse belastet ist.

Es geht es nicht darum, Verständnis auf eine Art und Weise zu zeigen, die die Einstellungen und Handlungen der Jugendlichen verharmlost oder relativiert, sondern darum, den Menschen zu verstehen, um einen Veränderungsprozess anstoßen zu können.

DIE EIGENE HALTUNG PLATZIEREN

Ein erstes Mittel der Einstellungsbearbeitung ist es, die eigene menschenfreundliche Haltung immer wieder klar und deutlich zu äußern. Dadurch werden die Differenzen zur Haltung des Gegenübers immer wieder deutlich. Für einige junge Menschen ist es sogar das erste Mal, dass sie mit Nachdruck eine andere politische Haltung kennen lernen. Um sie aber rhetorisch nicht zu überwältigen und stumm zu machen, sollte man dies in Form von Ich-Botschaften tun. Diese sind defensiv, aber stabil und standhaft, da man auf der eigenen Wahrnehmung beharren kann. Welterklärerische Aussagen und Argumentationen mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit hingegen führen zu einem Kampf um Deutungshoheit, bei dem keine Seite Zugeständnisse machen will. Dies kann zu Backfire-Effekten führen. Diese Theorie sagt im Wesentlichen aus, dass in einer aufgeheizten Diskussion, Standpunkte immer fester werden und das eigene Feindbild und die diametralen Haltungen stabilisiert werden.^[80] Auch wer bei einem solchen »Wettkampf« rhetorisch besiegt wird, ändert die eigene Meinung in der Regel nicht. Insbesondere nicht, solange der Glaube besteht, dass eine rhetorisch besser geschulte Person aus dem eigenen Lager die Auseinandersetzung gewonnen hätte.

Auch gibt es einen Unterschied zwischen Ich-Botschaften und dem Anspruch, hier eben eine andere Meinung zu haben und dies als ausreichend zu bewerten (auch genannt »agree-to-disagree«). Dieser Anspruch schreibt den Status der unterschiedlichen Meinungen fest und versucht einer Diskussion der Positionen aus dem Weg zu gehen. Ich-Botschaften hingegen bringen die eigene Wahrnehmung, die eigenen Gefühle und die eigene Haltung zum Ausdruck und sind keine Absage daran, sich auch die andere Seite anzuhören und darauf auch einzugehen. Allerdings beruht dieses Konzept der Gewaltfreien Kommunikation insgesamt auf Gegenseitigkeit. Mit Ich-Botschaften können Pädagog*innen die eigene Haltung klarmachen, aber für die weitere Intervention braucht es noch offensivere Techniken.

RHETORISCHE MITTEL ZUR ERFOLGREICHEN INTERVENTION ANWENDEN

Die folgende Liste stellt eine Checkliste dar, die in den folgenden Seiten anhand von allgemeinen Frage-techniken und mit Hilfe von Beispielen veranschaulicht wird.

- ✓ Wer fragt, der führt (Sokrates-Methode nach Platon)
- ✓ Unerwartete Antworten geben (auch: paradoxe Intervention)
- ✓ Verbesserungs- und Verschlimmerungsfrage stellen
- ✓ Provokationen nicht mit Selbstwirksamkeitserfahrungen belohnen
- ✓ Eigene Haltung zeigen
- ✓ Zwischen Beziehungs- und Sachebene wechseln
- ✓ Empathische Perspektive: Was würde XY darüber denken?
- ✓ Konsequenzen bewusst machen

DISTANZIERUNGSPULSE ZU SETZEN, BEDEUTET

- ✓ menschenverachtende Einstellungen zu irritieren und abzubauen,
- ✓ Neutralisierungstechniken aufzulösen,
- ✓ die Quellen für die Einstellungen und Haltungen zu hinterfragen und
- ✓ schließlich den Prozess der Selbstreflexion und der Selbstfindung voranzubringen.

Diese einzelnen Elemente und Techniken werden im Folgenden näher beschrieben.

KONKRETES INTERESSE AN DER LEBENSWELT UND DEN ERFAHRUNGEN ZEIGEN

Junge Menschen wollen sich nicht ohne weiteres belehren lassen, was im Grunde erstmal als eine konstruktiv-kritische Herangehensweise im Kennenlernen der (Erwachsenen-)Welt zu begrüßen ist. Heranwachsende, die sich im Prozess der Selbstfindung befinden, vertrauen oft eher auf eigene Erfahrungen und weniger auf Argumente von anderen. Von ideologischen und weltanschaulichen offenen Diskussionen ohne pädagogische Zielsetzung mit den Adressat*innen ist daher eher abzuraten. Diese Kontroversen bringen den Distanzierungsprozess meist viel weniger voran, als womöglich erwartet wird. Hier gilt es eher die eigene Haltung durch Ich-Botschaften zu zeigen oder auch Grenzen zu setzen. Statt

Belehrungen und Gegenargumenten in solchen Diskussionen sollte das (Er-) Leben und alltägliche Handeln der Jugendlichen viel mehr im Zentrum stehen.

- ✓ Austausch ist konkret statt abstrakt.
- ✓ Fragen stellen ist besser als Argumentieren.
- ✓ Das Gespräch orientiert sich an der Lebenswelt.
- ✓ Persönliche Erfahrungen stehen im Fokus – weniger die Ideologie.

FRAGETECHNIKEN UND FRAGEFORMEN JE NACH KONTEXT ANWENDEN

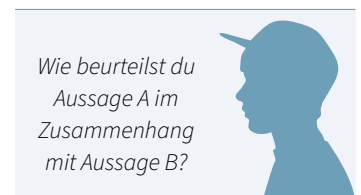
Um die Oberflächlichkeit pauschaler Aussagen zu durchbrechen oder wichtige Details zu erfahren und angemessen zu gewichten, ist es zentral, genau nachzufragen. Hier gilt es, sich nicht von Techniken der Verantwortungsabgabe ablenken zu lassen, sondern nach der Eigenverantwortung (und damit auch nach dem Potenzial selbst etwas zu verändern) zu fragen (mehr zu diesen so genannten Neutralisierungstechniken in Kapitel 2.2.7.). Durch Fragen bzw. das eigene Erzählen von Erfahrungen wird zum Nachdenken angeregt. Würde eine pädagogische Mitarbeiter*in ausschließlich die eigene Meinung und Sicht der Dinge äußern, könnte der Effekt eintreten, dass die Adressat*innen diese Ausführungen nur vernehmen, statt selbst zur Reflexion angeregt zu werden.

Folgende Frageformen eignen sich je nach Kontext:

- **Offene Fragen** geben keine Antwortmöglichkeit vor und ermöglichen gerade zu Beginn erst einmal unvoreingenommen, Informationen zu gewinnen und zum genaueren Nachdenken anzuregen.

→ Widersprüche aufzeigen über offene Fragen: Im weiteren Verlauf können offene Fragen auch für tiefer gehende Reflexion benutzt werden. Die jungen Menschen befinden sich in einer Phase der Orientierung und Selbstfindung. Meist sind sie noch nicht sonderlich geübt darin, ihre Meinung zu vertreten. Typischerweise gibt es Widersprüche zwischen der persönlichen Meinung und der Ideologie, zwischen verschiedenen Ideologiefragmenten, die aber beide geäußert werden, oder zwischen der bevorzugten Jugendkultur bzw. der Freizeitgestaltung und der Ideologie.

→ Widersprüche aufzuzeigen ist ein heikles Thema, da dies auf Widerstand stoßen kann, besonders wenn die eigene Meinung als sehr wichtig und wahr angenommen wird. Über eine offene Frage (z. B. »Wie beurteilst du Aussage A im Zusammenhang mit Aussage B?«) kann hier leichter Zugang gefunden werden, als über eine abwertende Intervention (z. B.



»Das widerspricht sich doch total, das ist ja lächerlich!«).

- **Paraphrasen:** Über das möglichst genaue und zusammenfassende Wiederholen des Gesagten wird Klarheit über die Aussagen der Person hergestellt. Dies hat mehrere Effekte:
 - Missverständnissen wird vorgebeugt und destruktives Konfliktpotenzial reduziert.
 - Der junge Mensch hat das Gefühl, dass ihm gut zugehört wird.
 - Der jungen Person wird die eigene Aussage bewusster; Paraphrasen bewirken oft automatisch eine Explikation oder Revidierung durch das Gegenüber.
 - Es wird Zeit gewonnen, um zu intervenieren und eine inhaltliche Gegenantwort oder Rückfrage zu formulieren.
 - Framing: Wahrnehmungen können durch eine Paraphrase bewusst in einen neuen Rahmen gesetzt werden.
- **Zirkuläres Nachfragen** ermöglicht die Offenlegung von wichtigen Details, die zunächst unbewusst blieben oder in einer ersten Erzählung weggelassen wurden, weil sie vielleicht unangenehm sind.
 - Es können Generalisierungen (»immer«, »überall«, »alle«) aufgelöst und ausdifferenziert werden. Durch die genauere Analyse von Situationen/Aussagen kann das Erlebte noch einmal kontrolliert durchlebt und dabei die Wahrnehmung der Situation erweitert werden. Die Umstände, Vorbedingungen und Folgen eines Ereignisses lassen sich so kritisch aufarbeiten. Details können erfragt und damit ins Bewusstsein gerufen werden.
 - Um die Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme zu stärken, kann auch besprochen werden, wie ein neutraler Beobachter oder das Gegenüber die Situation wohl wahrgenommen hätte/hat. Dafür besonders hilfreich sind Fragen, die einen Perspektivwechsel anregen. Zum Beispiel wie eine Vertrauensperson oder ein anerkanntes moralisches Vorbild die Situation bewerten würde oder sogar das Gegenüber (und eventuell Betroffener von Gewalt). Es kann auch gezielt nach einer rückblickenden Neubewertung oder nach möglichen alternativen Bewertungen gefragt werden, die sich die Person vorstellen kann oder die eine andere Person von der Situation haben könnte.
- **Paradoxe Intervention:** Es kann sich anbieten, auch paradoxe oder unerwartete Fragen zu stellen bzw. derlei Anmerkungen zu machen, die beim

Gegenüber Überraschung und/oder durchaus Humor erzeugen. Hier entsteht unter Umständen ein Augenblick der Gemeinsamkeit, des gemeinsamen Wanderns oder sogar Lachens. Diese kurzzeitige Öffnung kann für eine Botschaft oder Intervention genutzt werden.^[81]

- **Konsequenzen bewusst machen:** Es kann sinnvoll sein, erst die potenziellen Konsequenzen einer Einstellung oder eines Handlungsmusters in ihrer ganzen Tragweite hypothetisch durchzusprechen, bevor eine Intervention und die Suche nach alternativen Wegen beginnen. Dazu bieten sich Fragen an, die die Grenzen der persönlichen Einsatzbereitschaft abtasten. Also, wie konsequent die Person bereit ist, sich der geäußerten Einstellung entsprechend zu handeln oder inwieweit sie bereit ist die Folgen ihres Handelns vollkommen zu tragen. Auch die Frage, was passieren müsste, damit es viel schlimmer oder viel besser wird, kann Gesprächen eine interessante reflexive Wendung verleihen.
- **Analyse/Prüfung der Aussage:** Wichtig kann auch sein, nach Zusammenhängen und deren Plausibilität zu fragen. Wir alle übernehmen Aussagen und Begründungsmuster bewusst und unbewusst von anderen. Durch Fragen wird ein bewusstes Nachdenken angeregt und es wird sich eine eigene Meinung gebildet. Um vermeintliche Sicherheiten und Gewissheiten kritisch zu überdenken, kann die Frage nach Ausnahmen, die nicht ins Muster/ Klischee/ Vorurteil passen, besonders hilfreich sein.

ZIELE UND TEILZIELE ÜBER FRAGEN ERREICHEN

Im Folgenden wird exemplarisch verdeutlicht, welche Ziele mit welchen Fragen angeregt werden können. Zur Selbstreflexionsanregung ist es hilfreich, die Konsequenzen von Einstellungen und Handlungen auszumalen, die genauen Zusammenhänge von persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und Informationsquellen zu sondieren und immer wieder nach alternativen Handlungsmöglichkeiten zu fragen, um den Horizont immer wieder zu weiten.


- Sind bei einer Person kaum Punkte zum Einhängen zu finden und präsentieren sich Personen also
- sehr stimmig zur extrem rechten Ideologie, ist dies ein Hinweis auf einen sehr weit fortgeschrittenen und höchstwahrscheinlich bereits geschulten Radikalisierungsgrad. Es ist davon auszugehen, dass eine bewusste Anstrengung und Anpassung dafür nötig sind, um ein weitgehend widerspruchsfreies extrem rechtes Weltbild zu vertreten und das eigene Leben und die eigenen Äußerungen so gestalten, dass sie in keinem Widerspruch zu den ideologischen Idealen stehen.

[81] Diese Intervention ist auch ein Element der subversiven Verunsicherungstaktik nach Eckard Osborg.

[82] Siehe ausführlicher hierzu Kapitel 2.2.7.

ZIEL	BEISPIELE	KONKRETER ZUM BEISPIEL
Unzufriedenheiten ansprechen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Womit bist du unzufrieden? ▪ Womit bist du zufrieden? ▪ Wo willst du eigentlich hin? 	Was wäre anders, wenn du zufrieden damit wärst, wie es an der Schule läuft?
Persönliche Bedeutung herausarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wieso ist das wichtig für dich? ▪ Was würde sich in deinem aktuellen Leben ändern, wenn deine Haltung Wirklichkeit würde? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was würde sich an deiner Situation ändern, wenn es morgen keine Muslime mehr in Deutschland gäbe? ▪ Was würde sich in deinem alltäglichen Leben ändern, wenn Deutschland keine Asylberechtigten mehr aufnehmen würde?
Konkretisierung herstellen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was sollte deiner Meinung nach getan werden? ▪ Wie würdest du handeln? Wärest du bereit dazu? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Folgen hätte es für dich, so zu handeln? Wie würden andere darauf reagieren? Was würde das für deinen Ruf bedeuten? ▪ Würdest du diese Menschen dann ertrinken lassen? Wer soll die Todesstrafe umsetzen?
Folgen für Person aufzeigen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Folgen hätte es auch für dich? ▪ Welche Konsequenzen wärest du bereit dafür in Kauf zu nehmen? ▪ Was könnte dir selbst drohen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grenzen dich zu machen hieße, dass auch du keinen Urlaub machen kannst oder vor einer Naturkatastrophe in deiner Heimat fliehen dürftest. ▪ Stell dir vor, dir würde verboten in das nächste Bundesland oder die nächste Stadt zu ziehen. Wie wäre das für dich?
Verbesserungen und Verschlimmerungen aufzeigen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was müsste passieren, damit alles ganz schlimm wird? Was, damit alles gut wird? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stell dir vor, du wachst auf und alles ist perfekt/verloren: Woran merkst du das?
Möglichkeitenräume erweitern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was wären noch Möglichkeiten? ▪ Wie könnte es auch weitergehen? ▪ Hast du auch schon einmal anders gehandelt? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie wäre es, wenn du deine Mitschülerin so behandeln würdest wie alle anderen auch?
Pauschalisierungen irritieren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gibt es auch ..., die so handeln? (Generalisierungen mit anderen Erfahrungen/Personengruppen füllen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nehmen uns die Geflüchteten jetzt die Arbeitsplätze oder nutzen sie unser Sozialsystem aus? ▪ Sind alle Heteros soundso? Sind alle Deutschen immer pünktlich? (Zur Irritation zugeschriebene Eigenschaften der Eigengruppe benennen, z. B. deutsch, weiß, heterosexuell, männlich)
Gefühle hinter Einstellungen aufdecken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was hat deine Meinung zu tun mit deinen persönlichen Bedürfnissen nach z. B. Sicherheit, Klarheit, Selbstwirksamkeit, Identität, Zugehörigkeitsgefühl und Anerkennung? ▪ Welche Gefühle spielen eine Rolle wie Angst, Unsicherheit, Wut, Hass und wo kommen sie her oder welche Funktion haben sie? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie fühlst du dich dabei (unbewusste Gefühle thematisieren)? Was bedeutet es für dich, zu hassen? ▪ Wie kommt es dazu, dass du Teil dieser Gruppe bist? ▪ Was macht es mit dir, eine unsichere Zukunft zu haben? ▪ Was glaubst du, warum ist dir Gerechtigkeit so wichtig? ▪ TIPP: Mit Visualisierung von Smileys arbeiten, um über Gefühle zu sprechen!
Neutralisierungstechniken irritieren^[82]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sind wirklich nur die Anderen Schuld? Was ist dein eigener Anteil? Was kannst du zur Veränderung beitragen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie würde eine Richterin die Situation beurteilen, nachdem sie auch die Perspektive des Betroffenen gehört hat? ▪ Mal angenommen, der Streit wäre ein Fußballspiel – was würde die Schiedsrichterin dazu sagen?
Quellen erfragen und irritieren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Woher weißt du das? ▪ Bist du dir sicher? ▪ Bist du/deine Quelle Expert*in auf diesem Gebiet? Was sagen andere dazu? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie kommst du zu der Annahme, dass die Asylbewerber*innen 5000 Euro Begrüßungsprämie bekommen? Wo hast du das gelesen oder gesehen?
Erfahrungen ansprechen und ausweiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie kommt es dazu, dass du das denkst? ▪ Was sind deine eigenen Erfahrungen? ▪ Hast du noch andere Erfahrungen mit dieser Gruppe gemacht? 	
Widersprüche konkret benennen und erfragen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wenn es ... ist, wieso ist es dann ...? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wenn es schon mehr Geflüchtete als Deutsche gibt, warum sind in deiner Klasse dann keine/nur X Geflüchtete? ▪ Kommt Hip-Hop/Rock nicht aus einer Schwarzen Musikkultur?

2.2.5. Gesprächsführung nach Zeigen eines Hitlergrußes^[83]



Wie führe ich ein Reflexionsgespräch zum Thema »Hitlergruß«?

Unsere Erfahrung zeigt, dass Einzelsettings die Offenheit junger Menschen für Reflexionsimpulse fördern, da unter anderem der Druck sinkt, vor einer Gruppe eine bestimmte destruktive Rolle weiter zu performen. Es kann für das Gespräch also konstruktiver sein, zunächst im Einzelsetting nachzugehen, selbst wenn mehrere Personen anwesend waren oder gehandelt haben.

Unter Umständen kann das Gespräch auch mit einer Kleingruppe geführt werden. Zur Gruppe muss eine tragbare Beziehung bestehen, um Gesprächsoffenheit zu bewirken und Empathie zu ermöglichen. Für die akute Situation ist eine klare Grenzsetzung über die strafrechtlich relevante Handlung unausweichlich und muss mit der Transparenz für die Gruppe verbunden sein, dass die Situation noch nachbesprochen wird. Das stellt ein eindeutiges Zeichen dar, auch für mögliche unbeteiligte Zuschauer*innen und ist auch für den Schutz möglicher Betroffener der Handlung elementar.

Bei einer strafrechtlich relevanten Handlung, wie die eines Hitlergrußes, ist es eigentlich zu begrüßen, wenn zivilcouragierte Zuschauer*innen selbst auf die Idee kommen, eine Anzeige zu stellen. Wenn der Eindruck entsteht, dass (strafrechtliche) Konsequenzen nicht gezogen werden bzw. eine rechtsoffene Atmosphäre in der Einrichtung nicht ausreichend thematisiert wird, kann eine Anzeige von Dritten auch negative Folgen für einen selbst, als auch für den Verantwortungsraum und die Adressat*innen haben. Gerüchte könnten bewirken, dass Personen die Institution meiden, die mit einer vermeintlich unbearbeiteten Atmosphäre ein Problem haben. Es empfiehlt sich also auch deshalb, die jungen Menschen

transparent für alle in die volle Verantwortung für ihr Verhalten zu nehmen und als Einrichtung eine menschenrechtsorientierte Haltung und klare Grenzen aufzuzeigen.

Wenn keine anderen Einflussmöglichkeiten wie etwa Nachbesprechungen mit der einzelnen Person oder der Gruppe bestehen, lautet die Empfehlung, eine Strafanzeige zu stellen. Ergibt sich die Möglichkeit zu Nachgesprächen und die handelnden Personen zeigen sich auch für Gespräche offen, kann auch auf eine Strafanzeige vorerst verzichtet werden, aber nur wenn das Gespräch und daraus resultierendes verändertes Verhalten als pädagogisch wertvoller und zielgerichteter/nachhaltiger einzustufen sind. Im Wiederholungsfall sollte die Handlung auf jeden Fall zur Anzeige gebracht werden.

Zudem ist bei Minderjährigen noch die Benachrichtigung der Eltern eine mögliche Maßnahme. Für die weitere Beziehungsarbeit können sich daraus Erkenntnisse über das Bezugssystem ergeben und die Frage geklärt werden, ob man mit den Eltern entweder Unterstützer*innen für die Interventionen hat oder womöglich gar extrem rechts orientierte Eltern, die nichts gegen die Einstellung des Kindes haben.

Für den Gesprächsverlauf empfehlen wir, sich weniger auf ideologische Diskussionen zu fokussieren, sondern immer wieder auf die Lebenswelt und persönliche Bedeutung der handelnden Person und eventuell auch von betroffenen Personen zurückzukommen. Widersprüche und Relativierungen sollten fragend bewusst gemacht werden und bei einem Perspektivwechsel unterstützt werden.

[83] Im Übrigen ist es für eine Intervention nicht ausschlaggebend, ob Zeichen, Codes, Handlungen strafrechtlich relevant sind. Relevant ist die Kategorie menschenverachtend/gewalttätig: ja oder nein. Letzteres findet in professionellen Rahmen die rechtliche Unterfütterung der Intervention über eine Hausordnung oder Leitbild. Hierüber kann jede Person und Institution im gesetzlichen Rahmen selbst bestimmen, was im Verantwortungsbereich geduldet wird und was nicht.

REFLEXION DES HISTORISCHEN UND AKTUELLEN KONTEXTES

- Wofür steht der Hitlergruß? Und was bedeutet das genau?
- Wie kommt es, dass der Hitlergruß verboten ist?
- Wer war in der Zeit des Nationalsozialismus von Verfolgung und Ermordung betroffen?
- Was hältst du von den Ereignissen in der Zeit des Nationalsozialismus?
- Wer nutzt heute noch den Hitlergruß und findet ihn gut? Was denkst du von ihnen?
- Wer ist heute von Neonazi-Gewalt betroffen?

REFLEXION DER PERSÖNLICHEN BEDEUTUNG

- Was bedeutet der Hitlergruß für dich? Wofür steht er für dich?
- Was gefällt dir an dieser Bedeutung?
- Wo begegnet dir der Hitlergruß in deinem Alltag? Von wem kennst du das?
- Wie kam es dazu, dass du ihn gezeigt hast? Wie hast du dich dabei gefühlt?

PERSPEKTIVWECHSEL ANREGEN

- Angenommen, eine Person wäre in das Zimmer gekommen, deren Verwandte in der Zeit des Nationalsozialismus ermordet wurden. Was hätte sie gedacht? Wie hätte sie sich gefühlt? Wie wäre es ihr am nächsten Tag gegangen, wenn sie mit dir im selben Bus fährt/dir begegnet? Wie wäre es dir gegangen?
- Was denken andere, wenn sie bei dir den Hitlergruß sehen? Inwieweit passt es dazu, wie du dich selber siehst?

Achtung: Hier kann auch eine gänzlich unempathische Reaktion erfolgen, so dass die Person äußert, dass die Ermordungen schon richtig waren oder, dass das alles »Propaganda« und Lüge ist. In diesem Fall ist bereits von einer tiefergreifenden Radikalisierung auszugehen und der Hitlergruß als Grenzsetzung zur Anzeige zu bringen, sollten sich keine weiteren pädagogischen Ziele aus dem Gespräch ergeben).

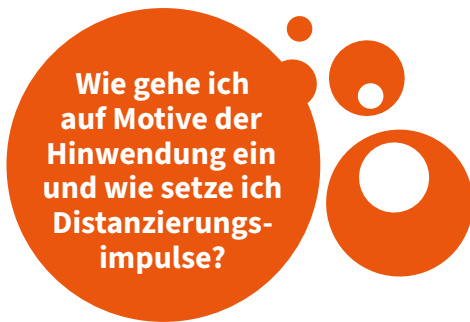
KONSEQUENZEN EIGENEN HANDELNS

- Welche Folgen kann es für dich haben, wenn du den Hitlergruß zeigst?

IMPULSE FÜR DIE WEITERARBEIT

Auch falls ein Vorfall als Provokation/kurze Entgleisung/Uninformiertheit der Beteiligten verbucht werden sollte – das Thema sollte weiterhin bearbeitet werden. Die Person hat sich schließlich diese und keine andere Provokation ausgesucht. Die Form der Weiterarbeit hängt auch davon ab, welches Thema sich im Gespräch mit den Beteiligten ergibt und auf welche Beziehung aufgebaut werden kann. Wichtig ist: die Person sollte weiter im Blick behalten werden. Gerade nach einer Sanktionierung ist jungen Menschen klar, wo sie was äußern bzw. nicht äußern können. Es kann sein, dass sie sich andere, unbeobachtete Räume suchen und sich (weiter) radikalieren. Dies kann dann unbemerkt für Bezugspersonen und Pädagog*innen passieren, gerade wenn Jugendliche wissen, was sozial (nicht) erwünscht ist.

2.2.6. Der Umgang mit Motiven der Hinwendung und Distanzierung



DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Im Kapitel werden Strategien zur Intervention bei extrem rechten Hinwendungsprozessen konkretisiert. Der Umgang mit Gefühlen in Hinwendungsprozessen, der Faktor ›Gruppe‹ sowie intrinsische und extrinsische Distanzierungsimpulse werden näher beleuchtet.

Es gibt eine Vielzahl von Gründen, die junge Menschen dazu bewegen können, sich extrem rechten Ideologiefragmenten zu- und abzuwenden. Mithilfe der Analyse von geschlechtsspezifischen Rollen, biografischen Faktoren und Kontexteinflüssen kann eine zielgruppenadäquate Intervention besser geleistet werden. Der Umgang mit Gefühlen oder biografischen Verlaufsprozessen ist, im Gegensatz zu anderen Risikofaktoren, in stärkerem Maße veränderbar und damit zielgerichtet zu bearbeiten. Die zentrale Aufgabe von Distanzierungsarbeit ist es, diese Veränderungen anzustoßen und zu begleiten. Wichtig ist es, hierbei keine klaren oder gar geschlossenen Thesen gegenüber den jungen Menschen zu formulieren, sondern diese zur Planung und Intervention zu nutzen. Z.B. müsste beim Auftreten von Hinwendungsmotiven in der Familie näher nachgeforscht/nachgefragt werden.

[84] Der Begriff der sinnstiftenden Alternativen bzw. funktionalen Äquivalenten wurde wesentlich von Kurt Möller geprägt. Vgl. Möller, K. (2011): Gewalt und soziale Desintegration, in: Otto, H-w/ Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München 2015 (5., erw. Aufl.): Reinhardt, 633–643.

Um eine fortschreitende Hinwendung zu vermeiden, ist ein Element, längerfristige sinnstiftende Alternativen^[84] zu entwickeln. Diese können sich auch bspw. in jugendkultureller Bildung wiederfinden. So kann für negative Gefühle eine produktive Strategie entwickelt werden, die diesen Gefühlen einen adäquaten positiven und konstruktiven Ersatz anbietet.

Die Hinwendungsmotive sind sehr individuell, sie können sich widersprechen, sich ineinander verschränken und ergänzen, wie auch weiterentwickeln. Im Folgenden sind Strategien im Umgang mit diesen Motiven beschrieben, die Radikalisierung bewirken können. Im Folgenden werden folgende Dynamiken und Faktoren einer gezielten Intervention dargestellt und spezifische Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt:

- Gefühle in Hinwendungsprozessen
- Der Faktor ›Gruppe‹ in Hinwendungsprozessen
- Intrinsische und extrinsische Distanzierungsimpulse

GEFÜHLE IN HINWENDUNGSPROZESSEN

GEFÜHLE	STRATEGIE	ERGEBNIS/FUNKTION	INTERVENTIONSMÖGLICHKEITEN
Ohnmacht	Auf ›Anderer‹, meist Schwächere, wird Macht ausgeübt, um sich handlungsfähig zu fühlen. Dies kann als Täter-Opfer-Umkehr fungieren, aber auch als reine Lustbefriedigung empfunden werden.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich habe Macht. ▪ Ich bin kein Opfer (mehr). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wenn Selbstwert nur über Abwertung möglich ist, ist dieser weder authentisch noch dauerhaft. ▪ Der Teufelskreis der Gewalt geht weiter. ▪ Das Ohnmachtsgefühl bleibt oder kommt wieder, wenn keine ›Anderen‹ da sind.
Selbstwertdefizit/ Erniedrigung	›Anderer‹ werden erniedrigt, um sich selbst aufzuwerten.	Ich bin wertvoller als andere.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wenn Selbstwert nur über Abwertung möglich ist, ist dieser weder authentisch noch dauerhaft und sehr leicht angreifbar. ▪ Das Ohnmachtsgefühl bleibt oder kommt wieder, wenn keine ›Anderen‹ da sind.

Ungerechtigkeitsempfinden	Projektion von Wut und Abwertung auf (vermeintlich) privilegiere Gruppen.	Ich habe die/meine Situation gerechter gemacht.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ So interpretierte unterprivilegierte Gruppen beeinflussen nicht die eigene Benachteiligung. ▪ Suchen nach Möglichkeiten, um sich trotz Benachteiligung wertvoll zu fühlen. ▪ Empathie für gesellschaftliche Ungerechtigkeit zeigen. ▪ (Politische) Diskussion über objektive Gründe der zugrundeliegenden (strukturellen?) Benachteiligung.
Aufmerksamkeitsdefizit Bedürfnis nach Reibung/Action/Grenzen	Es wird provoziert mit normativ nicht akzeptierten Aussagen/Handlungen; diese werden Stück für Stück übernommen, um an Authentizität zu gewinnen.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich kriege Aufmerksamkeit. ▪ Ich bin etwas Besonderes. ▪ Es passiert etwas. ▪ Ich spüre meine Grenzen (nicht), ich fühle mich rebellisch. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gefahr, sich zu entfremden, und es wird unklar, was Provokation und was Einstellung ist. ▪ Starke Abhängigkeit von den Werten anderer. ▪ Welche(n) Folgen/Zweck hat die Rebellion? ▪ Eigener Opferdynamik der Ausgrenzung entgegenwirken.
Aufmerksamkeitsdefizit und niedriges Selbstwertgefühl	Es werden alternative Fakten präsentiert und andere als unwissend/dumm dargestellt.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich bin ein*e Expert*in. ▪ Ich werde als geltend wahrgenommen. ▪ Es macht alles Sinn. ▪ Ich werte mich auf. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finden von Räumen, in denen Geltung produktiv gemacht wird und mehr Erfahrungen positiven Feedbacks möglich sind. ▪ Objektive/gemeinsame Recherche von (politisch-historischen) Fakten/Medienkompetenzstärkung.
Sinnlosigkeit, Langeweile	Es wird für ein höheres Ziel gekämpft.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was ich tue, hat einen Sinn und eine Perspektive. ▪ Es passiert etwas, Action. 	Andere interessante, sinnstiftende Interessen finden.
Überforderung mit Vielfältigkeit in Bezug auf Gender	Es wird eine normativ richtige und hierarchische Gendervorstellung etabliert	Ich bin ein richtiger Mann/ich bin eine richtige Frau.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Betonung von Gender als einengendes Konstrukt. ▪ Vorteile und Beispiele von flexibler Rollengestaltung aufzeigen. ▪ Irritierende Interventionen
Abwertung von (anderen) Frauen		Ich bin immer noch eine bessere Frau als die anderen.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solidarität zwischen Frauen gegen unterdrückende Männer/Patriarchat stärken ▪ Spiegelung selbsterfahrener Ungerechtigkeits- und u. U. Gewaltdynamiken (auch familiär)

DER FAKTOR ›GRUPPE‹ IN HINWENDUNGSPROZESSEN

GEFÜHLE	STRATEGIE	ERGEBNIS/FUNKTION	INTERVENTIONSMÖGLICHKEITEN
Einsamkeit	Anschließen an eine Gruppe	Ich bin nicht allein.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewusstmachen der negativen Dynamiken in der Gruppe, Zeigen von authentischeren und wertschätzenden Gruppen. ▪ Stärkung des Selbstwertgefühls, Herausarbeiten individueller Stärken.
Anerkennungsdefizit	Suchen von Zugehörigkeit in einer ›wertvolleren‹ Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich habe die beste Gruppe. ▪ Andere haben Respekt vor der Gruppe. ▪ Wir sind besser als die anderen. ▪ Wir haben Ehre und Macht. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Gruppenzugehörigkeit ist an Bedingungen gebunden, die auch unter Druck setzen können, z. B. Einstellungsübernahme, keine eigene Kritik, Gewalthandeln, Rauschmittelkonsum, Kameradschaft um jeden Preis. ▪ Gruppe wird idealisiert und Werte angenommen, die so nicht gelebt werden (z. B. Hierarchien, Instrumentalisierung). ▪ Andere haben Angst, anstatt Respekt vor der Gruppe.
Bedroht werden von anderen	Das Suchen einer Gruppe, die Macht auf andere ausübt.	Die Gruppe gibt mir Sicherheit.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausstieg aus Gruppe kann Unsicherheit und Anomie sowie Bedrohungsszenarien gegen einen selbst bewirken.
Unsicherheit in Bezug auf sich selbst (Dissonanz von Ansprüchen)	Identifikation über die Gruppe erfordert keinen anstrengenden Prozess der Identitätsbildung.	Ich weiß, wer ich bin.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gruppe entscheidet über eigene Identität, hier können auch Widersprüche zu sich selbst auftreten (weiterhin Dissonanz von Ansprüchen).

INTRINSISCHE DISTANZIERUNGSPULSE

In der vorangegangenen Spalte »Intervention« wurden bereits Distanzierungsmotive beschrieben. Weitere ausschlaggebende allgemeine Motive und konkretere Distanzierungsimpulse, die in der Intervention gesetzt werden können, sind:

- Innere Zweifel an der Funktionalität der Strategie zur Bedürfniserfüllung sähen
- Unvereinbarkeit von eigenen Werten (z. B. Autonomie) und Werten der Gruppe (z. B. bedingungslose Kameradschaft) betonen
- Widersprüche extrem rechter Ideologiefragmente aufzeigen, wie z. B.:

EXTRINSISCHE DISTANZIERUNGSPULSE

- Unvereinbarkeit von eigenen Werten (z. B. für die Familie da sein oder berufliche Perspektiven) und Ansprüchen der Gruppe (z. B. Begehen von Straftaten)
- Vermeidung von körperlichen Schmerzen
- Vermeidung von strafrechtlichen Konsequenzen

ANSPRUCH EXTREM RECHTER IDEOLOGIE / SZENE	WIDERSPRÜCHE
Frau gilt als schützenswert und schwach	Sexismus, enge Rollenzuschreibung vs. sexualisierte Gewalt
Alkoholkonsum/Verstrickung in Drogenszene	Verachtung Rauschmittel vs. Drogen als Kriegswaffen im NS
Kameradschaftlichkeit	Hierarchie in der Gruppe vs. Instrumentalisierung von Teilen der Gruppe, Einteilung in strukturelle Rollen Gruppenzugehörigkeit ist an Bedingungen geknüpft
Traditionelle Vorstellung von »Männern«	Heterogenität von verschiedenen Rollen/Aktionsniveaus und der Ausübung von Gewalt

2.2.7. Neutralisierungstechniken erkennen und mit ihnen arbeiten



Alle Menschen streben danach, ein positives Bild von sich selbst zu haben und eigenes Verhalten für sich selbst stimmig zu begründen. Doch wie kann dies Menschen gelingen, die sich offensiv abwertend äußern oder Gewalt gegenüber anderen Menschen anwenden? Um dieses und anderes aus pädagogischer Sicht problematisches Verhalten mit einem positiven Selbstbild in Einklang zu bringen, bedienen sich Menschen sogenannter Neutralisierungstechniken. Dies sind Techniken, um sich selbst zu entlasten und die Schuld und Verantwortung für Handlungen auf andere Personen oder äußere Umstände abzuwälzen. Sie können auch die Funktion haben, Widersprüche zu verringern: Mithilfe von Neutralisierungstechniken legitimieren Menschen eigenes Verhalten, das eigentlich im Widerspruch zu sozialen Normen steht oder das den eigenen persönlichen Wertekanon verletzt.

Häufig gehen menschenverachtende Aussagen gegenüber »den Anderen« mit Neutralisierungstechniken einher. Beispielsweise werden Beleidigungen bis hin zu Gewalt gegenüber Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte mit rassistischen (Verhaltens-) Zuschreibungen gerechtfertigt: »Die Ausländer wissen einfach nicht, wie man sich hier benimmt, deshalb musste jemand denen mal zeigen, wie es hier bei uns läuft.«

Neutralisierungstechniken zu erkennen und mit ihnen zu arbeiten, ist eine zentrale Aufgabe von Distanzierungsarbeit. Es geht darum, junge Menschen für ihr Verhalten in die Verantwortung zu nehmen, um weitere problematische Verhaltensweisen infrage zu stellen und im besten Falle zu reduzieren. Die jungen Menschen haben oft mit jahrelangen, stark verinnerlichten Mechanismen der Verantwortungsabgabe zu tun und deren Verlernen stellt eine enorme Aufgabe dar.

Die neutralisierenden Aussagen teilen meist mehr über die sprechende Person als über das Objekt der Abwertung selbst mit. Neutralisierungstechniken werden nach Sykes und Matza^[85] in verschiedene Kategorien von Funktionen unterteilt. Die folgende Aufschlüsselung wird durch Beispiele für den Kontext der Distanzierungsarbeit veranschaulicht. Ebenso werden mögliche Interventionen, auch unabhängig von den konkreten Beispielen, aufgeführt.

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Manche Menschen vermeiden Eigenverantwortung, indem sie sich über verschiedene Wege (Neutralisierungstechniken) selbst entlasten und Schuld sowie Verantwortung für ihre Handlungen auf andere oder äußere Umstände übertragen. Das Kapitel bietet eine Analyse von verschiedenen Neutralisierungstechniken, darunter das Zurückweisen von Verantwortung durch das Schuldzuschieben an Betroffene von Gewalt, die Rechtfertigung durch Umstände oder Zustände, das Hervorheben der Notwendigkeit des Handelns sowie das Verkleinern des Unrechts. Es werden mögliche Interventionsstrategien aufgezeigt, um diese Techniken zu erkennen und pädagogisch mit ihnen zu arbeiten. Das Ziel ist, junge Menschen konstruktiv in die Verantwortung für ihr Verhalten zu nehmen, sodass sie diese auch annehmen.

KATEGORIE 1) – DIE VERANTWORTUNG ZURÜCKWEISEN ÜBER FOLGENDE NARRATIVE:

1a) das Opfer ist schuld (z. B. habe es provoziert oder die eigene Ehre verletzt)

- Zuschlagen wird als reflexhafte Reaktion beschrieben, um daran nichts ändern zu müssen oder daran arbeiten zu müssen (Biologisierung der eigenen alternativlosen Verhaltensweise)
- Wenn das Gegenüber etwas sagt, muss die Person reagieren und sich beweisen (z. B. bei Beleidigung gegen Familie)
- Möglicher Umgang
 - Appell an Selbstbestimmung: »Nur du entscheidest, was du machst«, »Du kannst nicht verändern, was andere machen aber du kannst entscheiden, wie du drauf reagierst«
 - Auf Sprache achten und umframen: Passivkonstruktionen »Mir ist die Hand ausgerutscht, es wurde geschlagen« in aktive Du Form umformulieren »Also du hast jemanden geschlagen mit deiner Hand«
 - Reframing: »So haben die anderen ja krasse Macht über dich«, »Darüber zu stehen und dich nicht fremdsteuern zu lassen, würde dich in eine mächtigere Position bringen«
 - Bezugnahme auf das Ziel der Selbstkontrolle

[85] Sykes, G., & Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664–670.

1b) Umstände / Zustände

- »Wenn ich mit vielen zum Fußball fahre, kaufe ich keinen Fahrschein, ihr macht das doch auch«
→ Rechtfertigung des eigenen Verhaltens aus der Gruppendynamik heraus
- »Ich komme nach meinem Vater, der hat mir Aggressiv-Sein vererbt«
- Möglicher Umgang
→ »Willst du wirklich denselben Weg wie dein Vater weitergehen?«
→ »Du musst kein passives Opfer deiner Gene sein, du musst nicht werden wie dein Vater und »Familientradition weiterführen«
→ »Die Umstände sind nicht alles, du hast es in der Hand«
→ »Du entscheidest, wie du sein willst«

1c) »Spielball fremder Mächte« / die Notwendigkeit des Handelns herausstellen

- gewalttätiges Verhalten/ Eskalation: Rechtfertigung über vermeintliche Notwehr, wobei das gewalttätige Verhalten über Notwehr hinaus geht (z. B. krankenhausauffällig prügeln)
- Vorfall: Prügelei. Betroffene Person habe es verdient, weil sie alle genervt habe und Täterin habe für alle stellvertretend gehandelt
- Vorfall: Der Täter wartet darauf, dass seine Werte (»Man schlägt keine Frauen«) verletzt werden und er so eigenes Handeln rechtfertigen kann (stellvertretende körperliche Notwehr statt Streitschlichtung)
- Möglicher Umgang
→ Notwehr definieren (Unheil von sich selbst oder anderen abwenden über angemessene Reaktion)
■ Hellhörig werden im Hinblick auf politische Komponente (u. a. antisemitischer) Verschwörungsnarrative und Infragestellen dieser Aussagen (»Wie meinst du das genau ...?«)

KATEGORIE 2) – DAS UNRECHT VERKLEINERN

- Vorfall: Person wurde zusammengeschlagen: »Das war doch gar nicht so schlimm, der übertreibt doch seine Verletzungen«, »Es war ja nur ... , der übertreibt doch. Weiß ich ja nicht, was er noch alles bei der Polizei erzählt hat.«
- Vorfall: Person wurde bedroht. Das eigene angekündigte Verhalten wird heruntergespielt »Das hätte ich doch nicht wirklich gemacht« / »So war das doch gar nicht gemeint«

- Möglicher Umgang
→ Perspektivwechsel bezüglich Opfer oder zuhörende Person (»Niemand kann wissen, ob du deine Bedrohung ernst meinst oder nicht«)
→ Details einfordern/ausbreiten lassen, um Vorfall konkret zu fassen und damit sie nicht klein-geredet werden

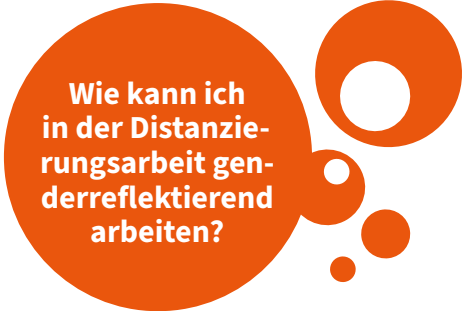
KATEGORIE 3 UND 4) – DAS OPFER WIRD HERABGEWÜRDIGT

- »So jemand habe es doch nicht anders verdient« sowie ideologische Begründungen heranziehen (»Die ist doch eine Schlampe/Homo/Jude/Ausländer etc.«)
- Möglicher Umgang:
■ Hellhörig werden im Hinblick auf politische Komponente und danach fragen, ob häufiger Probleme mit »So jemanden« vorkämen oder es eher etwas Persönliches sei; dann fragen, wieso die Kategorie benannt würde und wichtig sei, wenn es keine Generalisierung sei
● → Perspektivwechsel vornehmen für Leiden des Opfers und Verurteilung »So jemand« könnte er*sie selbst auch für jemanden anders sein; Menschen aufgrund von Attributen zu verurteilen (z. B. auch in*sie selbst) ist unfair

KATEGORIE 5) – VERDAMMUNG DER VERDAMMENDEN

- Lehrer hätten Person auf dem Kieker und würden sie strenger bewerten als andere
- Möglicher Umgang
→ Selbstreflexion oder Reflexion mit Institution (z. B. mit Schule) um deren Perspektive zu haben und einschätzen zu können, welche Dinge Unterstellungen sind und welche tatsächlich passiert sind
→ Mit verletztem Gerechtigkeitsgefühl arbeiten; auf Eskalation bei mehreren Strafen verweisen, an Fatalismus arbeiten (»Ich hab jetzt sowieso einen schlechten Ruf«)
- Extrem rechte Leute würden von der Polizei anders behandelt werden als Linke und das sei ungerecht (z. B. Polizei lässt Thor Steinar nicht ins Stadion aber Regenbogenfahnen schon)
- Möglicher Umgang
→ Unterschiede der Haltungen herausarbeiten (z. B. dahingehend, dass Regenbogenfahnen niemanden ausschließen, sondern Vielfalt feiern, extrem rechte Marken allerdings andere Menschen ausschließen / bedrohen)

2.2.8. Grundlagen genderreflektierenden Arbeitens für die Distanzierungsarbeit



Wie kann ich in der Distanzierungsarbeit genderreflektierend arbeiten?

GENDERSENSIBLES, GENDERREFLEKTIERENDES UND GENDERIRRITIERENDES ARBEITEN



Junge Menschen befinden sich in einer Lebensphase, in der sie mit verschiedenen Identitäten experimentieren und verschiedene Rollen ausprobieren. Statt Einheitlichkeit, Eindeutigkeit oder sogar Natürlichkeit einzufordern, sollte eine geschlechterreflektierende Distanzierungsarbeit Widersprüche offenhalten und einen Freiraum bilden, in dem möglichst alle ohne Angst verschieden sein können. Um das zu erreichen, sind diskriminierungsfreie Umgangsformen wichtig. Pädagog*innen sollten daher immer offen und differenziert sein und eine klare politische Haltung für Geschlechtergerechtigkeit an den Tag legen. Dabei können Pädagog*innen sich gegenüber den Eltern, dem Bezugssystem und den Behörden auf das Kinder- und Jugendhilfegesetz^[86] stützen, dass gegen Benachteiligung und für Gleichberechtigung eintritt.

In der pädagogischen Arbeit können verschiedene Ebenen der Thematisierung von Gender unterschieden werden, die sich in der Praxis verschränken. Je nach Anlass, Kontext und abhängig von den pädagogischen Zielen steht manchmal eine Ebene stärker im Vordergrund.

a) Gendersensibles Arbeiten = das Gegenüber wird mit seinen genderspezifischen Bedürfnissen, Erfahrungen, Themenzugängen etc. wahrgenommen und bei Analysen, Methoden und Beziehungsgestaltungen werden diese Faktoren beachtet.

🎯 ZIELE: Junge Menschen werden mit ihrer genderspezifischen Sozialisation wahrgenommen, interessenorientiert angesprochen und ihre Perspektive wird erweitert.

Konkret heißt dies:

- ✓ Ein Bewusstsein darüber zu haben, dass Geschlecht gesellschaftlich konstruiert wird, es mehr als zwei Geschlechter und diverse Geschlechtsidentitäten

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel gibt einen Überblick über gendersensibles, genderreflektierendes und genderirritierendes Arbeiten und wie dies in der Praxis gestaltet werden kann. Mit dem Schwerpunkt auf die Rechtsextremismusprävention wird ergänzend ausgeführt, was in der Arbeit mit Mädchen/jungen Frauen* und Jungen*/jungen Männer* zu beachten ist.

gibt. Letztere sollten proaktiv plural gedacht werden, das heißt beim Gegenüber nicht nur von Mann/Frau auszugehen, sondern sich bezüglich pluraler Geschlechtsidentitäten Basiswissen anzueignen und dies beim Kennenlernen anderer als Option mitzudenken.

- ✓ Eine Sensibilität für Unterschiede zwischen Menschen entwickeln, die entstehen, weil sie »als Junge/Mann« bzw. »als Mädchen/Frau« sozialisiert und immer wieder so behandelt werden. Historisch gewachsene Norm- und Rollenvorstellungen haben hier großen Einfluss, sie (de-)legitimieren bestimmte Geschlechts-(un)-konforme Verhaltensweisen. Häufig werden Eigenschaften biologisiert: Das bedeutet, dass sie als »natürlich weiblich« gelten (z.B. Fürsorglichkeit) oder als »natürlich männlich« gelten (z.B. Stärke). Diese Zuschreibungen aufgrund des zugeschriebenen Geschlechts engen all jene ein, die diesen nicht entsprechen können oder wollen. Außerdem schränken sie Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung ein und drängen sie in einen vorgeformten Weg der Entwicklung.

Eigenschaften sind durch das Geschlecht nicht unveränderlich biologisch manifestiert.

- Aber das (zugeschriebene) Geschlecht führt aufgrund der gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Geschlechter zu genderspezifischen Erfahrungsräumen (z.B. verschiedene Betroffenheit von Gewalt), die beachtet und anerkannt werden müssen.

[86] So ist es Ziel des SGB VIII, »Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern« (Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII): Kinder- und Jugendhilfe § 9 Absatz 3).

Basiswissen zu geschlechtlicher Vielfalt z. B. bei der BpB:



- ✓ Achtsam zu sein für den Entfaltungs- und Handlungsspielraum, der dem Individuum beim Aufwachsen und im Alltag aufgrund des (zugeschriebenen) Geschlechtes von seiner Umwelt (Familie, Freund*innen, Werbung, Produktgestaltung, Schule etc.) vorgelebt und zugestanden wird. Gendersensibles Arbeiten darf nicht Gefahr laufen, biologistische Denkweisen zu manifestieren, sondern nutzt diese Unterschiedlichkeit lediglich als genderspezifischen Zugang zu Jugendlichen, die bereits »männlich« oder »weiblich« sozialisiert sind.

- ✓ Eigene Reflexionsprozesse in Bezug auf Gender transparent machen. Erzählen, welche typisch weiblichen/männlichen Gewohnheiten man abgelegt hat, um freier und selbstbestimmter zu sein.

Folgende Methoden eignen sich hierfür:

- Methode »(Anti)sexismus Alien«^[87]
- Soziometrisches Positionieren: Barometer-Abfrage zum Grad der Zustimmung und Ablehnung zu genderbezogenen Aussagen (z.B. Frauen kochen gut, Männer weinen nicht, Frauen lernen besser als Männer etc.) und diese im Anschluss diskutieren, z.B. indem sie auf ihre Allgemeingültigkeit hin »überprüft« werden (die nicht haltbar ist) und ihr Zustandekommen dekonstruiert wird.
- Bilder recherchieren und (in der Gruppe oder einzeln) präsentieren; Ziel: z.B. die historische Bedingtheit von Geschlechterrollen und -zuschreibungen thematisieren und dekonstruieren.
- Methoden von Dissens e.V.^[88]

b) Genderreflektierendes Arbeiten = Werte, Erwartungen und Verhaltensweisen in Bezug auf Gender aktiv thematisieren.

ZIELE: Es wird eine bewusste Auseinandersetzung angestoßen und ein Abgleich von z. B. Rollenzuschreibungen und -erwartungen mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen oder Zukunftsvorstellungen ermöglicht.

Konkret heißt dies:

- ✓ Gender als abhängig vom biologischen Geschlecht Erlerntes und damit als veränderbares Verhalten zu begreifen und diese Erkenntnis behutsam zu vermitteln
- ✓ Stereotype Geschlechtervorstellungen infrage zu stellen und Konstruktion bewusst zu machen
- ✓ Alternativen zu stereotypen Geschlechtervorstellungen anzubieten, Möglichkeitsräume zu öffnen und Vielfalt zu stärken
- ✓ herangetragene Erwartungen aufgrund des Geschlechts zu hinterfragen und eine Erweiterung des subjektiven Handlungsspielraums zu unterstützen (z.B. »auch Jungs können Spaß am Basteln haben«)
- ✓ Geschlechtervorstellungen mit den Bedürfnissen abzugleichen und zu eruieren, welche Vorstellungen einengen
- ✓ Biografie als änderbar und gestaltbar vermitteln
- ✓ Vorbild sein – Vorbilder aufzeigen
- ✓ Haltung zeigen gegen Sexismus und Queerfeindlichkeit
- ✓ Weiblich Sozialisierte in der Gruppe gezielt anzusprechen und zu ermutigen, ihre Gedanken zu äußern und sie zu empowern
- ✓ Männlich Sozialisierte, die viel reden, laut sind, viel Raum und Aufmerksamkeit einnehmen eher im Zaum zu halten und durch gezielte Nachfragen und die Konfrontation mit der eigenen Haltung und Gefühlen zur Reflexion anzuregen.

c) Genderirritierendes Arbeiten = Die Pädagog*innen brechen durch Aussagen, Verhaltensweisen, Methodengestaltung etc. mit genderspezifischen Werten, Erwartungen und Rollenvorstellungen – sie verhalten sich also nicht geschlechterstereotyp (aber authentisch).

ZIELE: Über diese Irritation von als selbstverständlich angenommenen Vorstellungen kann eine Reflexion über diese Selbstverständlichkeiten angestoßen werden und zudem vielfältige Gendervorstellungen vermittelt werden.

Genderirritierendes Arbeiten muss authentisch sein – Pädagog*innen können sich jedoch Fertigkeiten – z.B. technisches Knowhow – aneignen, um genderirritierend zu arbeiten.

Erfahrungen aus unserem Arbeitsalltag:

- ✓ Mit den Erwartungen an die eigene Rolle arbeiten – und diese gezielt unterlaufen. Beispiele:
 - Männer zeigen sich emotional und empathisch, Frauen konzentrieren sich auf die Sachebene. Männer thematisieren entsprechend auch Gefühle und äußern eigene, Frauen führen auch Diskussionen.
 - Frauen kümmern sich um die Technik wie z.B. Beamer-Aufbauen, Männer z.B. illustrieren die Plakate/Materialien
 - Sich in eigenen Hobbys und Interessen, sofern möglich, durch Weglassen und Betonungen möglichst wenig typisch männlich/weiblich darstellen.

[87] Broschüre »iPäd« unter <https://i-paed-berlin.de/wp-content/uploads/i-paed-Broschuere-2015-upload.pdf> (geprüft am 06.11.2023).

[88] Weitere Methoden und Anregungen finden sich bei dissens e.V. a) <https://www.dissens.de/geschlechterreflektierte-paedagogik-geschlecht-bildung> sowie b) »Irgendwas zu Vielfalt ... Anregungen für eine reflektierte Methodenwahl« https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/redakteure/4_Debus_-_IrgendwasZuVielfalt_-_Methodenauswahl.pdf (geprüft am 06.11.2023).



[89] Hinweis zur Schreibweise von Jungen* und Mädchen*: Das (*) drückt aus, dass mehr als nur eine feste Form von Jungen-Sein und Mädchen-Sein existiert, sondern auch alles dazwischen und jenseits davon. Außerdem hebt das (*) hervor, dass Junge/Mann- bzw. Mädchen/Frau-Sein v.a. durch die Gesellschaft konstruiert werden und nicht primär von biologischen Eigenschaften abhängen. Männlichkeit und Weiblichkeit ohne (*) meint entsprechend hegemoniale Formen derselben.

Genderirritierend pädagogisch zu arbeiten muss nicht heißen, diese Rolle die ganze Zeit offensiv nach außen zu tragen.

- ✓ Über Methoden und Aktivitätsauswahl stereotype Geschlechtervorstellungen irritieren – z.B. dem Wunsch nach Kräftemessen – das klassisch im gegenseitigen Wettkampf ausgetragen wird – mit einem kooperativen Spiel entsprechen
- ✓ Mit diversen Geschlechterrollen inspirieren, genauer:
 - Vermittlung von pluralen Rollenangeboten und verschiedenen Weiblichkeiten*^[89] und Männlichkeiten* und jenseits des binären Spektrums
 - Vorbilder von Frauen* und Männern* aufzeigen, die zur Lebenswelt der Person passen, aber nicht traditionellen Vorstellungen entsprechen.

SICH AUSPROBIEREN IN ROLLENSPIELEN

In Rollenspielen können die Jugendlichen ihre Handlungsspielräume erweitern, in dem sie sich zunächst selbst als handelnde Person wahrnehmen und erkennen, dass es immer verschiedene Optionen gibt und Verläufe nicht ohnmächtig als Schicksal hingenommen werden müssen. Das Rollenspiel erlaubt ihnen, alternative Reaktionen auszuprobieren sowie Gefühle auszudrücken und anzuerkennen. Dabei geht es darum, im wörtlichen Sinne ihr Selbst-Bewusstsein zu stärken.

SPEZIFIKA BEI MÄDCHEN*/JUNGEN FRAUEN*

Unabhängig vom Fokus auf die dargestellten drei Techniken des pädagogischen Umgangs und Arbeitens mit Gender lohnt es sich, einen Blick auf die Spezifika entsprechend sozialisierter Geschlechter zu werfen. Diese Herangehensweise bewertet Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht über, sondern nimmt eine geschlechtstypische Sozialisierung ernst. Mädchen* und Jungen* werden in ihrer jeweiligen Rolle zu solchen gemacht und verhalten sich nicht einfach von Geburt an entsprechend einer geschlechtsspezifischen Rollenerwartung.

Politische Komponenten ernst nehmen

- ✓ Genderspezifische Hinwendungsmotive und Bedürfnisse, die befriedigt werden sollen, analysieren und thematisieren.
- ✓ Mädchen* als politische Subjekte anerkennen: Politische Aussagen ernst nehmen und kritisch thematisieren.

Junge Frauen in all ihren Emotionen ernst nehmen

- ✓ Wut und Ärger aktiv thematisieren und als legitime Gefühle anerkennen.
- ✓ Keine Bagatellisierung von gewalttätigem Verhalten: aktive Thematisierung und Dekonstruktion von Rechtfertigungsmustern.

Die Gewaltbetroffenheit auf dem Schirm haben

- ✓ Achtsamkeit für mögliche Gewaltbetroffenheit/sexuelle Gewalt/Traumata (durch Umfeld/familiären Kontext/Paarbeziehung).
- ✓ Alltagsgewalt problematisieren und bestärken, dass diese nicht als normal hingenommen werden muss.
- ✓ Schutzsuche vor (subjektiv empfundener) Gewaltbedrohung nicht delegitimieren, aber rassistisch konnotierte Gewaltbedrohung dekonstruieren.

SPEZIFIKA BEI JUNGEN*/JUNGE MÄNNER*

Da die extrem rechte Szene bestehende Ideen von Männlichkeit zuspitzt und modifiziert, ist es sinnvoll, bestimmten Vorstellungen von Männlichkeit zu irritieren oder zu widersprechen. Dazu gehört es, die Anforderung zur »männlichen Überlegenheit« in Frage zu stellen und für Toleranz gegenüber vielfältigen, statt eindeutigen, Geschlechtervorstellungen einzustehen. Gendersensible Pädagogik sollte Jungen den Raum bieten, sich den Kämpfen um Dominanz und Unterordnung zu entziehen. Genderirritierend zu arbeiten, heißt für Pädagogen insbesondere, nicht als körperlich oder geistig überlegen aufzutreten und sich auf den Wettbewerb mit dem/den Jungen* einzulassen, sondern eher die empathische und nachdenklich Rolle im Team zu übernehmen.

Die mit dem Anspruch auf Männlichkeit verbundenen Anforderungen und Erwartungshaltungen setzen Jungen* auch immer unter Druck.

WIRKLICHE SOUVERÄNITÄT ENTWICKELN

Männliches Dominanzverhalten führt oft zu Gewalt. Der Versuch, sich als überlegen zu inszenieren, bedeutet auch, diesen Anspruch ständig als bedroht zu empfinden, sich durch Nichtigkeiten angegriffen zu fühlen und aggressiv zu reagieren. Es ist wichtig, diese Dynamik zu durchbrechen und die sozialen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, so dass eine Perspektive gegenseitiger Anerkennung eröffnet wird und junge Menschen lernen, Selbstsicherheit zu gewinnen.

HÄRTE IST KEINE STÄRKE

Ein von Härte und Gefühlskälte geprägtes Auftreten kann Ausdruck von unterdrückter Wut und Verzweiflung sein, denn diese zu zeigen würde Schwäche und Hilfsbedürftigkeit offenbaren, was nicht zu den Anforderungen an Männlichkeit passt. Härte gegen sich und andere zu zeigen ist also kein Zeichen von Stärke! Genderirritierende Einwürfe sind hier besonders wichtig, z. B. die Betonung, dass die Offenbarung der eigenen Gefühle als besonders ›stark‹ bezeichnet wird.

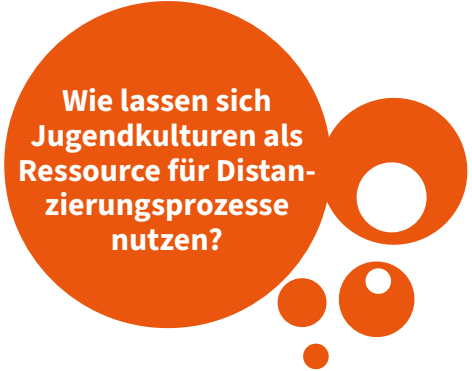
DOMINANZ EINGRENZEN UND UNTERSCHIEDLICHKEIT ERMÖGLICHEN

Wichtig ist, sich nicht auf die harte Fassade des Dominanzverhaltens einzulassen, sondern sich auf die Bedürftigkeit und Sensibilität des Menschen hinter der Fassade zu konzentrieren. Jedes Handeln sollte auf die Etablierung eines Miteinanders abzielen, das sich um die Anerkennung, Mitbestimmung, Gleichwertigkeit und Unversehrtheit aller Beteiligten sorgt.

Die Haltung der Pädagog*innen sollte stets gekennzeichnet sein durch die Ablehnung von Ausgrenzung und Abwertung. Im Gegenteil sollen sie stets für Anerkennung und Respekt gegenüber Unterschiedlichkeiten einstehen. Die Jugendlichen sollen lernen, dass ein gewaltfreies Miteinander erstrebenswert ist, unterschiedliche Wahrnehmungen ausgehalten und Meinungsverschiedenheiten gleichberechtigt ausgehandelt werden können.

Das Ziel ist es, den männlichen Dominanzanspruch zu dechiffrieren. Da dieser Anspruch maskulinistisch und nationalistisch untermauert werden könnte, sollte ihm auch politisch mit einer klaren Haltung begegnet werden. Wenn Rechtfertigungsideologien aufgelöst werden, können jungen Menschen gleichzeitig produktive Wege aufgezeigt werden, um Konflikte zu bewältigen und ihre Gefühle sowie deren Ursachen zu erkennen. Eine Kommunikation auf Augenhöhe sollen die jungen Menschen genauso erlernen wie das Zusammenleben in einer gleichberechtigten Gemeinschaft.

2.2.9. Mit Jugendkulturen gegen extrem rechte Einstellungen



Wie lassen sich
Jugendkulturen als
Ressource für Distan-
zierungsprozesse
nutzen?

NÖTIGES WISSEN ÜBER DIE JUGENDKULTUR

Voraussetzung für eine gelungene Intervention ist, dass die Intervention passgenau für den jungen Menschen oder die Gruppe ist. Wirksam kann ein Impuls zur Reflexion nur sein, wenn er konkret an der Lebenswirklichkeit der Adressat*innen anknüpft. Sonst bleibt das Gesagte abstrakt, allgemein und unpersönlich. Deshalb setzt dieser Ansatz voraus, dass etwas über die Hobbys, Interessen, Freizeitgestaltung, Musikgeschmack etc. pp. bekannt ist. Ist dieses Wissen noch nicht vorhanden, kann es mithilfe eines zugewandten Interesses an der Lebenswelt des Jugendlichen hergestellt werden. Es gilt, offen und interessiert zu sein, nachzufragen und zuzuhören sowie die junge Person als Expertin für ihre Lebenswelt anzuerkennen. Mit zunehmendem Wissen über den jungen Menschen bietet sich die Chance, nach (Teil-)Aspekten zu recherchieren, die nicht zu einem extrem rechten Weltbild passen.

Im Weiteren nennen wir einige konkrete Beispiele und anschließend noch einige Ratschläge, wie die entdeckten potenziellen Widersprüche wirksam an junge Menschen vermittelt werden können.

KONKRETE BEISPIELE FÜR DEN INTERNATIONALEN CHARAKTER VON JUGENDKULTUREN

Die folgende Liste ist nicht als vollständig zu verstehen, sondern lässt sich mannigfaltig ergänzen. Es wurden an dieser Stelle Beispiele herausgegriffen, die als taugliche Ausgangsbasis in möglichst vielen Situationen helfen können, weil sie populäre Freizeitgestaltungen von jungen Menschen darstellen: Populäre Musikkulturen, Online-Lebenswelten sowie Gaming-Kulturen.

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel gibt eine Übersicht, wie Jugendkulturen als Ressource für Distanzierungsprozesse genutzt werden können. Voraussetzungen sind dabei Kenntnisse über die Lebenswelt der Zielgruppe. Konkrete Beispiele aus Jugendkulturen wie Rock und Metal sowie Hip-Hop werden vorgestellt, um potenzielle Widersprüche zu extrem rechten Einstellungen als Ansatzpunkte für Distanzierungsimpulse zu nutzen. Ein Praxisbeispiel illustriert, wie Widersprüche zwischen politischen Äußerungen und Vorliebe für international erfolgreiche Bands pädagogisch genutzt werden können.

ROCK UND METAL

Geschichte

Rock 'n' Roll entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Schwarzen Unterschicht in den USA aus dem afroamerikanischen Rhythm and Blues. Die Musik wurde weltweit auch bei Weißen beliebt. Anfänglich mit Jugend und Rebellion verknüpft, ist die Musik heute Mainstream geworden. Sogenernannter Rechtsrock bezieht sich somit immer auch schon im Namen auf die Geschichte des Schwarzen Rock'n'Rolls und ist damit eine Irritationsmöglichkeit für die Intervention.

Bands

Neben Local Heroes aus derselben Region oder demselben Bundesland, sind es vor allem die großen Namen international erfolgreicher Bands, die nahezu stellvertretend für ein Genre stehen. Oft kommen diese Bands nicht aus Deutschland. Außerdem lohnt sich ein Blick auf die Besetzung der Bands. Ein Mitglied mit Migrationsgeschichte, keiner weißen Haut oder einem weltoffenen und menschenfreundlichen Statement in einem Interview sind interessant für die politische Auseinandersetzung. Sollte dies nicht gegeben sein, bieten zumindest internationale Auftritte und Touren der Band und die dortigen Fans Stoff für Diskussionen. Immerhin teilen Menschen mit anderer Hautfarbe und aus anderen Ländern die gleiche Leidenschaft für dieselbe Musik.

Selbst Bands mit einer kritikwürdigen Geschichte lassen sich geschickt zum Setzen von Impulsen nutzen. Zum Beispiel tat sich die Deutschrock Band Böhse Onkelz in den 1980er Jahren mit Rechtsrock und rassistischen Texten hervor. Später versuchten die Musiker das rechte Image wieder loszuwerden, indem sie unter anderem bei Konzerten dazu aufforderten, keine extrem rechten Parteien zu wählen oder Schwarze Menschen nicht rassistisch anzugehen. Extrem rechts einstiegsgefährdeten oder orientierten Jugendlichen mit einer Vorliebe für die Onkelz kann der Abwendungsprozess der Band als Vorbild angeboten werden. Ähnliches gilt für die Deutschrock Band Frei.Wild. Der Sänger der Band war unmittelbar zuvor Teil einer Rechtsrockband. Auch heutige Texte stoßen immer wieder auf Kritik. Allerdings gibt es auch zahlreiche Erklärungen der Band, in denen sie sich »gegen jeden Extremismus« positionieren. In dem von Flucht und Migration sowie dem extrem rechten Terror dagegen geprägten Jahr 2015 erklärte die Band unter dem Titel »Die Welt ist bunt! Und Frei.Wild's Ländereien sind es auch« deutlich, dass sie die Unterstützung von Geflüchteten gutheißt und Rassismus sowie Gruppen wie die AfD oder PEGIDA ablehnen. Es bietet sich daher an, jugendliche Frei.Wild-Fans mit dem Statement der Band zu konfrontieren, wenn sie sich z.B. rassistisch äußern, unabhängig von der eigenen privaten Einschätzung über die Band.

HIP-HOP

Geschichte

Hip-Hop setzt sich zusammen aus vier Säulen. DJing, Rap, Graffiti und Break Dance. Sie entstanden in der verarmten Bronx, einem Stadtteil von New York, der damals ein Ghetto für die Bevölkerung von People of Colour darstellte. Alle Säulen des Hip-Hop zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Umsetzung nicht viel Geld braucht. Statt vieler Instrumente braucht es nur selbst gebaute Plattenspieler und Mikrofon. Gemalt wird mit Lackdosen aus dem Baumarkt und getanzt wird auf der Straße auf dem Boden. Heute treten diese Säulen auch losgelöst voneinander auf. Mit Interesse an der jeweiligen jugendkulturellen Ausformung und ihren Wurzeln lassen sich die Verbindungen zu den Schwarzen Ursprüngen schnell herstellen. In jedem Fall ist Hip-Hop oder Rap im Speziellen keine typisch deutsche Musik. Auch im deutschsprachigen Rap gibt es viele Vertreter*innen mit Migrationsgeschichte, durch die ein offensichtlicher Widerspruch aufgezeigt werden kann, zwischen den jugendkulturellen Interessen eines Jugendlichen und eventuellen extrem rechten oder rassistischen Äußerungen.

Verherrlichung von Drogen und Gewalt vs. »Die sollen sich an die Regeln halten«

Gerade der Umstand, dass im Rap teilweise Gewalt und Drogen verherrlicht werden, bietet Gelegenheit zu irritieren, wenn z.B. absolute Gesetzes-treue von Geflüchteten verlangt wird. Die Grundidee, die politischen Forderungen von Menschen an ihrem eigenen Verhalten zu messen, wird hier über den Spiegel der Jugendkultur bewerkstelligt. Hip-Hop eignet sich dafür, über die eigene Benachteiligungen ins Gespräch zu kommen, so z.B. die Erfahrung in einem von Armut geprägtem Sozialraum aufzuwachsen.

INTERNETPLATTFORMEN UND GAMING

Dominanz des Internets

Junge Menschen nutzen gegenwärtig internetgestützte Formen der Unterhaltung und Kommunikation mehrere Stunden täglich. Es ist daher naheliegend, sie bei Gelegenheit daran zu erinnern, dass das Wesentliche am Internet sein internationaler Charakter ist.

Entwicklerstudios von Apps und Spielen aus anderen Ländern

Erfragt man, welches die Lieblingsapps oder Spiele der Jugendlichen sind, lässt sich auch schnell googeln, aus welchen Ländern eigentlich deren Entwicklerteam kommt. Einige Beispiele seien hier genannt. Das bei jungen Menschen beliebte Spiel Fortnite wurde ebenso in Polen entwickelt wie The Witcher, während Minecraft in Schweden programmiert wurde. Instagram wurde von einem Brasilianer und einem US-Amerikaner entwickelt. TikTok wurde in China entwickelt und WhatsApp in den USA. Entweder kann den Jugendlichen aufgezeigt werden, welche ihrer Lieblingsapps sie bei wirklich geschlossenen Grenzen nicht nutzen könnten, oder sie können beauftragt werden herauszufinden, welche Apps auf ihrem Handy von einem deutschen Entwicklerstudio oder einem deutschen Entwicklungsteam kommen.

Internationale Community

Trends, Subkulturen, Memes und Challenges orientieren sich nicht an Ländergrenzen und funktionieren oft über Sprachbarrieren hinweg. In diesem Sinne ist das Internet nicht nur technisch gesehen grenzübergreifend, sondern trägt zu einer transnationalen Kultur bei.

EIN BERICHT AUS DER PRAXIS



Im Rahmen unserer intensivpädagogischen Einzeltrainings arbeiteten wir mit einem extrem rechts orientierten Jugendlichen, welcher sich positiv auf die Nazizeit bezog und dem darüber hinaus Deutschland und das Deutschsein über die Maßen wichtig war. Allerdings fiel es dem Jugendlichen schwer zu benennen, was genau ihm an Deutschland oder an der Nazizeit gefallen würde. Die Trainer*innen versuchten einerseits zu erfahren, worauf genau der Jugendliche sich bezog und welche Funktion dies für ihn hatte, andererseits spiegelten sie dem Jugendlichen ihre Irritation darüber, dass das Thema offenbar wichtig für ihn war, aber er wenig Konkretes dazu sagen konnte.

Neben den explizit politischen Themen spielen auch die Hobbys, Interessen und Freizeitgestaltungen des Jugendlichen eine wichtige Rolle im Training. Dadurch erfuhren die Trainer*innen, dass der Jugendliche am liebsten Rock und Heavy Metal hörte, darunter auch Rechtsrock. Interessiert wurde nachgefragt, welche Bands den Jugendlichen begeistern würden. Dieser nannte daraufhin diverse internationale bekannte Rock-Bands aber auch ausgemachte Rechtsrock Bands. Diese Informationen halfen den Trainer*innen zum einen, den Grad der Radikalisierung des Jugendlichen einzuschätzen, und eröffneten zum anderen die Chance für eine Intervention.

Zwei der vom Jugendlichen genannten Bands, die in keinerlei Verbindung zum Rechtsrock stehen, waren Metallica und Manowar. Der Gründer und Band Leader von Manowar heißt Joey DeMaio und spielt den E-Bass in der Band. Er wurde in den USA geboren und seine Familie stammt von Italienern und amerikanischen Ureinwohnern ab. Bei Metallica übernimmt seit über 20 Jahren Robert Trujillo den E-Bass und den Hintergrundgesang. Er stammt von Mexikanern und amerikanischen

Ureinwohnern ab. Beide Bands sind seit Jahrzehnten international sehr erfolgreich, gehen weltweit auf Tour und haben eine starke Fanszene in vielen Ländern auf der Erde.

So konnten die Trainer*innen dem Jugendlichen zunächst aufzeigen, dass seine positiven Bezüge auf die Nazizeit und Deutschland in diesem Zusammenhang etwas substanzlos wirken und darüber hinaus nicht zu der von ihm bevorzugten Musik passen. Zu Rechtsrock wurde zusätzlich kritisch angemerkt, dass die gesungenen politischen Inhalte nicht passen würden zu einer Musik, die aus der Schwarzen Bevölkerung der USA stammt. Dem Jugendlichen wurde so ein Widerspruch aufgezeigt zwischen seinem Musikgeschmack und seiner Freizeitgestaltung auf der einen Seite, und seinen politischen Äußerungen auf der anderen Seite. Durch entsprechende Fragen und Anmerkungen legten ihm die Pädagog*innen indirekt nahe, diesen Widerspruch zugunsten der international erfolgreichen Bands ohne Rechtsrockbezug und zuungunsten seiner politisch extrem rechten Äußerungen aufzulösen, weil er ansonsten – wenn er in seinem extrem rechten Bild authentisch sein möchte – auf Rock gänzlich verzichten sollte.

Gegenüber den Pädagog*innen äußerte der Jugendliche im Anschluss, er habe sich bisher geirrt oder falsch ausgedrückt bei seiner politischen Selbstverortung. Dies kann als starker Hinweis darauf verstanden werden, dass der Jugendliche sich des Widerspruchs bewusst geworden ist und ihm das Hören der international erfolgreichen Bands wichtiger ist, als eine rassistische oder nationalistische politische Selbstverortung.

Das Beispiel aus der Praxis zeigt, dass der internationale Charakter von Jugendkulturen geeignet ist, um Jugendlichen eine tolerantere und weltoffenere Haltung nahezu legen.

2.2.10. Interventionsgrundlagen und Handlungsempfehlungen

Was muss ich für eine gelingende Intervention beachten?

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel gibt einen Überblick über die notwendigen Schritte und Prinzipien für eine erfolgreiche Intervention gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Auf die Bedeutung einer menschenrechtsorientierten Haltung im pädagogischen Kontext wird eingegangen. Es werden Gelingensfaktoren für Interventionen formuliert. Ebenso werden orientierende Fragen zur Situationsanalyse, Planung, Zielformulierung und Durchführung von Interventionen auf verschiedenen Ebenen (Täter*innen, Betroffene, Zuschauende) an die Hand gegeben. Das Kapitel schließt mit Handlungsempfehlungen zu verschiedenen Vorfällen, die für die eigene Praxis adaptiert werden können.

GRUNDLAGEN EINER ERFOLGREICHEN INTERVENTION

Aus dem eigenen pädagogischen Auftrag und einer menschenrechtsorientierten Haltung heraus ist eine Intervention gegen Äußerungen/Handlungen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit geboten. Eine klare, menschenrechtsorientierte Haltung zu haben, diese zu kennen und für junge Menschen in eine angemessene Sprache fassen zu können, ist die Grundlage für Interventionen gegen Äußerungen/Handlungen mit Einstellungen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

WIE INTERVENIEREN/HANDELN?

Im Sinne einer professionellen Rolle empfiehlt es sich, **bewusst und kontrolliert** zu handeln (dies kann auch bedeuten, starke Emotionen zu zeigen – aber eben bewusst und kontrolliert). Die Reflexion der eigenen Haltung, Werte und Grenzen unterstützt Sie dabei.

Sprechen Sie bei Ihrer Intervention auch die **Beziehungsebene** an. Dies kann wirksamer sein, als auf inhaltlicher Ebene zu argumentieren. Außerdem kann es, dank des Überraschungseffektes, hilfreich sein, Neues auszuprobieren und sich jenseits gewohnter Reaktionsmuster zu bewegen.

Wichtig ist es auch, dass Interventionen als Konsequenzen des Handelns **verlässlich, gerecht und transparent** sind. Deshalb sollten Sie sich im Team gut abstimmen.

- **Verlässlichkeit:** Stellen Sie bei bestimmten Verhaltensweisen Konsequenzen in Aussicht, sollten Sie diese auch durchziehen. Damit bleiben Sie für Ihre Adressat*innen zuverlässig, konsequent und nicht willkürlich.
- **Gerechtigkeit:** Auf ähnliche Verhaltensweisen sollten ähnliche Interventionen erfolgen, auch wenn sie von unterschiedlichen Pädagog*innen stammen.
- **Transparenz:** Die Gründe Ihrer Intervention und Konsequenz sollten verständlich kommuniziert und nachvollziehbar sein. Sie unterstützt junge Menschen dabei, Verantwortung für das eigene Handeln zu ergreifen und Konsequenzen zu akzeptieren. Eine menschenrechtsorientierte Haltung ist hier eine hilfreiche Grundlage für eine positiv formulierte Begründung.

WANN WELCHE INTERVENTION?

Es kann hilfreich sein zu überlegen, welche Intervention Sie in der Situation und welche Sie im späteren Verlauf vornehmen wollen. Häufig ist es hilfreich und pädagogisch sinnvoll, zeitnah in einem anderen bzw. späteren Setting Themen noch einmal aufzugreifen. Dies verschafft Ihnen Ruhe zum Überlegen, Zeit für Recherche und für die Abstimmung im Team. Es ermöglicht auch, Themen außerhalb der (häufig angespannten) Akutsituation vertieft und in einem anderen Setting anzusprechen. Außerdem zeigen Sie dem jungen Menschen dadurch mitunter, dass Sie ihn und seine Aussagen ernst nehmen.

WER INTERVENIERT? (INTERVENTIONSBERECHTIGUNG KLÄREN)

Wägen Sie ab, am besten in der Spiegelung im Team, welche Person eine Intervention durchführt. Abhängig von der Art der Intervention und der daraus folgenden weiteren Interaktion mit einer Person ergibt es Sinn, verschiedene Strategien zu entwickeln und die eigenen Rollen im jeweiligen Fall zu reflektieren.

→ Eine tragfähige Beziehungsebene ist die Basis für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit diskriminierenden Einstellungen. Je stärker diese Beziehungsebene gegeben ist, desto konstruktiver kann

interveniert werden. So kann sich authentisch auf individuelle Gegebenheiten bezogen werden und auf Basis dessen interveniert werden. Außerdem sind positive Eigenschaften der Person bekannt, die zur Irritation genutzt werden können, Beispiel: »Es wundert mich, dass du das sagst, weil eigentlich bist du doch [in anderen Situationen offen] oder [selbst von Abwertung betroffen]...«. Dies setzt voraus, ein ernsthaftes Interesse an den Sichtweisen und Erfahrungen der Jugendlichen zu haben oder dieses aufzubauen.

→ Wird zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine pädagogische Auseinandersetzung als nicht möglich eingeschätzt und geht es vornehmlich darum, den Schutzraum für Betroffene zu wahren und z. B. das Hausrecht durchzusetzen, kann auch eine Person ohne Beziehungsebene diese Sanktion vermitteln. Eine formale Grenzsetzung durch eine andere Person erleichtert in einem möglichen konstruktiveren Verlauf das Aufnehmen des Kontakts durch eine Person mit Beziehungsebene.

WIE GESTALTE ICH DAS INTERVENTIONSSETTING?

Befinden Sie sich in einem Gruppensetting, kann es – wenn möglich – hilfreich sein, das Setting zu wechseln hin zur Kleingruppe oder zum Zweiersetting mit den im Fokus stehenden Jugendlichen. Dies reduziert u. a. den Performance-Druck für alle und erleichtert es dem jungen Menschen, sich auf Reflexionsprozesse einzulassen. Auch das Umfeld zu wechseln, z. B. gemeinsam spazieren zu gehen, kann die Intervention positiv unterstützen.

WIE AUF WELCHER EBENE INTERVENIEREN/HANDELN?

Nicht zu intervenieren oder Interventionen im Sande verlaufen zu lassen, könnte diskriminierende Personen in ihrem Verhalten bestätigen. Doch Diskriminierende sollten nicht im alleinigen Fokus sein.

Abhängig von den an einer Situation beteiligten Personen, sollte überlegt werden, welche Interventionen/Maßnahmen auf den Ebenen der **Diskriminierenden/»Täter*innen«**, der **Betroffenen** und des **zuschauenden Umfeldes** zu ergreifen sind. Diese Aufteilung verhindert unter anderem, dass die Betroffenenperspektive aus dem Blick gerät. Auf den Ebenen können folgende Fragen hilfreich sein:

- **Diskriminierenden/»Täter*innen«:** Wurden Grenzen der Strafbarkeit überschritten und welche Konsequenzen empfehlen sich (pädagogisch/strafrechtlich)? Wie werden Grenzsetzungen pädagogisch vermittelt? Was ist der Hintergrund des Gesagten/Handelns? Wie kann ein Reflexionsprozess angeregt werden? Welche Weiterarbeit empfiehlt sich mit den jungen Menschen, um Distanzierungsprozesse zu befördern?
- **Betroffene:** Welcher Betroffenenenschutz/Schutzraum ist notwendig? Muss ggf. der Kontakt zu Unterstützungsstrukturen wie der Betroffenenberatung hergestellt werden? Was macht das Gesagte/Passierte mit Betroffenen? Was sind ihre Bedürfnisse, welche Unterstützung brauchen sie?
- **zuschauendes Umfeld:** Muss ich das Umfeld schützen? Was macht die Situation mit Zuschauenden? Wie stelle ich in der Einrichtung geltende Werte sicher und vermittele diese? Wie stärke ich vorhandene Werteorientierungen in der Gruppe und die Fähigkeit, diese zu äußern? Wie nutze ich die Ressourcen der Gruppe für die Stärkung eines menschenrechtsorientierten Gruppenklimas, ohne sie zu überfordern?

WIE PLANE ICH DIE INTERVENTION?

Interventionsplanung kann wenige Sekunden – wenn situativ auf eine Äußerung reagiert werden muss – oder mehrere Wochen einnehmen – z. B. wenn eine Strategie für eine Institution oder ein Gemeinwesen entwickelt wird. Die Schritte und Fragen ähneln sich dabei. Interventionsplanung kann auch außerhalb konkreter Situationen (also hypothetisch, als Rollenspiel oder auf Grundlage früherer Situationen) erfolgen, um in Situationen, wenn diese eintreten, zügig und selbstsicher reagieren zu können.

DIE SCHRITTE EINER INTERVENTIONSPLANUNG (MIT BEISPIELHAFTEN LEITFRAGEN):

1. Situation einschätzen

- Ereignis und Rahmenbedingungen
 - Mit wem habe ich es zu tun und wie ist unsere Beziehung? (z. B. Einzelperson/Gruppe? Wer ist noch am Setting beteiligt? Einmaliges Setting/ beständiger Kontakt?)
 - Wer ist noch in der Situation dabei? (sind von Handlungen direkt/indirekt betroffene oder

WER	WOZU
mit Diskriminierenden /Täter*innen	→ um weitere Betroffene zu verhindern → um eine Distanzierung von diskriminierendem Handeln / Einstellungen anzustoßen
mit möglichen Betroffenen	→ zur Sicherstellung des Schutzraumes
mit dem zuschauenden Umfeld	→ um einer Normalisierung menschenfeindlicher Einstellungen entgegenzuwirken

- diskriminierte Personen im Raum? Gibt es ein zuschauendes Umfeld?)
- Was ist genau passiert? (Welche Grenzen wurden verletzt?)
- Wo bin ich? (bspw. öffentlicher oder geschlossener Raum?)
- Wie ist die Gefährdungslage? Wurde eine Straftat begangen?
- Ich in der Situation
 - Wie geht es mir?
 - Womit fühle ich mich sicher?
 - Was sind meine Ressourcen?
 - Wer kann mir akut helfen? Wen könnte ich mir als Unterstützung organisieren?

2. Ziele klären entsprechend der Situationseinschätzung

- verschiedene Adressat*innen (»Täter*innen«, Betroffene und zuschauendes Umfeld) und jeweilige Bedarfe berücksichtigen
 - in der Situation?
 - Nach der Situation?
 - Langfristig?

3. Interventions- und Maßnahmenplanung entsprechend der Situationseinschätzung

- Allgemein:
 - Welchem Schutzauftrag muss ich nachkommen?
 - Wie kann ich die Werte der Einrichtung sichern?
 - Wie zeige ich meine Haltung?
 - Wer hat welche Interventionsberechtigung?
- In der Situation?
 - Wie kann ich mir gegebenenfalls Zeit verschaffen?
 - Was würde ein Wechsel des Settings bringen?
- Nach der Situation?
 - Welche Nachbetreuung ist notwendig?
- Langfristig?
 - Was muss passieren, um solche Vorkommnisse in Zukunft zu verringern?

4. Verbündete suchen entsprechend der Interventionsstrategien

- Wen brauche ich zur Zielerreichung/Absicherung der Situation?
- Wen kann ich als Ressource nutzen?

5. Interventionen und Methoden durchführen

6. Reflexion und Lerneffekt

- Wie und wann können eine Auswertung und Reflexion der Situation, der Intervention und der Reaktion stattfinden?
- Was ist passiert und wie wurde darauf reagiert?
- Wie beurteilt meine Kolleg*in die Intervention?
- Wie kann ich mit meinen eigenen Gefühlen zur Situation umgehen?
- Was brauche ich in der Zukunft?
- Welche Lerneffekte habe ich? Welche übertragbaren Interventionsstrategien lassen sich finden?

▪ EXIT-OPTIONEN UND MINIMALINTERVENTION

Gerade wenn die Situation neu und damit ungewohnt oder aber alltäglich und belastend ist, können sich Sprachlosigkeit, Überforderung und Erschöpfung einstellen. Dies hemmt die eigene Handlungsfähigkeit. Es ist nachvollziehbar, wenn Pädagog*innen nicht in jeder Situation sofort eine passende Intervention parat haben.

Generell ist es hilfreich, sich Zeit zu verschaffen und sich Verbündete zu suchen. Eine Minimalintervention sollte – wenn möglich – allerdings immer erfolgen, gerade wenn es ein zuschauendes Umfeld gibt. Dieses könnte aus einem Stillschweigen schließen, dass das Gesagte/Getane in Ordnung ist (und sich dadurch bestärkt oder verunsichert fühlen). Eine Minimalintervention ist auch geboten, wenn es sich um ein einmaliges Setting handelt oder Betroffene, Sie selbst oder andere geschützt werden müssen. Eine Minimalintervention ist auch schon das klare Zeigen einer menschenrechtsorientierten Haltung und auf dieser Grundlage die Ablehnung des Vorgefallenen.

Priorisieren Sie in Situationen, in denen Sie in der eigenen Wahrnehmung nicht angemessen intervenieren können: Der Schutz von Betroffenen geht vor. Die Arbeit mit Täter*innen darf aber nicht wegfallen. Verlagern Sie diese auf ein Setting in der nahen Zukunft. Dies können Sie auch ankündigen – damit zeigen Sie, dass Sie nicht wegsehen und behalten gleichzeitig die Kontrolle über die Lage: Beispielsweise könnte dies heißen zu sagen: »Hier ist jetzt Schluss. Aber ich komme bald nochmal auf dich zu, weil es mir wichtig ist, mit dir dazu weiter im Austausch zu bleiben. Und ich will besser verstehen, was dir daran wichtig ist.«


HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Es gibt für Situationen kein Universalrezept – die Interventionen sind abhängig von den Rahmenbedingungen und von der handelnden pädagogischen Fachkraft. Es gibt aber bewährte Strategien, die als Orientierung dienen können.

Generell gilt: Im Vordergrund sollte immer die inhaltliche Auseinandersetzung stehen. Daher sollten die grundlegenden Symboliken, Ästhetiken und Narrative extrem rechts-konnotierter Lifestyle-Elemente bekannt sein. Verbote sind eine Maßnahme, ohne inhaltliche Auseinandersetzung allerdings eine wenig nachhaltige Intervention – Sanktionen ersetzen also keine inhaltliche Auseinandersetzung. Der Großteil extrem rechter Symbolik ist nicht strafrechtlich relevant, doch auch bei nicht strafrechtlich relevanten Inhalten sollte bspw. auf Basis einer Hausordnung oder der eigenen menschenrechtsorientierten Haltung interveniert werden.

LEVEL	VERHALTEN DER DISKRIMINIERENDEN	PÄDAGOGISCHER UMGANG UND ZIELE	BEZUGNAHME AUF ... immer: eigene Haltung zusätzlich:(siehe Zeile)
1	Abwertung von anderen/Gewaltverherrlichung, fällt auf durch: Meinung	Gespräch in Einzelsetting suchen	
1	Abwertung von anderen/Gewaltverherrlichung, fällt auf durch: Meinung	Gespräch in der Gruppe suchen	
1	Abwertung von anderen/Gewaltverherrlichung, fällt auf durch: Kleidung aus Graubereich	Gespräch im Einzelsetting suchen, um Szeneeinbindung einschätzen zu können	Werte der Einrichtung, vereinbarte Verhaltensregeln
2	Abwertung von anderen/Gewaltverherrlichung, fällt auf durch: Kleidung aus extrem rechten Szenekontext	Das Tragen der Kleidung unterbinden und ein alternatives Kleidungsstück anbieten oder die Kleidung umdrehen lassen.	Hausordnung, Werte der Einrichtung, vereinbarte Verhaltensregeln
3	Diskriminierende Äußerung in Bezug auf abwesende konkrete Person	→ Aussagen unterbinden, → Gespräch im Einzelsetting suchen, → bei einem zuschauenden Umfeld: sich öffentlich mit Betroffenen solidarisieren	Hausordnung, Werte der Einrichtung, vereinbarte Verhaltensregeln
3	Diskriminierende Äußerung in Bezug auf anwesende konkrete Person	→ Betroffenenenschutz vornehmen, → Aussagen unterbinden, → sich öffentlich mit Betroffenen solidarisieren → Je nach Möglichkeit in Situation: Gespräch im Einzelsetting mit diskriminierender Person suchen → Gespräch mit Entschuldigung vermitteln	Hausordnung, Werte der Einrichtung, vereinbarte Verhaltensregeln, Fürsorgepflicht/ Antidiskriminierungsgesetz
4	Abspielen diskriminierender Musik	→ Abspielen unterbinden, → Gespräch im Einzelsetting suchen und Hintergründe erfragen (bei einschlägiger Musik extrem rechter Gruppen: Quelle erfragen), ggf. gemeinsame Textanalyse → Bedarfe von nicht beteiligten Zuhörenden und ggf. Betroffenen beachten (letztere müssen sich nicht zwingend als betroffen sehen, das heißt hier muss abhängig von der Selbstwahrnehmung gehandelt werden), → Musik-Hören im Allgemeinen zu späterem Zeitpunkt für Gruppe pädagogisch aufbereiten	Hausordnung, Werte der Einrichtung, vereinbarte Verhaltensregeln Bezug nehmen auf Inhalte → es ist irrelevant, ob Musik indiziert ist oder nicht
4	Extrem rechte Taktik der Subversion, genauer: Person verhält sich kontinuierlich entgegen der Hausordnung, Einschränkung/Beeinflussung anderer Adressat*innen, kein pädagogischer Zugang; Machtdemonstration und Agitation	Person aus der Örtlichkeit verweisen	Hausrecht Fürsorgepflicht für nicht-rechte und / oder betroffene Personen
5	Strafrechtliche Relevanz von Zeichen oder Handlungen	→ Anzeige im Nachhinein (Anfertigen eines Gedächtnisprotokolls beachten) → Im Einzelfall kann abgewogen werden, ob zunächst pädagogische Maßnahmen ergriffen werden, wenn diese eine positive Prognose der Erreichbarkeit haben. Auf die strafrechtliche Relevanz solle in jedem Fall hingewiesen werden. Eine Anzeige kann auch zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen werden, wenn pädagogische Maßnahmen keine Wirkung gezeigt haben.	§130 StGB (Volksverhetzung) und §86(a) StGB (Verwendung von Kennzeichen verfassungswidriger und terroristischer Organisationen)
5	Konkrete Bedrohung oder Verletzung andere Personen / Ankündigung schwerer Straftat bzw. Gefahr im Verzug	Fremd- und Selbstschutz beachten, Polizei anrufen	Fürsorgepflicht Notfallplan der Einrichtung

2.2.11. Fallanalyse als Grundlage der Intervention



Welche hilfreichen Fragen gibt es für die Fallanalyse?

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel bietet eine Hilfestellung, wie als Einzelperson oder in einer Kleingruppe eine detaillierte Fallanalyse vorgenommen werden kann. Diese kann bei auffälligem Verhalten eines jungen Menschen für eine umfassende Interventionsplanung und Strategie sinnvoll sein, besonders wenn dieser für pädagogische Angebote eher schwer zu erreichen ist. Das strukturierte Zusammentragen von Informationen ist die Grundlage für eine Analyse der Lebenssituation und der Bedarfe des jungen Menschen und für die Planung konkreter nächster Schritte. Der Fokus liegt darauf, eine bedarfsgerechte Interventionsplanung zu ermöglichen und vernachlässigte Ressourcen zu identifizieren.

Wird ein junger Mensch auffällig oder zeigt sich eine komplexe Ausgangslage, kann eine detaillierte Fallanalyse hilfreich sein – sowohl für die bedarfsgerechte Interventionsplanung als auch für die Wiederentdeckung vernachlässigter Ressourcen des jungen Menschen oder des Umfelds.

Ideal ist es, eine Fallanalyse als Kleingruppe pädagogischer Fachkräfte durchzuführen, die den jungen Menschen kennen. Sie kann aber auch als Einzelperson durchgeführt werden.

ABLAUF

1. Vorab:

Die einzelnen Personen können sich mithilfe der Analysefragen auf das Treffen vorbereiten und gegebenenfalls Informationen von beim Treffen nicht Anwesenden einholen.

Es hilft, vorab zu klären, wie visualisiert wird und wer für die Visualisierung verantwortlich ist. Weiter unten findet sich ein Visualisierungsvorschlag als Kopiervorlage.

Außerdem sollte konkret benannt werden, was der Anlass und das Anliegen jedes einzelnen Teilnehmenden und des Treffens sind.

2. Informationen zusammentragen:

Die verschiedenen Fachkräfte schildern ihren Blick auf den jungen Menschen. Hierbei geht es darum, möglichst objektiv und konkret Wahrnehmungen zu beschreiben und sie in Abgleich zueinander zu stellen.

3. Informationen ergänzen und analysieren:

Fließend zum vorherigen Schritt, dem freien Zusammentragen von Informationen, werden diese mithilfe der untenstehenden Informations- und Analysefragen ergänzt. Sie sollen sichern, dass keine Aspekte vergessen werden. Die verschiedenen Informationen und Perspektiven werden in Abgleich zueinander gestellt. Die Analyse sollte sich am Anliegen des Treffens orientieren und gleichzeitig dafür offen sein, bisher Vernachlässigtes oder Unerkanntes zu besprechen.

4. Nächste Schritte sammeln, priorisieren und planen:

Als Abschluss der Fallanalyse sollten konkrete nächste Schritte besprochen werden. Stehen mehrere Handlungsschritte zur Auswahl, ist es wichtig, eine gemeinsame Strategie zu besprechen. Zu dieser kann es gehören, mehrere Maßnahmen parallel zu ergreifen. Empfehlenswert ist, klare Verantwortlichkeiten zu verteilen und Fristen zu vereinbaren. Außerdem sollte verabredet werden, wann über den Verlauf der Handlungsschritte berichtet und reflektiert wird und nach Bedarf weitere Handlungsschritte vereinbart werden.

Fallreflexion:**Datum:**

Anlass und Anliegen der Fallreflexion:		
	Wahrnehmungen	Analyse
Allgemeine Informationen/ Sonstiges		
Geschichte der Person		
Soziale Umweltfaktoren und Rahmenbedingungen		
Interessen und Lebensgestaltung		
Sozialverhalten und Konflikte		
Politische Gefährdungsfaktoren einer Radikalisierung		
Mögliche nächste Schritte		

INFORMATIONEN- UND ANALYSEFRAGEN ZUR FALLREFLEXION:**1. Welche Geschichte hat die Person?**

- Welche Informationen zur Vergangenheit der Person sind für die Fallberatung wichtig?
- Welche besonderen Ereignisse, Traumata oder ähnliches sind bekannt und hier relevant?

2. Was sind soziale Umfeldfaktoren und Rahmenbedingungen?

- Familie
 - Welche Familienmitglieder sind präsent?
 - Wie interagieren diese zur Person/Kind? Wie interagieren sie untereinander?
 - Wie verhalten sie sich ggü. den Pädagog*innen/pädagogischen Angeboten?
 - Welche Werte werden von der Familie vermittelt?
 - Welchen sozio-ökonomischen Status hat die Familie?
- Peer-Group
 - Wer hat am meisten Einfluss auf die Person?
 - Wer hat einen positiven/negativen Einfluss auf die Person?
 - Welche Rolle hat die Person in der Gruppe? Gibt es eine Rollenzuschreibung, die die Person ablehnt?
- Schule/Ausbildung/Maßnahme (entsprechend Fall)
 - Wie kommt die Person in der Schule/Ausbildung/Maßnahme zurecht?
 - Welche Ressourcen sind vorhanden (pädagogische Bezugsperson, schulische Stärken o.ä.)?
 - Welche Perspektive hat die Person für ihre berufliche Zukunft?

3. Wie gestaltet der junge Mensch sein Leben?

- Welche Interessen hat die Person?
- Welche Freizeitgestaltung macht er*sie gern?
- Welche Freizeitgestaltung tut ihm*ihr gut?
- Welche Ziele hat die Person?
- Welche Stärken hat die Person?
- Welche Veränderungswünsche hat die Person?

4. Wie ist das Befinden und das Sozialverhalten?**Allgemeines Sozialverhalten**

- Wann geht es der Person schlecht?
 - Wann ist die Person überfordert/ oder angespannt?
 - Welche Bedürfnisse werden nicht erfüllt?
 - Woran liegt das?
 - Welche Personen sind beteiligt?
- Wann geht es der Person gut?
 - Wann ist die Person entspannt oder ist freudig?
 - Woran liegt das?
 - Welche Bedürfnisse werden erfüllt?

Konkrete Situationen:

- In welchen Situationen zeigt die Person problematisches Sozialverhalten (z. B. Übergriffigkeit, Beleidigungen, Aggressionen, Gewalt)?
 - Wie äußert sich dies genau?
 - Welche erkennbaren Auslöser gibt es?
 - Bei wem/wo eckt die Person an?
 - Wie wurde bisher damit umgegangen?
 - Welche Sanktionen hat die Person erhalten? (auch ggf. Vorstrafen)
- In welchen Situationen zeigt die Person ein positives Sozialverhalten?
 - Was sind Bedingungsfaktoren?

5. Welche politischen Gefährdungsfaktoren gibt es? Welche Risikofaktoren und Hinwendungsmotive einer extrem rechten Radikalisierung sind zu erkennen?

Gemeinsam wird sich das Modell der Radikalisierungsstufen von Distanz e.V. angeschaut und gesammelt, welche Verhaltensweisen bei der Person regelmäßig ersichtlich sind. Außerdem wird gemeinsam überlegt, welche


- Risikofaktoren für eine Radikalisierung zu erkennen sind, also welche Rahmenbedingungen der Person eine Radikalisierung begünstigen;
- Hinwendungsmotive zu extrem rechten Ideologien oder Gruppen zu erkennen sind, also die Funktionen der Radikalisierung und die Gründe der Hinwendung bei der Person.

Folgende Beobachtungsfragen unterstützen bei der Einschätzung und bieten Hinweise auf Risikofaktoren und Hinwendungsmotive. Die Kapitel 2.1.5. und 2.2.6. dieser Arbeitshilfe zu Hinwendungsmotiven, also Gründen und Funktionen einer Radikalisierung bei jungen Menschen und ihr Umgang damit, sollte bei mindestens einer Person der beratenden Gruppe bekannt sein.

6. Impulsfragen zum Sammeln, Priorisieren und Planen nächster Schritte:

- Welche Interventionen sind notwendig? (bezüglich der einzelnen Analyseebenen)
- Wer hat die Beziehungsebene für eine erfolgreiche Intervention?
- Was kann unternommen werden, um die Beziehung zu stärken (interessensorientiert)?
- Was kann ich mir vorstellen zu tun? Was brauche ich dafür?
- In welcher Hinsicht könnte das soziale Umfeld als Ressource aktiviert werden?
- Wer kann noch als Unterstützer*in angesprochen werden?

2.2.12. Erfolgreich intervenieren mit dem Interventionsbarometer



Wie kann ich Interventionen planen und umsetzen?

Das Interventionsbarometer gibt Orientierung, um in Situationen, in denen sich junge Menschen menschenverachtend äußern oder handeln, professionell intervenieren zu können. Für ein zügiges und angemessenes Reagieren in diesen Situationen ist es hilfreich, sich sowohl einzeln als auch im Team im Vorfeld (auf der Grundlage von Gedankenspielen oder gemachten Erfahrungen) mit Interventionen auseinanderzusetzen. Das Interventionsbarometer strukturiert Interventionen unterschiedlicher Stärke in Abhängigkeit von Vorfällen mit jungen Menschen im Kontext der Distanzierungsarbeit. Es dient Ihnen als Analyse- und Planungshilfe für Ihren Berufsalltag.

Die folgenden Orientierungsfragen dienen als Vorlage zur Selbstreflexion zur eigenen Haltung, Werten und Grenzsetzungen. Das Ausfüllen der Vorlage im Vorfeld einer Intervention erleichtert das Handeln, da sie für einen selbst Klarheit und Selbstsicherheit erzeugt. Sich über die Bedingungen für eine erfolgreiche Intervention bewusst zu sein, erleichtert es, diese in konkreten Situationen (soweit möglich) herbeizuführen und sich im Team zu unterstützen.

SELBSTREFLEXION ALS GRUNDLAGE DER INTERVENTION (EINZELN/TEAM)

WARUM INTERVENIEREN?

In der Regel ist aus Ihrem pädagogischen Auftrag und einer menschenrechtsorientierten Haltung heraus eine Intervention gegen Äußerungen/Handlungen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit geboten. Es kann helfen, sich zu verdeutlichen, welche **Werte** (eigene und die der Einrichtung) in Situationen verletzt werden und welche **Grenzsetzungen** aus diesen folgen, die sich in der Intervention wiederfinden.

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel unterstützt die Planung und Umsetzung von Interventionen in Situationen, in denen sich junge Menschen menschenverachtend äußern oder so handeln. Mit Orientierungsfragen wird die Selbstreflexion zur eigenen pädagogischen Haltung, Werten und der Planung von Grenzsetzungen unterstützt. Die Klärung dieser Fragen stärkt in Interventionssituationen die eigene Klarheit und Selbstsicherheit. Das Interventionsbarometer als Analyse- und Planungshilfe sortiert Situationen nach der Schwere des Vorfalls. Es besteht aus einer Tabelle, in der für diese verschiedenen Situationen mögliches pädagogisches Handeln aufgelistet und potenzielle Folgen bedacht werden können.

HALTUNG

Es ist zentral, eine klare, menschenrechtsorientierte Haltung zu haben, sich dieser bewusst zu sein und sie für junge Menschen in eine angemessene Sprache fassen zu können.

Meine Haltung/unsere Haltung im Team ist:

- Beispiel: inklusiv Arbeiten – alle Jugendlichen, egal welcher Herkunft, Befähigung oder ähnlichem sollen sich durch meine Arbeit adressiert und beteiligt fühlen und ich achte ihre spezifischen Bedürfnisse.

WERTE UND GRENZEN

Was ist Ihnen in Ihrem Berufsalltag wichtig? An welchen Werten orientieren Sie sich in Ihrer pädagogischen Arbeit? Hier gibt es vermutlich Überschneidungen zu Ihrer Haltung.

Welche Grenzsetzungen resultieren daraus in Ihrer pädagogischen Arbeit? (bezüglich Gewalt, Aussagen/Handlungen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, pädagogisches Handeln etc.). Dies sollte auch im Team besprochen werden und abgeglichen werden.

Werte	Daraus resultierende Grenzsetzungen/Konsequenz
Beispiel: Verlässlichkeit	Jugendliche und Kolleg*innen sollen sich auf mich verlassen können. Das heißt wenn ich etwas ankündige, mache ich dies auch.

WAS BRAUCHE ICH FÜR EINE ERFOLGREICHE INTERVENTION?

Wenn Sie an Situationen mit Handlungen/Äußerungen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Ihrem Berufsalltag denken: Welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen brauchen Sie, um erfolgreich zu intervenieren?

GENERELL

- Beispiel: Durchatmen und kühlen Kopf bewahren

FÜR DIE ARBEIT MIT TÄTER*INNEN/HANDELNDE

- Beispiel: Selbstsicherheit ausstrahlen und mich nicht aus der Ruhe bringen lassen

FÜR DIE ARBEIT MIT BETROFFENEN

- Beispiel: genug Raum für Aufmerksamkeit für sie zu haben, um empathisch sein zu können

FÜR DIE ARBEIT MIT DEM ZUSCHAUENDEN UMFELD

- Beispiel: Die Gruppendynamik und zurückgezogene Adressat*innen ausreichend im Blick haben

DAS INTERVENTIONSBAROMETER – INTERVENTIONSMÖGLICHKEITEN FÜR UNTERSCHIEDLICHE SITUATIONEN

PÄDAGOGISCHES HANDELN		
Situationsbeschreibung	Mögliche Interventionen	Mögliche Folgen
Situation 1	Intervention	Folge
Situation 2	Intervention	Folge
Situation 3	Intervention	Folge
Situation 4	Intervention	Folge
Situation 5	Intervention	Folge

Sie können das Interventionsbarometer mit unterschiedlichen Schwerpunktlegungen ausfüllen (Aus-sagen/Handlungen Gruppenbezogener Menschen-feindlichkeit, Gewalthandlungen etc.). Das Interventionsbarometer strukturiert sich nach der **Stärke der Intervention in Abhängigkeit von einer Situation**. Es ist zugleich Analyse- und Planungshilfe.

Interventionen können in ihrer Stärke auch als gleich eingestuft werden. Grundlegendes wie Haltung zu zeigen und Gesprächstechniken anzuwenden, wiederholt sich in den ersten Stufen des Interventionsbarometers.

Oben stehen Situationen, die für Sie tolerabel sind und die keine Intervention erfordern. Zuunterst steht die für Sie denkbar extremste Intervention im Rahmen Ihres pädagogisch verantwortungsvollen Handelns.

Das Interventionsbarometer ist eine Hilfestellung, die Sie sich zu eigen machen und an Ihre Bedarfe anpassen können. Vervielfältigen Sie sich die Tabelle auf der folgenden Seite so oft wie nötig und passen Sie die Nummerierung links oben an. Interventionen eines Levels^[90] können durch dieselbe Nummer markiert werden.

[90] Zur Orientierung für mögliche Level siehe 2.2.10. Interventionsgrundlagen und Handlungsempfehlungen.

SITUATIONSBEISPIEL

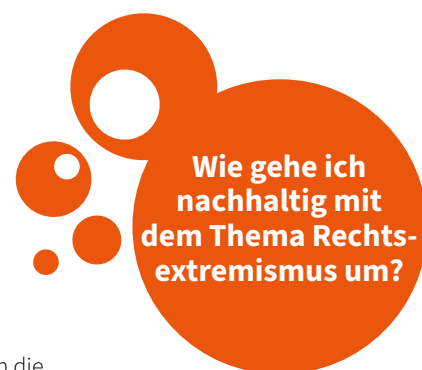
LEVEL 2	PÄDAGOGISCHES HANDELN	
Situationsbeschreibung	Mögliche Interventionen / Handeln bezüglich Täter*innen/Diskriminierende, Betroffene, zuschauendes Umfeld	Mögliche Folgen meiner Intervention/Handelns bei den beteiligten Adressat*innen und für meine pädagogische Beziehung zu ihnen
Musik mit alltagsrassistischen, alltagssexistischen etc. Sprachgebrauch/Aussagen; Graubereich-Musik	Direkt ansprechen, Musik erstmal ausmachen lassen Narrativ nachfragen → Hintergründe und Lebensweltbezug erfragen; siehe Gesprächstechniken Generell Gespräch über Musik/Musik hören	Adressat*innen reflektieren Musiktexte und eigene Musikwünsche Adressat*innen, die solche Musik nicht hören/davon genervt sind/betroffen sind, fühlen sich bestärkt
Herausfordernd an der Situation ist für mich...	Haltung zeigen, Problematik erklären Perspektivwechsel für Betroffene anregen, Empathie erzeugen Gemeinsame Textanalyse	Adressat*innen fühlen sich sanktioniert Musik wird weniger gespielt Ich bekomme als Pädagog*in einen Stempel als »empfindlich« von den Adressat*innen
Dauerpräsenz und damit dauerndes Thema Jugendliche sprechen von Freiheit der Kunst Jugendliche sind schnell genervt Weiß häufig nicht, wie Musik einzuordnen ist und wo ich welche Grenzen ziehe	Musik Alternativen aufzeigen (selbst mitbringen, von Beteiligten erfragen)	Adressat*innen bekommen neue Impulse

MEIN/UNSER INTERVENTIONSBAROMETER ALS PÄDAGOG*IN/TEAM

LEVEL 1	PÄDAGOGISCHES HANDELN	
Situationsbeschreibung	Mögliche Interventionen / Handeln bezüglich Täter*innen/Diskriminierende, Betroffene, zuschauendes Umfeld	Mögliche Folgen meiner Intervention/Handelns bei den beteiligten Adressat*innen (siehe links) und für meine pädagogische Beziehung zu ihnen
Herausfordernd an der Situation ist für mich...		

LEVEL 2	PÄDAGOGISCHES HANDELN	
Situationsbeschreibung	Mögliche Interventionen / Handeln bezüglich Täter*innen/ Diskriminierende, Betroffene, zuschauendes Umfeld	Mögliche Folgen meiner Intervention/Handelns bei den beteiligten Adressat*innen und für meine pädagogische Beziehung zu ihnen
Herausfordernd an der Situation ist für mich...		

2.3. Den strategischen Umgang mit Rechts- extremismus planen



Die Auseinandersetzung mit extrem rechts einsteigsgefährdeten und orientierten jungen Menschen benötigt viele Ressourcen und eine grundlegende Reflexion des eigenen Handelns. Pädagogische Fachkräfte müssen sich oft begrenzten Ressourcen sowie schwierigen Situationen in ihrem Arbeitsalltag stellen. Doch nachhaltig können Interventionen gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit nur sein, wenn die Einzelhandlungen der Fachkräfte Teil einer möglichst ganzheitlichen Strategie einer Einrichtung sind und alle an einem Strang oder zumindest in dieselbe Richtung ziehen.

Wie eine solche Strategie aussehen kann, welches langfristige Vorgehen geboten ist und in welcher Form Distanzierungsarbeit geleistet werden kann, ist von verschiedenen Faktoren abhängig – beispielsweise:

- ✓ In welcher Radikalisierungsstufe befindet sich der junge Mensch?
- ✓ Was ist der zentrale Handlungsauftrag des Arbeitsfeldes und wie ist die derzeitige pädagogische Dynamik?
- ✓ Welche Bedarfe haben andere Adressat*innen (z.B. Jugendclubbesucher*innen) und bekommen sie noch angemessene Aufmerksamkeit?
- ✓ Welche Schutzräume anderer Menschen werden verletzt, die eigentlich garantiert sein müssen?
- ✓ Worin fühlen sich die pädagogischen Fachkräfte kompetent?
- ✓ Welche Ressourcen haben sie? Können Aufgaben anders organisiert werden oder Verweisstrukturen aktiviert werden, um Ressourcen zu erschließen?

Die Inhalte der Auseinandersetzung hängen sehr davon ab, welche Themen und Diskriminierungsformen wahrgenommen werden. Allgemeine Möglichkeiten der Auseinandersetzung sind zum Beispiel:

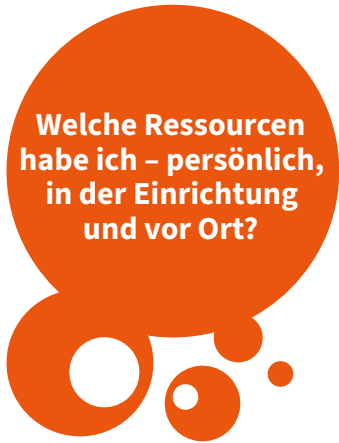
- ✓ Inhalte in das Programm / den Stundenplan aufzunehmen, die die Entwicklung einer menschenrechtsorientierten Haltung fördern. Methoden der Reflexion und nicht der primären Wissensvermittlung sind empfehlenswert. Wissenslücken sollten allerdings geschlossen werden.
- ✓ Wiederholt mit allen Adressat*innen zu Werten zu arbeiten, geleitet z. B. durch folgende Fragen:

- Wie wollen wir als Institution (z. B. Schule, Jugendclub) gemeinsam arbeiten?
 - Welche Werte passen dazu? Was bedeuten die Werte konkret?
 - Wie füllen wir diese Werte? Was verletzt die Werte?
- ✓ präventive Workshops zum Thema Diskriminierung anbieten
 - ✓ menschenrechtsorientierte junge Menschen der Einrichtung stärken, vernetzen und unterstützen.
 - ✓ das Team/ Kollegium fortbilden, wie sie adäquat mit solchen Vorfällen und Aussagen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit umgehen können und welche Strategien sie als Team einheitlich verfolgen wollen.
 - ✓ Hausordnung und Leitbild der Einrichtung prüfen, ob sie den Werten aller entsprechend sind und als Interventionsgrundlage ausreichend sind

Kann die eigene grundständige Arbeit nicht mehr gesichert werden, sind die Grenzen der Integration von Distanzierungsarbeit in die eigene Alltagspraxis erreicht, kann es ratsam sein, an entsprechende Träger zu verweisen. Auch für die Entwicklung von Strategien können andere Träger bereits beratend hinzugezogen werden. Beispielsweise zivilgesellschaftliche Träger der mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus oder Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt bieten bedarfsorientierte Unterstützung für die Entwicklung einer lokalen Strategie an. Meist sind sie gut vernetzt und leisten konkret und unkompliziert Hilfe. Nachhaltig für eine Institution ist ein ausgewogenes Verhältnis eigener Kompetenzerweiterung und Unterstützung durch Spezialträger.

Die Inhalte dieses Kapitels dienen vor allem dazu, die eigene Institution bzw. Arbeit zu reflektieren. Es geht darum, sich nicht nur punktuell oder anlassbezogen mit dem Thema Diskriminierung / Rechtsextremismus zu beschäftigen. Stattdessen sollte die Bedeutung und der Mehrwert langfristiger strategischer Überlegungen erkannt werden. Sich als Institution umfassend strategisch gegen Rechtsextremismus aufzustellen, geht allerdings über die Inhalte dieses Kapitels hinaus – hierfür verweisen wir auf die diversen Veröffentlichungen und Handreichungen zivilgesellschaftlicher Akteur*innen wie z. B. die mobilen Beratungen gegen Rechtsextremismus.

2.3.1. Ressourcenanalyse (Arbeitsblatt)



Welche Ressourcen habe ich – persönlich, in der Einrichtung und vor Ort?

Im Folgenden wird als Grundlage für die Planung von Handlungs- und Umgangsstrategien das Instrument der Situations- und Ressourcenanalyse vorgestellt. Dieses Instrument ermöglicht, die Ausgangslage einer Einrichtung oder auch die Ressourcen einzelner Fachkräfte umfassend in den Blick zu nehmen. Eine Situations- und Ressourcenanalyse kann darin unterstützen

zu erkennen, von welchen Faktoren die eigene Handlungspraxis bezüglich menschenverachtender Einstellungen, Äußerungen und Verhalten (noch) abhängt. Sie kann auch aufzeigen, welche Unterstützungsmöglichkeiten und Ressourcen (bereits) zur Verfügung stehen und wo eigene, sozialräumliche und institutionelle Bedarfe und Grenzen liegen.

DAS FORDERT MICH IM ALLTAG HERAUS:

Hilfreiche Fragen zur Analyse

Bitte haben Sie für die folgenden Fragen verallgemeinerbare bzw. sich wiederholende herausfordernde Situationen mit Abwertung und Diskriminierung o. Ä. im Blick. Jetzt geht es explizit nicht um eine konkrete Situation mit Jugendlichen.

POLITISCHE SITUATION VOR ORT

- Größe des Einsatzortes: Stadt / Kleinstadt / Dorf / Landkreis?

- Wie sind die parlamentarisch-politischen Verhältnisse vor Ort? (Unterstützend ja/nein?)

- Welche demokratischen, zivilgesellschaftlichen, beratenden oder unterstützenden staatlichen Kräfte gibt es vor Ort/Land/Bund/international?

- Undemokratische (polit.) Kräfte oder extrem rechte gewaltbereite Gruppierungen aktiv / vor Ort?

- Wie ist Ihre eigene Gefährdungsgefahr? (bspw. Ihr Name wird öffentlich von Rechten benutzt, Ihr Wohnort/Adresse ist denen bekannt, Bedrohungen auf der Straße, auf Arbeit, im digitalen Raum, Angriffe wie Sachbeschädigungen, ...)

- Gibt es strafrechtlich relevante Aktionen oder starke Unterstützungsbewegungen vor Ort?

INSTITUTION / TRÄGER / ARBEITGEBER*IN

- Erfahren Sie Unterstützung von Arbeitgeberseite/Trägerseite/Vorgesetzten. Gibt es eine einheitliche Haltung?

- Gibt es ein Leitbild, eine Hausordnung oder ein Sicherheitskonzept, welches bekannt ist und angewandt wird?

- Gibt es einen unterstützenden Betriebs- oder Personalrat? Eine Vertrauensperson?

- Inwiefern stehen finanzielle und zeitliche Ressourcen für kollegiale Fallberatung, Supervisionen, Teambuilding, (themenspezifische) Fortbildung, ggf. Sicherheitskonzepte zur Verfügung?

- Inwiefern ist ihr Team, die Teamsitzungen/-beratungen oder (einzelne) Kolleg*innen Quellen von Unterstützung? Wo gehen Kolleg*innen in die Verantwortung?

ICH ALS FACHKRAFT / PÄDAGOG*IN

- Was ist Ihnen in der Arbeit und im Umgang mit Herausforderungen wichtig?

- Wo liegen Ihre Stärken?

- Was fordert Sie heraus? Wo sind Ihre Grenzen?

- Wie ist Ihre zeitliche Auslastung? Wie steht es um Ihre Arbeitsgesundheit?

2.3.2. Menschenrechtsorientierte Argumente zur Forderung nach Neutralität

Wie gehe ich mit dem Vorwurf fehlender Neutralität an die politische Bildungsarbeit um?

DAS KAPITEL AUF EINEN BLICK

Das Kapitel thematisiert die Herausforderung, mit dem Vorwurf fehlender Neutralität in der politischen Bildungsarbeit umzugehen. Pädagog*innen, die Menschenrechtsprinzipien in ihre Arbeit integrieren, sehen sich möglicherweise mit dem Vorwurf mangelnder Neutralität konfrontiert. Der Text erklärt, wie der Vorwurf der Neutralität verwendet wird, um Projekte und Träger zu diskreditieren und sogar Fördermittel in Frage zu stellen. Diese Strategien zielen letztlich in Gänze darauf ab, die Notwendigkeit demokratisch-emanzipatorischer Bildung zu delegitimieren. Der Text betont die Widersprüchlichkeit dieser Argumentation angesichts rechtlicher Rahmenbedingungen und führt den Beutelsbacher Konsens als wichtigen Orientierungsrahmen für politische Bildung ein – im Schulkontext und darüber hinaus. Der Text schließt mit weiterführenden Literaturhinweisen zum Thema.

Die Auseinandersetzung mit der in der Bildungslandschaft verschiedentlich geäußerten Forderung nach Neutralität ist von strategischen Überlegungen in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus nicht getrennt zu denken. Auch Institutionen und Menschen, die die Notwendigkeit von politischer Bildung und Distanzierungsarbeit infrage stellen, handeln strategisch. Es ist wichtig, diese Strategien einordnen zu können und diesen auch inhaltlich etwas entgegensetzen zu können.

DER VORWURF FEHLENDER NEUTRALITÄT AN DIE POLITISCHE BILDUNGSARBEIT UND AN SCHULEN

Pädagog*innen und Lehrer*innen, die Elemente menschenrechtsorientierter politischer Bildung in ihre Arbeit integrieren, können in die Situation kommen, dass ihnen von ihren Schüler*innen, Eltern, anderen Institutionen oder politischen Parteien mangelnde Neutralität vorgeworfen wird. Diesem Rechtfertigungsdruck liegt die Diskussion um Neutralität in der Bildungsarbeit zugrunde.

Seit 2017 häuften sich parlamentarische Anfragen, in denen Fragen zu vermeintlichen Neutralitätsgebotsverletzungen durch freie Träger der Jugend(bildungs)

arbeit proklamiert wurden. Dies betraf vor allem Institutionen und Einzelpersonen, die sich gegen Diskriminierung und für eine vielfältige Gesellschaft engagieren und mit einer klaren Haltung gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit auftreten. Beispielsweise wurden digitale Meldeportale eingerichtet, die eine »neutrale Schule« garantieren sollten und dazu aufforderten, vermeintliche politische Indoktrination durch Lehrer*innen und andere im Schulkontext zu melden. Der Appell an politische Neutralität begrenzte sich hierbei nicht auf verbeamtete Lehrer*innen (bzw. der öffentlichen staatlichen Institution Schule), sondern weitete sich auf Pädagog*innen der offenen Kinder- und Jugendarbeit und auf Akteur*innen der politischen Bildung (in der Regel also auf freie Träger), ja sogar deren Adressat*innen, aus.

Diese Entwicklungen und Diskussionen bewirkten bei vielen Menschen in diversen Bildungsinstitutionen Angst und Verunsicherung und sorgten für ein Klima der gegenseitigen Skepsis. Die Gemengelage bewirkte mitunter existenzielle Bedrohungslagen einzelner Institutionen. Einrichtungs-, Träger- und Finanzierungsstrukturen wurden erfragt und die Aberkennung des Status als freier Träger oder der Gemeinnützigkeit wurden gefordert.

Fuhrmann beschreibt die Ziele dieser Bemühungen wie folgt:

»(Der) Vorwurf einer Nicht-Neutralität ist als Versuch der Diskreditierung der Projekte bzw. Träger und ihrer inhaltlichen Arbeit bis hin zur Delegitimierung durch Ideologie und Indoktrinationsvorwürfe zu betrachten. Die Forderung nach Fördermittelentzug stellt dabei eine existenzbedrohende Sanktionsandrohung dar. [...] [Es] bietet sich hierdurch die Möglichkeit, politische Gegner*innen in die Defensive zu drängen [und] sich selbst als demokratischen Akteur zu präsentieren.«^[91]

[91] Fuhrmann, M. (2019): Antixtremismus und wehrhafte Demokratie – Kritik am politischen Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland; Nomos Verlag; Baden-Baden; S. 132

Der Vorwurf der Ideologisierung hat weniger zum Ziel, Gelingensfaktoren politischer Bildungspraxis an sich zu diskutieren, sondern es geht darum, die Notwendigkeit demokratisch-emanzipatorischer Bildungsarbeit in sämtlichen Sphären sozialer und bildender Berufe zu delegitimieren. Uneinig sind sich die Argumente dieser Bewegung dahingehend, ob es stattdessen um eine andere (weniger progressive) politische Geisteshaltung der Bildungsinstitutionen oder einen gänzlich apolitischen Anspruch gehen sollte.

Die Forderungen offenbaren ein sehr reduziertes Verständnis von politischer Bildung: Es erschöpft sich im Wesentlichen im Austausch mit parteipolitischen Akteur*innen. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass Schule nicht ein Ort der demokratischen Aushandlung ist, sondern ein apolitischer Raum sein sollte. Entsprechend wird auch Jugendarbeit nicht als Lernfeld demokratischer Aushandlungsprozesse und Beteiligung begriffen, sondern soll als konfliktfreie, harmlose und nicht weiter störende Freizeitgestaltung gestaltet werden.

Es kann nicht klar genug betont werden: Dieses Verständnis widerspricht dem Auftrag des SBG VIII an die Jugendarbeit. Es sieht vor, Angebote der politischen Bildung in die Jugendarbeit zu integrieren.

Sozialgesetzbuch VIII §11 (3)-1: »Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung«

https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_11.html



Auch andere Konventionen, Gesetze oder Ordnungen stärken die Legitimität und den Auftrag einer politischen Bildung in der formalen wie nonformalen Bildung, die sich nicht in der Lehre über das Parteienspektrum und das parlamentarische System

erschöpft. Sie alle führen das Recht auf Bildung und das Recht auf Schutz vor Diskriminierung an, formulieren hierzu einen klaren Anspruch an das Arbeitsfeld Sozialer Arbeit und befürworten ein demokratisches Schulverständnis.^[92]

- UN-Menschenrechtskonvention (Ratifizierung durch BRD)
- EMRK = europäische Menschenrechtskonvention (Ratifizierung durch BRD)
- Grundgesetz (besonders Artikel 1 zur Menschenwürde und Artikel 3 zur Gleichheit vorm Gesetz)
- Schulgesetz (z. B. im Thüringer Schulgesetz (§ 2 ThürSchG) ist das demokratische Grundprinzip des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule beschrieben)
- AGG (allgemeines Gleichbehandlungsgesetz und Schutz vor Diskriminierung)
- Beutelsbacher Konsens von 1976 (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Adressat*innenorientierung)

Wieso also wird eine klare menschenrechtsorientierte Haltung von manchen als Verletzung des Neutralitätsgebotes dargestellt? Das Potenzial für ein Missverstehen kann angesichts der Klarheit der rechtlichen Rahmenbedingungen eher als ein Missverstehen-Wollen interpretiert werden mit dem Ziel, die Notwendigkeit emanzipatorischer Bildung in Frage zu stellen. Da der Beutelsbacher Konsens in seinen Grundsätzen auch trotz guten Willens vielfach missverstanden wurde und nach wie vor für Verunsicherung sorgt, folgt an dieser Stelle ein Exkurs.

EXKURS: DIE MENSCHENRECHTLICHE PERSPEKTIVE AUF PRINZIPIEN DES BEUTELSBACHER KONSENS

Der Beutelsbacher Konsens bezog sich 1976 in seiner Entstehungsgeschichte vornehmlich auf den Politikunterricht, mittlerweile werden daraus aber auch allgemeine Grundlagen für die politische Bildung – schulisch wie außerschulisch – abgeleitet.^[93]

Was hat politische Bildung in der Schule und Jugendarbeit zu suchen?

[92] Weitere Argumente für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession finden sich in der Einleitung dieser Arbeitshilfe.

[93]  2015 wurde in Bezugnahme auf den Beutelsbacher Konsens eine modernere und klarere Erklärung zur Praxis einer kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung veröffentlicht. Diese sogenannte »Frankfurter Erklärung« ist online hier einsehbar: <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklarung>

Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses wurden teilweise dahingehend missinterpretiert, als dass eine politische Haltung an der Schule generell keinerlei Platz eingeräumt werden sollte. Daher halten wir es an dieser Stelle für wichtig, die Inhalte dieses Orientierungsrahmens näher aufzuschlüsseln und einzuordnen. Der Beutelsbacher Konsens formuliert drei Prinzipien politischer Bildung: Das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot sowie die Schüler*innen-Orientierung.^[94]

ÜBERWÄLTIGUNGSVERBOT

- soll Indoktrination vermeiden, das heißt Adressat*innen sollen sich eigenständiges Urteil bilden können.
- entspricht einem Kerngedanken der Menschenrechte, nämlich der Autonomie
 - Findet sich im Menschenrecht auf Meinungsfreiheit
 - Unterricht soll offenen Meinungsaustausch fördern

KONTROVERSITÄTSGEBOT

- »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.«^[95]
 - aus Menschenrechtsperspektive muss reflektiert werden: Wissenschaft und Politik sind nicht besonders inklusiv und von Machtstrukturen und Deutungskämpfen durchgezogen.
 - Angehörige marginalisierter und diskriminierter Gruppen und deren Perspektive sind kaum in Wissenschaft und Politik repräsentiert.
 - hilfreiche Reflexionsfrage für Auseinandersetzung mit politischen Forderungen und Entscheidungen: **»Wer ist betroffen und wird aber nicht gehört?«**

ADRESSAT*INNENORIENTIERUNG

- Analysefähigkeiten der Adressat*innen sollen gestärkt werden: Heißt: Analyse- und Urteils Kompetenzen sowie Handlungsorientierung sollen gefördert werden.
 - anschlussfähig an Kernaspekte der Menschenrechte: Handlungsorientierung gehört zur Menschenrechtsbildung.
 - hierzu gehört auch, dass Adressat*innen sich auseinandersetzen mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie sozialer Ungleichheit und daraus resultierenden Diskriminierungen, Benachteiligungen und Privilegien.



ÜBERWÄLTIGUNGSVERBOT

- Pädagog*innen fordern und fördern bei Adressat*innen politische Meinungsbildung und können auch ihre eigene Meinung/Positionierung transparent einbringen.
- Vorsicht aber vor:
 - Abhängigkeit der Adressat*innen von Pädagog*innen (z. B. durch Notengebung an der Schule, aber auch Zugang zu Räumen / Privilegien im Jugendclub)
 - Mitbedenken der eigenen Vorbildfunktion
- Entscheidung über Preisgabe eigener Positionierung muss gut abgewogen werden

KONTROVERSITÄTSGEBOT

Pädagog*innen müssen nicht jede politische Position und Forderung als legitim darstellen:

»Gerade vor dem Hintergrund menschenrechtlicher Verpflichtungen und der freiheitlichen demokratischen Grundordnung ist es unzulässig, aus dem Kontroversitätsgebot die Notwendigkeit abzuleiten, menschenverachtende oder diskriminierende Positionen als gleichberechtigte legitime Positionen darzustellen.«^[96]

Pädagog*innen sollten sich als Verteidiger*innen der Menschenrechte verstehen, vor allem bezogen auf das Recht auf freie Meinungsäußerungen und den Schutz vor Diskriminierung.

»Äußerungen, die andere Menschen herabwürdigen und verletzen, sind nicht per se durch das Recht auf freie Meinungsäußerung gedeckt; entsprechende Grenzen spiegeln sich im Strafrecht wider.«^[97]

[94] Da die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens auch auf außerschulische Kontexte übertragen wurden, haben wir den Adressat*innenkreis des Ursprungstextes erweitert und sprechen im Folgenden nicht allein von »Schüler*innen«, sondern allgemein von Adressat*innen. Selbstverständlich sind hiermit aber auch Schüler*innen gemeint.

[95]  Zitiert aus Ursprungstext des Beutelsbacher Konsens, einsehbar beispielsweise hier: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> (geprüft am 03.11.2023).

[96]  Niendorf, M., Reitz, S. (2019): Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule. Herausgeber: Deutsches Institut für Menschenrechte. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/schweigen-ist-nicht-neutral>; S. 5

[97] Ebd.

[98] Ebd.

Was bedeutet das »Neutralitätsgebot« mensenrechtlich betrachtet, für Leh- rer*innen?



WEITERLESEN

ZUR NEUTRALITÄTSDEBATTE



Cremer, H. (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung, online auf <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de>

Deutsches Institut für Menschenrechte (2019): Schweigen ist nicht neutral – Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule, online auf <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de>

Eis, A. (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung? In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn, S. 131–139.

Sämman, J. (2021): Neutralitätspostulate als Delegitimationsstrategie. Wochenschau-Verlag.

ZUM HANDLUNGSFELD DER POLITISCHEN BILDUNG IN DER KINDER- UND JUGENDARBEIT

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (2016): Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus – Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und –intervention bei Jugendlichen



Schwerthelm, M., Schuhmacher N., Zimmermann G. (2021): stay with the trouble. Politische Interventionen im Arbeitsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. bestellbar unter <https://www.offene-jugendarbeit.net>

Sturzenhecker, B. (2007): »Politikferne« Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit, APuZ

FAZIT

Diskriminierung zu thematisieren und abzubauen gehört zum schulischen wie auch außerschulischen Bildungsauftrag. »Diskriminierende Äußerungen hingegen zu tolerieren, sendet nicht nur ein falsches Signal [...], sondern setzt Adressat*innen der Situation aus, im Unterricht [wie auch darüber hinaus] mit Diskriminierungen konfrontiert zu werden. Dies ist nicht mit dem menschenrechtlichen Diskriminierungsschutz vereinbar und verhindert außerdem eine Umgebung, die ein gutes Lernen überhaupt ermöglicht.«^[98]

- Das Neutralitätsgebot wird abgeleitet aus dem Beamten-gesetz und Grundgesetz Artikel 21 (gleiche Chancen und Rechte für alle Parteien) und wird oft unterschiedlich interpretiert.
- Die freiheitlich demokratische Grundordnung (kurz FDGO) und das Grundgesetz sind wichtige Bezugspunkte und Argumente dafür, dass nicht alle Meinungen/Stimmungen unwidersprochen bzw. unkommentiert stehengelassen werden müssen.
- **Nicht jede politische Position oder Meinung muss legitim dargestellt werden. Lehrer*innen sind aufgefordert, eine diskriminierungskritische Position einzunehmen.**
- Bei Auseinandersetzung mit z. B. parteipolitischen Programmen und Aussagen von Politiker*innen ist es notwendig, diskriminierende Positionen, Äußerungen und Forderungen sachlich als solche zu benennen.
- Lehrer*innen sind verpflichtet, Äußerungen gegen die FDGO nicht unwidersprochen stehen zu lassen.
- **Sachlich ja, wertneutral nein! Menschenrechtsbildung bedeutet auch Wertebildung.**
- **Die Frage ist weniger: »Verhalten wir uns neutral genug?« – die Frage ist vielmehr: »Tun wir genug für einen diskriminierungsfreien Raum und für eine menschenrechtsorientierte Bildung und Kultur?«**

Viele Aussteiger*innen berichten, dass ihre politischen Einstellungen im Hinwendungsstadium nie wirklich ernst genommen wurden, als Provokation abgetan oder sich gar auf eine neutrale Rolle oder notwendige Zurückhaltung als Lehrer* zurückgezogen wurde. Es ist fatal, den politischen Bildungsanspruch, in der eigenen Arbeit nicht zu integrieren. Schweigen kann als Zustimmung gewertet werden und eine weitere Radikalisierung bedingen. Wie und warum eine verantwortliche politische Auseinandersetzung gelingt, wird in der Frankfurter Erklärung dezidiert ausgeführt. Die zentralsten Inhalte sind:

1. Krisen: Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.

2. Kontroversität: Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten.

3. Machtkritik: Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es wahrzunehmen und zu analysieren.

4. Reflexivität: Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.

5. Ermutigung: Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.

6. Veränderung: Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.



Die »Frankfurter Erklärung« ist online hier einsehbar: <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung>

2.3.3. Hausordnung und Leitbild als Interventionsgrundlage stärken (Vorlagen, Anwendungsbeispiel)

Was sollte ich bei der Formulierung der Hausordnung und des Leitbildes bedenken?

HINTERGRUND UND ZIEL

Es braucht eine wertebasierte und rechtliche Grundlage, damit die Schulleitung, die Lehrer*innen, die Schulsozialarbeiter*innen oder sonstige Pädagog*innen bei menschenverachtenden Aussagen, Symbolen und Codes sicher und transparent und konsistent intervenieren können. Diese Transparenz setzt voraus, dass die Grenzen klar und eindeutig geregelt sind und an die jungen Menschen transparent kommuniziert werden – auch was im Positiven, was also im Miteinander gewollt ist. So kann sich in Reaktion auf z. B. diskriminierende Äußerungen auf bestimmte Elemente in einer Hausordnung oder in einem Leitbild bezogen und damit argumentiert werden sowie, wenn nötig, sanktioniert werden. Es ist sehr wichtig, diese Interventionen und ggf. Sanktionen gut begründet zu vermitteln. Auch dazu muss die Hausordnung allen Beteiligten bekannt, rechtlich abgesichert, verständlich und stets einsehbar sein. In Extremsituationen können Verweise aufgrund von Hausordnungen nämlich auch gerichtlich überprüft werden, wenn dagegen juristisch vorgegangen wird.

Die folgenden Elemente sind als Beispiele zu verstehen, die auch bausteinweise in eine Hausordnung oder/und ein Leitbild integriert werden können. Blau markierte Bestandteile müssen auf die jeweilige Institution angepasst werden.

Es empfiehlt sich, die Hausordnung in petto zu haben und zusätzlich eine kürzere Variante der Hausordnung präsent einsehbar in den Räumlichkeiten der Institution aufzuhängen. Diese kürzere Variante ist in dieser Arbeitshilfe benannt als Benutzer*innenordnung (Formulierungsbeispiel siehe Kapitel 2.3.3.). An dieser Stelle ist der Verweis auf die Hausordnung als QR-Code sinnvoll.

REGELN IM VORWORT/ALLGEMEIN

»Unsere Regeln:

Unsere Einrichtung XY ist ein Ort der Begegnung und Alle am beteiligten Menschen (Besucher*innen, ...)

- achten Andersdenkende,
- tragen Verantwortung für sich selbst und gegenüber der Gemeinschaft, lehnen Rassismus, Diskriminierung und Gewalt ab,
- achten darauf, Konflikte zu erkennen und sie vernünftig/gewaltfrei zu lösen,
- gehen pfleglich mit dem Eigentum der Einrichtung um und setzen sich dafür ein, dass Zerstörungen und Verschmutzungen vermieden werden.«

ERSCHEINUNGSFORMEN GEWALTTÄTIGER UND MENSCHENVERACHTENDER GESINNUNG

»Erscheinungsformen gewalttätiger und menschenverachtender Gesinnung werden nicht toleriert.

Untersagt ist:

1. das Verwenden aller politischen Darstellungen, Symbole, Kennzeichen, Parolen und Zahlencodes, die nationalistische, rassistische, fremdenfeindliche oder militaristische Inhalte und Gewaltbereitschaft verdeckt oder offen vermitteln.

Zu den Erscheinungsformen zählen beispielsweise Aufnäher, Aufkleber, Flugblätter und andere Publikationen, Buttons, Pins, Basecaps, Jacken, Shirts und sonstige Oberbekleidung, Schals, Gürtel, Hosenträger, Anhänger, Zeichnungen. Hierzu gehören weiterhin handschriftliche Verwendungen, Handy-Klingeltöne und -Logos, Ton- und Bildträger, sowie Internetseiten.

Die [Einrichtung XY](#) bietet allen Besucher*innen, ... Schutz vor Rassismus, Antisemitismus, Gewalt und Diskriminierung in jeder Form.

2. Das Tragen von Bekleidungsmarken, die in gewaltverherrlichenden und diskriminierenden Szenen einen symbol- oder bekenntnishaften Charakter haben oder sogar verboten sind.

Verstöße gegen die [Hausordnung](#) werden auf [Grundlage des Hausrechts/Thüringer Schulgesetzes](#) behandelt. Je nach Schwere und Form der Auseinandersetzung werden zur Lösung des Konfliktes:

- verpflichtende Gespräche geführt,
- einrichtungsbezogene Maßnahmen ergriffen,
- disziplinarische Maßnahmen durchgeführt,
- ggf. strafrechtliche Maßnahmen eingeleitet.«

INTEGRATION INS LEITBILD

»In unserer [Einrichtung XY](#) legen wir Wert auf einen fürsorglichen und respektvollen Umgang mit allen Menschen und auf die Akzeptanz der individuellen Persönlichkeit und Fähigkeiten. Jede*r soll in seiner/ihrer Individualität wahrgenommen, geschätzt und in der eigenen Entwicklung unterstützt werden.

Unsere [Einrichtung XY](#) folgt dem Leitgedanken: »Ein/e [XY](#) für alle«. Wir begegnen daher allen [Beteiligten/Besucher*innen](#) mit Achtung und Respekt – unabhängig von Nationalität, Hautfarbe, (sozialer, geografischer) Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Religion. Wir stellen uns gegen jegliche Form von Diskriminierung und Gewalt. Eine [Einrichtung XY](#) für alle bedeutet, dass alle, die diesen Grundsatz in Frage stellen, die [Einrichtung XY](#) nicht nutzen können.

Dabei gilt:

Es besteht das uneingeschränkte Recht auf körperliche und seelische Unversehrtheit. Die Anwendung von körperlicher, verbaler und seelischer Gewalt ist in [Einrichtung XY](#) verboten.

Vielfalt als Chance – Wir schätzen die Diversität unserer [Gemeinschaft/Einrichtung XY](#). So können wir voneinander und miteinander lernen. Dabei handeln wir unterschiedliche Meinungen, Einstellungen und Werte respektvoll und wertschätzend miteinander aus.

Dabei gilt:

- Niemand wird aufgrund der eigenen Hautfarbe, sexuellen Orientierung, sozialen und kulturellen Herkunft, Religion oder Beeinträchtigung beleidigt oder benachteiligt.
- Die Nutzung von diskriminierender (meint menschenverachtender und herabwürdigender) Sprache wird nicht toleriert.
- Das Tragen von Kleidung, die verfassungsfeindliche, gewaltverherrlichende oder hasserfüllte Bilder oder Symbole nutzt, ist verboten.

Wir wollen:

- verantwortungsvoll handelnde, weltoffene Menschen [ausbilden](#), die mit respektvollem Blick ihr eigenes Leben sinnvoll gestalten,
- Freude am [Miteinander/am Lernen](#) für Alle sicherstellen.

Unser Fundament ist ein humanistisches Menschenbild, welches auf den Menschenrechten basiert. Danach wollen wir gemeinsam handeln, lernen und miteinander umgehen.«

BEISPIEL FÜR EINE BENUTZER*INNENORDNUNG

- In unserem Räumen legen wir Wert auf einen fürsorglichen und respektvollen Umgang mit allen Menschen.
- Wir stellen uns gegen jegliche Formen von Diskriminierung und Gewalt. Wer diesen Grundsatz nicht annehmen kann, kann unsere Räume nicht nutzen.
- Niemand wird aufgrund seiner*ihrer Hautfarbe, sexuellen Orientierung, sozialen und kulturellen Herkunft, Religion oder Beeinträchtigung beleidigt oder benachteiligt.
- Die Nutzung von diskriminierender und verächtlicher Sprache wird nicht toleriert.
- Das Tragen von Kleidung, die verfassungsfeindliche, gewaltverherrlichende oder hasserfüllte Bilder oder Symbole zeigt, ist verboten.

2.3.4. Die Ausschlussklausel als Interventionsgrundlage



Die vorliegende Vorlage ist insbesondere bei öffentlichen Veranstaltungen wichtig, um einen klaren Ausschluss von extrem rechts agitierenden Personen oder Menschen, die der extrem rechten Szene angehören, zu ermöglichen. Die Vorlage kann verwendet werden bei

- ✓ der Ankündigung einer Veranstaltung sowie auch
- ✓ als öffentlich gut sichtbarer Aushang bei der Veranstaltung.

Der öffentliche Aushang macht deutlich, wer nicht auf der Veranstaltung erwünscht ist, und bietet eine Grundlage dafür, das Hausrecht entsprechend durchzusetzen. Gleichzeitig vermittelt er möglichen Betroffenen die Sensibilität der Veranstaltenden für die Bedrohungslage, die durch die ausgeschlossenen Personen für potenziell Betroffene entstehen können. Dies kann es potenziell Betroffenen erleichtern, an einer Veranstaltung teilzunehmen. Der Aushang informiert außerdem andere Besucher*innen der Veranstaltung über das Hausrecht, die so im besten Fall auf bedrohliche Personen aufmerksam werden und Verantwortliche der Veranstaltung informieren. Deren Aufgabe ist es dann, das Hausrecht durchzusetzen.

Die Ausschlussklausel kann also dazu beitragen, die Sicherheit eines Ortes für die Besucher*innen einer Veranstaltung zu erhöhen – garantieren kann sie sie nicht. Die Verantwortung für die Einhaltung und Durchsetzung der Ausschlussklausel liegt bei den Veranstaltenden. Diese Verantwortung erschöpft sich entsprechend nicht im Aufhängen eines Zettels – es müssen Absprachen und Maßnahmen getroffen werden für den Fall, dass Personen an der Veranstaltung teilnehmen, die in der Ausschlussklausel benannt werden. Diese Handlungsabläufe für den Ernstfall

müssen klar geregelt und allen Beteiligten bekannt sein. Die verantwortlichen Personen vor Ort müssen in der Lage sein, in der Ausschlussklausel benannte Personen und Bedrohungssituationen zu erkennen. Außerdem muss klar sein, wie das Hausrecht und von wem das Hausrecht – auch bei Widerstand – vor Ort durchgesetzt wird, ohne dass die Veranstaltung übermäßig gestört wird. Je nach Selbstzutauen der Veranstaltenden und eingeschätzter Gefährdungslage ist es angeraten, ein Awareness-Team oder Sicherheitspersonal zu engagieren.

Für die Umsetzung von öffentlichen Veranstaltungen kann es insbesondere in extrem rechts dominierten ländlichen Räumen wichtig sein, die lokale Polizeiinspektion im Vorfeld über Veranstaltungen zu informieren und Handlungsabläufe abzusprechen. Ergebnis davon kann z.B. sein, dass die Veranstaltenden eine direkte Telefondurchwahl der verantwortlichen Person bei der Polizei erhalten.

AUSSCHLUSSKLAUSEL

Entsprechend § 6 Abs. 1 VersG sind Personen, die extrem rechten Parteien oder Organisationen angehören, der extrem rechten Szene zuzuordnen sind oder bereits in der Vergangenheit durch rassistische, nationalistische, antisemitische oder sonstige menschenverachtende Äußerungen in Erscheinung getreten sind, von der Veranstaltung ausgeschlossen.

Die Veranstaltenden behalten sich vor, von ihrem Hausrecht Gebrauch zu machen.

3. Methoden für Gespräche im Einzel- wie Gruppensetting

Die folgenden Inhalte stellen eine Sammlung von Methoden dar, mit denen Distanz e.V. in der eigenen Arbeit, also der direkten Auseinandersetzung mit extrem rechts einstiegsgefährdeten jungen Menschen, gute Erfahrungen gemacht hat. Die Methoden eignen sich vor allem für die Auseinandersetzung im Einzelsetting, sie können aber auch für jeweilige Gruppenkontexte angepasst werden.

Die genannten Techniken, das Arbeiten mit der eigenen Haltung oder das Nutzen von systemisch-lösungsorientierter Fragetechniken kommen in den Methoden zur Anwendung. Sie eignen sich gleichermaßen auch ohne dezidiert methodisches Vorgehen für das pädagogische Arbeiten im Kontext der Distanzierungsarbeit.

Um die Lesbarkeit zu erleichtern, werden in den folgenden Methodenblättern Abkürzungen vorgenommen, die einer Verallgemeinerung dienen.

- TN: Adressat*innen der Distanzierungsarbeit werden benannt als »TN« (meint: Teilnehmer*in), also z. B. Schüler*innen, Besucher*innen des Jugendclubs oder Klient*innen in einem Beratungskontext
- TR: Pädagogische Handelnde werden benannt als TR (Trainer*in), also z. B. Fachkräfte der Schulsozialarbeit oder der offenen und aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit, Lehrer*innen, Berater*innen, Mitarbeiter*innen im Jugendamt etc.
- GMF: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als Orientierungsgrundlage für die Beschreibung von menschenfeindlichen Einstellungen. Mehr zum theoretischen Hintergrund siehe in Kapitel 2.1.1.

ICH UND MEIN RUF

Setting: Einzelsetting	Dauer: 30 min	Grobziele:	
Methoden:	Materialien:	TN:	alle:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gespräch ▪ Aufstellung im Raum 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vier runde Karten in unterschiedlichen Farben ▪ Ein Stift zum beschriften 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion des Selbstbild ▪ Wunsch an einen Selbst bewusst machen ▪ Auseinandersetzung mit den Zuschreibungen anderer ▪ Änderungsideen für die Zukunft herausarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung des TN beobachten <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eine Aufstellung erarbeiten, die dazu dient an mehr Selbstzufriedenheit und einen besseren Ruf zu arbeiten

besondere Vorbereitungen:

- TN muss bereit sein sich selbst einzuschätzen und auch kritisch zu sehen. Dafür braucht es ein gewisses Vertrauen zu den TR und in das Setting.
- Der TN muss bereit sein sich mit Kritik von anderen ernsthaft auseinanderzusetzen und die Bereitschaft besitzen sich von TR zu einer Selbstkritik anregen zu lassen.

spezielle Vorbereitungen:

- TN wird gebeten sich Gedanken darüber zu machen, wofür er von anderen Wertgeschätzt wird und welche schlechten Dinge ihm nachgesagt werden. Außerdem welche Dinge es gibt, die der TN gern selbst an sich verändern würde.
- Die TR müssen verinnerlichen, dass es während der gesamten Methode nicht darum geht, dass sie den TN bewerten, sondern darum die Fähigkeit des TN zu fördern sich selbst und seine Wirkung einzuschätzen.

Achtungszeichen:

- ! Der TN behauptet, niemand würde schlecht über ich reden/denken
- ! Der TN behauptet perfekt zu sein und keine Veränderungswünsche an sich selbst zu haben

Tipps:

- 🔥 Fragen, ob es schon mal Kritik gab, auch wenn der TN sie als unbegründet wahrnahm. Fragen, ob es etwas Kritisches geben könnte, das andere nur nicht aussprechen.
- 🔥 Unbeeindruckt bleiben und nach Herausforderungen fragen und Situationen, in denn TN nicht ganz zufrieden war oder sich sogar geärgert hat. Dann Neutralisierungstechniken (»Die anderen waren schuld!«) nicht zulassen sondern hartnäckig fragen, was denn der Anteil des TN daran gewesen ist.
- 🔥 Immer wieder nachhaken, ob die Antworten wirklich passen und ob der TN auch gerade wirklich in seiner Rolle ist (Super-Ich, Guter-Ruf, Schlechter-Ruf), oder ob er doch schon wieder als er selbst spricht.

Inhalte/ Hintergrundinfos:

Die Methode bietet sich an, um die Interaktion des TN mit seinem sozialen Umfeld zu beleuchten und eine erste Selbstreflexion anzustoßen. Von Vorteil ist, dass mit dem guten Ruf und den Wünschen an sich selbst mehr Positives als Kritisches im Raum steht. Dennoch braucht es eine gewisse Bereitschaft über sich selbst einmal nachzudenken.

Vorbereitungen vor Ort:

- Es braucht einen ausreichend großen Raum, in dem Tische und Stühle beiseitegehoben werden können, damit die Karten frei im Raum platziert werden können.

Durchführung

Anmoderation:

»Im Alltag muss man sich oft damit auseinandersetzen, was anderen über einen denken und sagen. Außerdem macht man sich ja manchmal auch selbst Gedanken, wer man eigentlich sein möchte. Heute möchten wir mal schauen, wer du bist, was andere Gutes und Schlechtes über dich sagen und was du selbst über dich meinst.«

Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
TN: <ul style="list-style-type: none"> ▪ weiß warum es jetzt geht und weshalb wir das machen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mündlich anmoderieren 	<1	-

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>Durchführungsschritt</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 1. Karte: Es wird eine Karte mit »Ich« beschriftet. Der TN legt die Karte in die Mitte des Raums und stellt sich auf die Karte. Anschließend befragen ihn die TR <ul style="list-style-type: none"> ○ »Wer bist du? Erzähle etwas zu dir. Wie würdest du dich beschreiben? Welche Eigenschaften hast du? Welche Wunsche hast du?« (Eventuell: »Sind die Wünsche realistisch? Was wären realistische Wünsche?«) ■ 2. Karte: Es wird eine Karte mit »So wäre ich gern« beschriftet. Der TN wird gebeten die Karte im Raum auf den Boden zu legen. Der Abstand zur »Ich«-Karte soll symbolisieren wie na oder fern Wunsch und Wirklichkeit sind. Der TN stellt sich auf die Karte. Die TR befragen den TN nun. <ul style="list-style-type: none"> ○ »Was ist anders an deinem »Update-Ich«? Was hast du verändert? Was machst du anders? Was zeichnet dich aus?« ■ 3. Karte: Es wird eine Karte mit »mein guter Ruf« beschriftet und der TN legt sie im Raum so aus, dass der Abstand zum »Ich« und zum »Update-Ich« ausdrückt, wie nah der gute Ruf dem jeweiligen Bild ist. Der TN wird gefragt, bei wem er einen guten Ruf habe. Es sollte möglichst eine konkrete Person sein. Der TN wird dann gebeten sich auf die Karte zu stellen. Es folgt ein kleiner Rolleneinstieg, die Person zieht die Rolle an und wird nun von den TR mit dem Namen des Menschen angesprochen, bei dem der TN einen guten Ruf hat. <ul style="list-style-type: none"> ○ »Nun, was denkst ... so von TN? Wie würdest du TN beschreiben? Was sind seine Stärken? Welche Eigenschaften schätzt du besonders an TN?« ○ Es folgt ein kurzer Rollenausstieg. Die Rolle wird abgeschüttelt und der TN wieder mit seinem Namen angesprochen und von den TR abgeholt. ■ 4. Karte: Es wird eine Karte mit »mein schlechter Ruf« beschriftet und der TN legt sie im Raum so aus, dass der Abstand zum »Ich« und zum »Update-Ich« sowie zum »guten Ruf« ausdrückt, wie nah der schlechte Ruf dem jeweiligen Bild ist. Der TN wird gefragt, bei wem er denn einen schlechten Ruf habe. Es sollte möglichst eine konkrete Person sein. Der TN wird dann gebeten sich auf die Karte zu stellen. Es folgt ein kleiner Rolleneinstieg, die Person zieht die Rolle an und wird nun von den TR mit dem Namen des Menschen angesprochen, bei dem der TN einen schlechten Ruf hat. <ul style="list-style-type: none"> ○ »Nun, was denkst ... so von TN? Wie würdest du TN beschreiben? Was sind seine Schwächen? Welche Eigenschaften ärgern dich besonders an TN?« ○ Es folgt ein kurzer Rollenausstieg. Die Rolle wird abgeschüttelt und der TN wieder mit seinem Namen angesprochen und von den TR abgeholt. ■ Nun stellt sich der TN wieder auf die »Ich«-Karte und betrachtet das Bild mit den Karten im Raum. <ul style="list-style-type: none"> ○ »Was denkst du über das Bild, dass sich so ergeben hat? Stimmen die Abstände der Karten zueinander? Willst du sie korrigieren? Wie fühlt es sich gerade an für dich?« ■ Schließlich wird versucht mit dem TN ein Lösungsbild zu erarbeiten. TN überlegt, welches Bild er gerne anstreben würde und die Lage der Karten entsprechend verändern. <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie würden »Ich« und »Update-Ich« sich zueinander verhalten? Wir weit wären sie voneinander entfernt? Was ist mit deinem »guten Ruf«? Wo liegt dann dein »schlechter Ruf«? Wie fühlt sich das neue Bild für dich an?« 	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Selbstreflexion verbessern. ■ Sich mit kritischem Feedback der eigenen Umwelt auseinanderzusetzen. ■ Eine Perspektive entwickeln, in die sich TN sich hin entwickeln möchte. <p>TR:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Selbstreflexionsfähigkeit des TN einschätzen. ■ Bei der Entwicklung einer Perspektive helfen und daraus weitere Themen und Ziele ableiten. <p>alle:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Eine Aufstellung erarbeiten, die dazu dient an mehr Selbstzufriedenheit und einen besseren Ruf zu arbeiten 	<p>Offene Fragen, die die Selbstreflexion unterstützen.</p>	<p>30</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vier runde Karten in unterschiedlichen Farben ■ Sift zum beschriften
<p>Hausaufgabe</p> <p>»Beobachte im Laufe der nächsten Zeit einmal, was du im Alltag ändern müsstest, um deinem Update-Ich ein bisschen näher zu kommen und deinen schlechten-Ruf los zu werden.«</p>	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Integration der Reflexion in den Alltag 			

Quellen- und Literaturangabe:

Die Methode bezieht sich auf die Technik systemischer Aufstellungen, genauer der Aufstellung eines »Problembildes« und eines »Lösungsbildes«. Diese Art von Aufstellungen wurde z. B. von Bert Hellinger in den 1970er Jahren entwickelt. Die Methode ist dem zugrunde liegendem Prinzip entlehnt, wurde für den Kontext der Distanzierungsarbeit nun aber neu entwickelt.

Setting: Einzel / Gruppe	Dauer: 30 min (Gruppe: 45 min.)	Grobziele:	
Methoden:	Materialien:	TN:	alle:
<ul style="list-style-type: none"> Gespräch Visualisierung auf Flipchart 	<ul style="list-style-type: none"> Flipchart Papier Stifte in zwei Farben 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion des eigenen bisherigen Handelns Genaue Wahrnehmung der eigenen Gefühle Ressourcen für alternative Handlungsverläufe für die Zukunft finden 	<ul style="list-style-type: none"> Über gewalttätige Handlungen konstruktiv sprechen
		TR:	
		<ul style="list-style-type: none"> Informationen über aggressives Handeln des TN erlangen Informationen über Selbstkontrolle und Kontrollverlust beim TN erlangen 	

besondere Vorbedingungen:

- Vertrauensverhältnis zwischen TN und TR muss gegeben sein
- Der TN muss bereit sein offen über Verhaltensweisen seiner* ihrerseits zu sprechen, für die er* sie Sanktionen bis hin zu Strafanzeigen bekommen hat oder bekommen könnte.

spezielle Vorbereitungen:

- Die Methode kann entweder spontan angewendet werden,
 - wenn TN z.B. von einer gewalttätigen Auseinandersetzung berichtet oder
 - vorbereitet werden, indem TN als Aufgabe darum gebeten wird sich bis zum nächsten Treffen zu überlegen, an welche gewalttätige Auseinandersetzung er* sie sich besonders gut erinnern kann, auch bezüglich der eigenen Gefühle in der Situation.
- Die TR müssen verinnerlichen, dass es während der gesamten Methode nicht darum geht das Handeln des TN zu bewerten oder einzuordnen, sondern die Gefühle von TN im Fokus stehen.
 - TN soll seine Gefühle ergünden und benennen können sowie ihre Wirkung erkunden und nicht die Bewertung oder Wahrnehmung der TR übernehmen.

Achtungszeichen:

- Der TN steigert sich wieder in seine Gefühle aus der Situation hinein.
 - ! Ruhig bleiben, den TN ins Hier-und-Jetzt zurückholen, eine Pause anbieten und das Fenster öffnen, geduldig nach den Gefühlen von TN in der Situation fragen.
- Der TN prahlt mit seinem gewalttätigen Handeln
 - ! Das Gespräch immer wieder beharrlich von dem Gegenpart und der genauen Schilderung der Gewalt wegleiten und ausdauernd nach den eigenen Gefühlen des TN fragen.
- Gruppen-Kontext: TN der Gruppe beobachten in den Durchführungsschritten a)–c) nur und müssen ggf. um Zurückhaltung gebeten werden.
 - ! Gruppen-Kontext: Hinweis, dass die Perspektive der anderen wichtig ist und sich während der Durchführungsschritte a)–c) bereits Tipps für TN überlegt werden können.

Inhalte/ Hintergrundinfos:

Die Methode bietet sich an, um einen ersten selbstreflexiven Umgang mit dem gewalttätigen Handeln des* der TN anzustoßen. Im Vorhinein sollte sich die Beziehung zwischen TN und TR so weit entwickelt haben, dass TN über ein für ihn* sie unangenehmes (weil sanktioniertes) oder schwer zugängliches Thema (Zugang zu eigenen Gefühlen) sprechen kann. Die Methode soll TN mehr Bewusstsein über die Gefühlsregungen und ihren Einfluss auf das Handeln vermitteln. Außerdem sollen die Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Bewahrung der Selbstkontrolle gestärkt werden. Die Eskalationsverläufe können von TN zu TN sehr verschieden sein. Bei einigen geht ein Gewaltausbruch ein zunehmende Anspannung durch verschiedene Ereignisse an dem Tag voraus, bei anderen liegen eine entspannte Grundstimmung und dem Kontrollverlust nur wenige Augenblicke. Wieder andere fühlen sich z. B. im Kontext Schule immer stark angespannt, sodass der Weg zum Gewaltausbruch kurz ist. Diese Unterschiede gibt es grundsätzlich zu erfragen und entsprechend abzubilden.

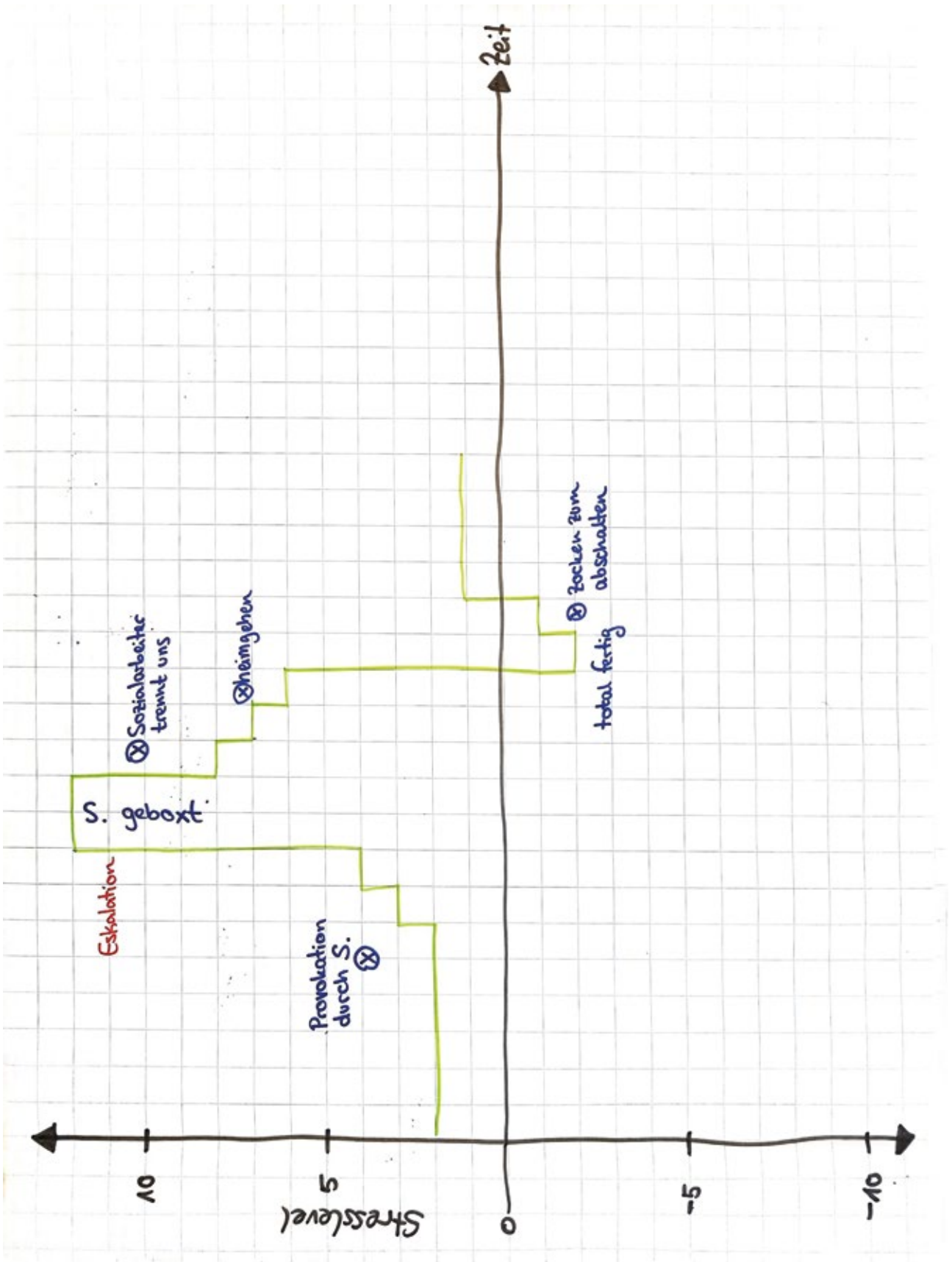
Bei der Visualisierung sprechen wir vom steigenden (zunehmende Anspannung) und abfallenden (zunehmende Entspannung) Stresslevel. Viele TN berichten, dass unmittelbar nach einem Gewaltausbruch nicht nur Stress und Anspannung rapide abnehmen, sondern auch, dass sie zittern, etwas orientierungslos sind und sich sehr schlecht fühlen. In der Visualisierung kann dies zum Ausdruck gebracht werden, indem die Treppenstufen kurzzeitig nicht nur in Richtung einer entspannten Null auf dem Stresslevel führen, sondern darunter ins Negative fallen. Die TN können gefragt werden, wie sie diese schlechte Stimmung nach einem Gewaltausbruch nennen würden.

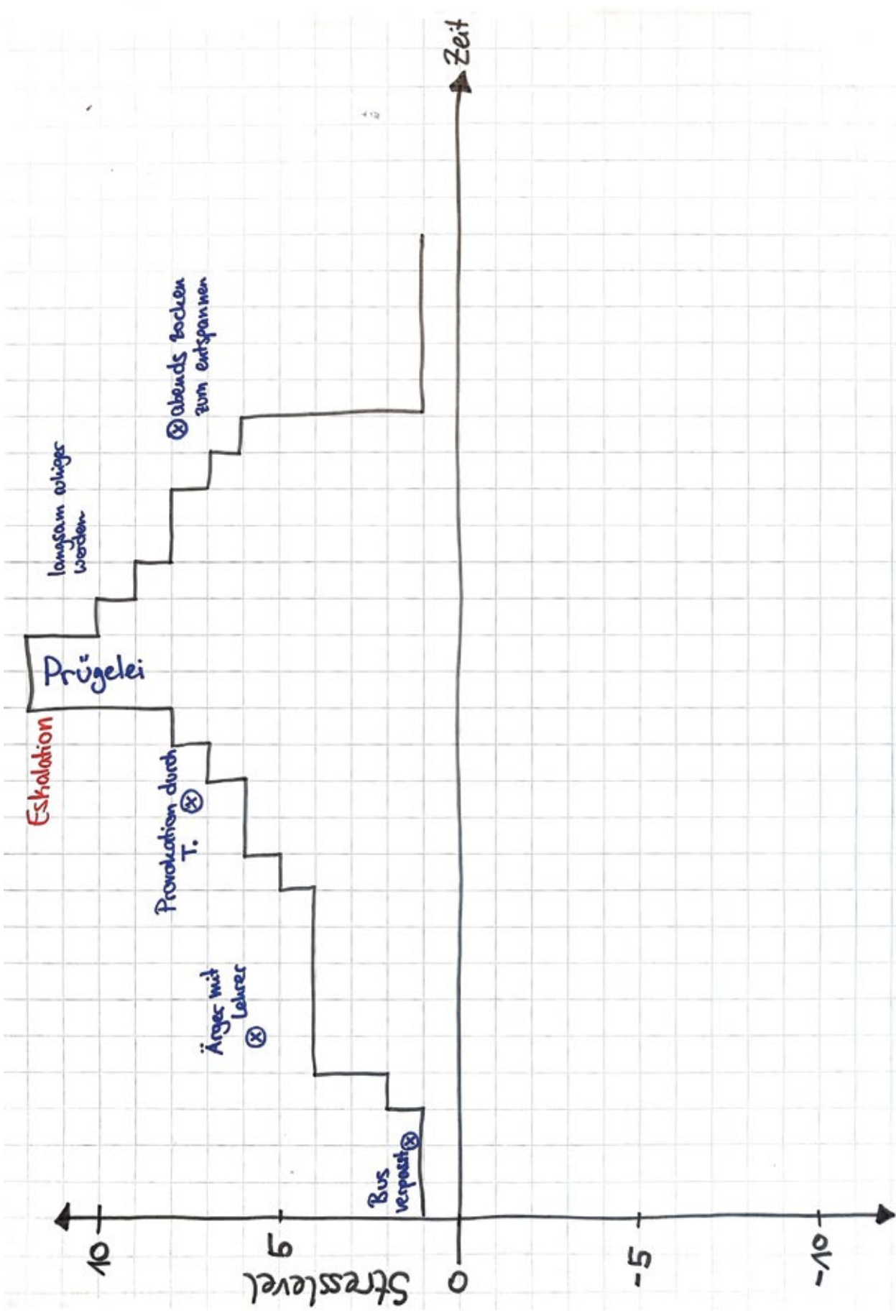
Vorbereitungen vor Ort:

- Es braucht einen ausreichend großen Tisch oder ein Flipchartständer, um die Zeichnung im Verlauf des Gespräches gut anfertigen zu können

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>Anmoderation:</p> <p>»Lass uns über den Umgang mit Stress und Gewalt sprechen. In solchen Situationen spielen starke Gefühle oft eine große Rolle. Heute wollen wir uns deshalb mal genauer anschauen, wie du dich vor, während und nach so einer Situation fühlst.«</p> <p>Durchführungsschritte</p> <p>a) Situation benennen</p> <ul style="list-style-type: none"> Nach einer Beispielsituation fragen, in der der TN Gewalt angewendet hat Welche Situation fällt dir ein, die für dich besonders stressig war und die so oder so ähnlich schon öfter passiert ist. Versuche eine Situation zu finden, in der du nicht so recht zu helfen wusstest und die immer mehr außer Kontrolle geraten ist. <ul style="list-style-type: none"> Darauf achten, dass sich eine Situation vorgenommen wird und nicht verschiedene Geschichten vermischt werden. Darauf achten, dass es sich um eine Situation handelt, die relativ typisch für das Eskalationsverhalten von TN ist Sich grob schildern lassen, was passiert ist und einen Überblick gewinnen. Was ist passiert? Wann? Wo? Mit Wem? Wie war deine Grundstimmung an dem Tag? Warst du entspannt oder gestresst, müde oder munter...? <p>b) Eskalationsverlauf erarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Ebene auf der die Stufen gezeichnet werden, wird als gerade Linie gezogen. Je nachdem, ob TN entspannt oder angespannt in die Situation ging, kann etwas mehr oder weniger Platz zum Rand des Blattes gelassen werden. In jedem Fall braucht es etwas Raum um neben steigendem Adrenalin-Stufen auch ein paar absteigende, für den Fall einer (depressiven) Erschöpfung nach dem Konflikt, zeichnen zu können. <ul style="list-style-type: none"> Geschah kurz vor dem Konflikt etwas, dass deine Stimmung an dem Tag veränderte? Gegebenenfalls eine erste Treppenstufe abwärts oder aufwärts einzeichnen. In welchem Moment hast du starke Gefühle das erste Mal gespürt? Wo hast du die gespürt? Bei z. B. aufkommender Wut eine Treppenstufe nach oben zeichnen und dazu schreiben, was der Auslöser war. Wie haben sich die Gefühle weiterentwickelt? Wo hast du sie dann gespürt? Was hat sie angestachelt, was beruhigt? 	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> weiß worum es jetzt geht und weshalb wir das machen <p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein für die eigene Gefühle schärfen Mehr Selbstkontrolle gewinnen <p>TN der Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lernen weitere Handlungsstrategien kennen Erhalten Einblick in eskalierende Dynamiken Entwickeln Empathie für TN <p>TR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Handeln und Empfinden der TN in Situationen großen Stresses oder des Kontrollverlust kennen lernen. Wissen darüber erlangen, ob TN Gewalt impulsiv oder instrumentell anwendet? 	<ul style="list-style-type: none"> mündlich anmoderieren Offene Fragen, die die Aufmerksamkeit immer wieder auf die Gefühlsebene lenken. 	<p><1</p> <p>30</p>	<p>-</p> <ul style="list-style-type: none"> Flipchart Stifte in zwei Farben

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<ul style="list-style-type: none"> o Weitere Treppenstufen einzeichnen. ? Wann bist du vor Gefühlen übergekocht oder explodiert? Gab es einen bestimmten Auslöser? Was ist dann passiert? o Weitere Treppenstufen einzeichnen. Auslöser und Aktion beschriften. ? Was ist dann mit deinen Gefühlen passiert? Welche sind verfliegen? Welche hinzugekommen? o Gegebenenfalls eine erste Treppenstufe abwärts einzeichnen. ? Was hast du dann getan? Welche Gefühle spielten dabei eine Rolle? Welche haben sich in dir ausgebreitet? o Treppenstufen abwärts zeichnen in Richtung Normalisierung des Stresslevels. ? Bist du dann noch angespannt geblieben? Für wie lange? Konnte dir etwas bestimmtes Entspannung verhelfen? o Eventuell bleibt das Spannungsniveau für den Rest des Tages oberhalb des Ausgangswertes zu Tagesbeginn. ? Hast du dich nach dem Ende der eskalierten Situation irgendwann schlecht gefühlt? Was genau ging in dir vor? o Viele Jugendliche berichten von einem Zustand der (depressiven) Erschöpfung nach einer gewalttätigen Eskalation. Sie empfinden z. B. Mitleid mit dem Opfer, fürchten sich vor Sanktionen, sind erschöpft von den aufbrausenden Gefühlen und der Anspannung, fühlen sich ermüdet oder ohnmächtig wegen des Kontrollverlustes. <p>c) Rettungsanker entwickeln</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Was hätte dein Rettungsanker sein können, der dir geholfen hätte bei aufkommender Wut die Kontrolle zu behalten und die Eskalation zu vermeiden? Woran könntest du beim nächsten mal denken, um einen anderen Verlauf sicher zu stellen? o Es wird die Treppenstufe markiert, auf der der Rettungsanker geworfen werden muss und ab dort ein alternativer Treppenverlauf skizziert, der unterhalb der Spitze mit einer Eskalation verläuft. <p>Im Gruppen-Kontext weiterer Durchführungsschritt</p> <p>d) Tipps aus der Gruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Welche weiteren Rettungsanker fallen euch ein? Was hätte TN helfen können? ? @TN: Gibt es weitere Rettungsanker, die du auf das Plakat kleben würdest? ? Kennt ihr ähnliche Situationen? Wie habt ihr gehandelt oder würdet ihr handeln? ? Wie würdet ihr als Gegenüber auf den /die Rettungsanker von TN reagieren? <p>Hausaufgabe</p> <p>»Beobachte im Laufe der nächsten Zeit, ob es Situationen gibt, in denen du starke Gefühle spürst. Versuche den Rettungsanker zu benutzen, wenn du glaubst die Kontrolle verlieren zu können.«</p> <p>Die Methode kann bei Bedarf an verschiedenen Beispielen immer wieder wiederholt werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wissen darüber, ob TN eigene Gefühle benennen kann ■ Wissen darüber ob TN Reue oder Mitgefühl mit der anderen betroffenen Person verspürt und bereits ein Problembewusstsein oder einen Veränderungswillen hat <p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Erhält weitere Handlungsoptionen, um Kontrolle bewahren zu können <p>TN der Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Festigen eigene Handlungsstrategien im Umgang mit Wut ■ Bringen die Gefühlswelt des Gegenübers mit in die Reflexion der Situation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ fragen-gestütztes Gespräch 	15	Metaplankarten
<p>spezielle Nachbereitungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ein Foto des Flipchart machen, und es dem TN zur Verfügung stellen / schicken. 				
<p>Quellen- und Literaturangabe:</p> <p>Diese Methode wurde von Distanz e.V. mit freundlicher Genehmigung des ifgg nach dem TES/A®-Konzept für den Kontext der Distanzierungssarbeit adaptiert.</p>				





WAS NUTZT MIR WAS AKA. PRO-/CONTRA-ANALYSE

Setting: Einzelsetzung / Gruppe		Dauer: 30 min / Gruppe: 45 min.		Grobziele:	
Methoden:	Materialien:	TN:	TR:	alle:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gespräch ▪ Visualisierung auf Flipchart 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flipchart Papier / Vorlage ▪ Siehe Visualisierungsbeispiel ▪ Stifte in den Farben: schwarz, rot, grün 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion des eigenen bisherigen Handelns ▪ Ressourcen für alternative Handlungsverläufe für die Zukunft finden ▪ Motivation für alternative Handlungsverläufe stärken (mindestens extrinsisch / rationalisiert) ▪ Vorteile von nicht-gewaltvollem Handeln erkennen ▪ Selbstwirksamkeit in eskalativen / provozierenden Situationen stärken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationen über aggressives Handeln des TN erlangen ▪ Informationen über Verinnerlichung von alternativen Verhaltensweisen und Motivation bei TN erlangen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Über gewalttätige Handlungen konstruktiv sprechen 	

besondere Vorbereitungen:

- Es sollte eine Situation benannt werden können, in der eine konflikthafte Auseinandersetzung passiert ist
- Falls dies nicht benannt werden kann, aber als Fantasie / Plan geäußert wird, kann die Übung dennoch umgesetzt werden.
- ! In dieser Variante ist es wichtig, die Übung nicht dazu zu nutzen, dass TN sich einen konkreteren Plan überlegt, sondern vor allem die Vorteile einer nicht-gewaltvollen / eskalierenden Option hervorzuheben.

spezielle Vorbereitungen:

- Die Methode kann entweder spontan angewendet werden,
 - a) wenn TN von einer gewalttätigen Auseinandersetzung berichtet oder
 - b) vorbereitet werden, indem TN als Aufgabe darum gebeten wird sich bis zum nächsten Treffen zu überlegen, an welche gewalttätige Auseinandersetzung er* sie sich besonders gut erinnern kann, auch bezüglich der eigenen Gefühle in der Situation.
- Die TR müssen Verinnerlichen, dass es während der gesamten Methode nicht darum geht, dass sie den TN bewerten, sondern darum die Fähigkeit des TN zu fördern sich selbst und seine Wirkung einzuschätzen.

Achtungszeichen:

- ! Der TN steigert sich wieder in seine Gefühle aus der Situation hinein.
- ! Der TN prahlt mit seinem gewalttätigen Handeln
- ! **Gruppenkontext:** TN der Gruppe beobachten in den Durchführungsschritten a) und b) nur und müssen ggf. um Zurückhaltung gebeten werden.

Tipps:

- 🕯️ Ruhig bleiben, den TN ins Hier-und-Jetzt zurückholen, eine Pause anbieten und das Fenster öffnen, geduldig nach den Vor- und Nachteilen von TN in der Situation fragen.
- 🕯️ Das Gespräch immer wieder beharrlich von dem Gegenpart und der genauen Schilderung der Gewalt weglenken und ausdauernd nach den Vor- und Nachteilen des Handelns von TN fragen.
- 🕯️ **GT-Kontext:** Hinweis, dass die Perspektive der anderen wichtig ist und sich während der Durchführungsschritte a) und b) bereits Tipps für TN überlegt werden können.

Inhalte/ Hintergrundinfos:

Anhand der Visualisierungsvorlage (siehe letzte Seite, am besten vor dem Lesen des Methodenblattes) wird deutlich, dass es darum geht einen Auslöser / Herausforderung / Provokation zu benennen, um dann zwei alternative Reaktionsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteilen zu bewerten. Dabei ist darauf zu achten, dass

- Die Option A mit einem negativen, gewaltvollen, Beispiel gefüllt wird; Hintergrund: Dort ist auch eine Skala auf der Unterspalte der Nachteile
- Option B mit einem positiven/verbessertem Beispiel gefüllt wird; als positiv können Beispiele benannt werden, die im Hinblick auf das aktuelle Verhalten eine Verbesserung darstellt; dies kann z. B. auch bedeuten, die Situation nicht mehr mit physischer, sondern ausschließlich verbaler Gewalt zu lösen. Hintergrund: Dort ist auch eine Skala auf der Unterspalte der Vorteile

Die Methode fokussiert hauptsächlich extrinsisch motivierte Faktoren. Dies stellt keineswegs den Anspruch von Distanzierungsarbeit dar, die zum Ziel hat, auch intrinsisch auf die Haltung von TN zu wirken. Dennoch kann konstatiert werden: Eine Person, die abwertend denkt und Betroffene nicht körperlich bedroht, ist immer noch besser als ein gewaltvoll handelnder, ggf. organisierter Rechtsextremer, der sämtliche extrinsische Motivationsfaktoren nicht erreichbar ist.

Vorbereitungen vor Ort:

- Es braucht einen ausreichend großen Tisch oder eine Pinnwand, um die Zeichnung im Verlauf des Gespräches gut anfertigen zu können.

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>Anmoderation:</p> <p>»Ein Thema ist ja auch der Umgang mit Stress und Konflikten. Wenn man in einem Konflikt ist, sind einem die Folgen des eigenen Handelns nicht immer so klar – manchmal ist man dann wie in einem Tunnel. Heute wollen wir uns deshalb mal genauer anschauen, welche Nachteile du von verschiedenen Möglichkeiten hast. Wir schauen aber auch auf die Vorteile, weil nix macht man ohne Grund. Also: was hast du von was?«</p> <p>Durchführungsschritte</p> <p>a) Situation benennen</p> <ul style="list-style-type: none"> Nach einer Beispielsituation fragen, in der der TN Gewalt angewendet hat Welche Situation fällt dir ein, in der du einen Konflikt hattest? Darauf achten, dass sich eine Situation vorgenommen wird und nicht verschiedene Geschichten vermischt werden. Darauf achten, dass es sich um eine Situation handelt, die relativ typisch für das Eskalationsverhalten von TN ist Verhaltensweise nicht bewerten Sich grob schildern lassen, was passiert ist und einen Überblick gewinnen. Was ist passiert? Wann? Wo? Mit Wem? Wie würdest du den Auslöser des Konfliktes in einem Satz beschreiben? Der Satz zum Auslöser wird als Überschrift auf das Flipchart notiert. Beispiele sind: »Er hat mich provoziert«, »Sie hat mich geschlagen«, »Er hat meine Mutter beleidigt«. <p>b) Handlungsbeispiel und Alternativen benennen und im Hinblick auf Vor- und Nachteile reflektieren</p> <p>Im Folgenden werden zwei Handlungsalternativen für den Auslöser erarbeitet.</p> <p>Option A (Realität) = Reaktion, die am meisten als Handlung gewählt wird. In der Regel ist dies eine Situation, in der Gewalt (im weitesten Sinne) angewendet wurde.</p> <p>Option B = Reaktion, die eine alternative Handlungsweise darstellt; Es ist wichtig, dass diese Lösungsstrategie konstruktiver ist als die aktuelle Reaktionsoption A</p> <p>b1) Fragen zu Option A</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie hast du meistens auf diesen Auslöser / in diesem Konflikt reagiert? Was hast du noch gemacht? Option A wird kurz und ohne Bewertung in der Überschrift linken Spalte notiert 	<p>FN:</p> <ul style="list-style-type: none"> weiß worum es jetzt geht und weshalb wir das machen <p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein für die eigene Selbstwirksamkeit schärfen Alternative Handlungsoptionen kennenlernen Mehr Selbstkontrolle gewinnen <p>TN der Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lernen weitere Handlungsstrategien kennen Entwickeln Empathie für TN <p>TR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Erkennen Funktion / Vorteile des gewaltvollen Handelns Wissen darüber, ob TN eigene Gefühle benennen kann 	<ul style="list-style-type: none"> mündlich anmoderieren <ul style="list-style-type: none"> Systemische Analysefragen 	<p><1</p> <p>30</p>	<p>-</p> <ul style="list-style-type: none"> Flipchart als Vorlage Stift

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>? Welche Vorteile hast du von diesem Verhalten?</p> <ul style="list-style-type: none"> o TN wird dazu angeregt über Vorteile zu sprechen <p>? Wofür ist es gut, so zu reagieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Das Ergebnis wird kurz in der linken Spalte notiert <p>? Wie zufrieden bist du mit den Vorteilen, die du aus dieser Strategie hast?</p> <p>? Welche Nachteile hast du von diesem Verhalten?</p> <ul style="list-style-type: none"> o TN wird dazu angeregt über Nachteile zu sprechen <p>? Was ist der Nachteil, wenn du so reagierst?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Skala rechts unten wird angekreuzt <p>! Wenn der Prozess ins Stocken gerät: durch nicht bewertende / nicht wissende Nachfragen unterstützen</p> <p>? Was passiert noch, wenn du diese Strategie einsetzt?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Das Ergebnis wird kurz in der rechten Spalte notiert <p>b2) Fragen zu Option B</p> <p>? Mal angenommen, du wolltest anders reagieren und wir würde irgendetwas anderes einfallen, was du tun könntest wenn [Auslöser benennen], was könnte das sein? Welche bessere Reaktion wäre möglich gewesen?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Option B wird kurz und ohne Bewertung in der Überschrift rechten Spalte notiert <p>? Welche Vorteile hast du von diesem Verhalten?</p> <ul style="list-style-type: none"> o TN wird dazu angeregt über Vorteile zu sprechen <p>? Wofür ist es gut, so zu reagieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Das Ergebnis wird kurz in der linken Spalte notiert <p>? Wie zufrieden bist du mit den Vorteilen, die du aus dieser Strategie hast?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Skala links unten wird angekreuzt <p>? Welche Nachteile hast du von diesem Verhalten?</p> <ul style="list-style-type: none"> o TN wird dazu angeregt über Nachteile zu sprechen <p>? Was ist der Nachteil, wenn du so reagierst?</p> <ul style="list-style-type: none"> ! Wenn der Prozess ins Stocken gerät: durch nicht bewertende / nicht wissende Nachfragen unterstützen <p>? Was passiert noch, wenn du diese Strategie einsetzt?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Das Ergebnis wird kurz in der rechten Spalte notiert <p>b3) Abschluss der Übung</p> <p>? Was kommt dir in den Sinn, wenn du das gesamte Plakat ansiehst? Was fällt dir auf?</p>	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Erhält weitere Handlungsoptionen, um Kontrolle bewahren zu können <p>TN der Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Festigen eigene Handlungsstrategien im Umgang mit Wut o Bringen die Gefühlswelt des Gegenübers mit in die Reflexion der Situation 	<ul style="list-style-type: none"> o fragengestütztes Gespräch 	15	
<p>Im Gruppensetting weiterer Durchführungsschritt</p> <p>c) Tipps aus der Gruppe</p> <p>? Welche weiteren Vorteile von Option B fallen euch ein? Was hätte TN helfen können?</p> <p>? Gibt es weitere Handlungsalternativen, die euch einfallen?</p> <p>? Kennt ihr ähnliche Situationen? Wie habt ihr gehandelt oder würdet ihr handeln?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Optional können Optionen C, D etc. in derselben Struktur ergänzt werden. <p>! Die Optionen A und B werden nur ergänzt, wenn die Hinweise der Gruppe von TN für sich als Option anerkannt werden</p>				

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>Hausaufgabe »Beobachte im Laufe der nächsten Zeit, wann dir die Vorteile deiner Verhaltensweisen (egal ob real oder ausgedacht) bewusst werden.« Die Methode kann bei Bedarf an verschiedenen Beispielen immer wieder wiederholt werden.</p>	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Beobachtung im Alltag stärken ■ Reflexion praktisch anwenden, um Selbstkontrolle zu etablieren 		1	
Spezielle Nachbereitung:				
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ein Foto des Flipchart machen, und es dem TN zur Verfügung stellen / schicken. 				
Quellen- und Literaturangabe:				
Diese Methode wurde von Distanz e.V. mit freundlicher Genehmigung des ifgg nach dem TESA®-Konzept für den Kontext der Distanzierungsarbeit adaptiert.				

Auslöser einer eskalativen Situation	
Option A (Realität)	Option B
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">+</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">+</div>
<p>Liste an Vorteilen</p>	<p>Liste an Vorteilen</p>
<p>Liste an Nachteilen</p>	<p>Liste an Nachteilen</p>
<p>1 _____ 10</p>	<p>1 _____ 10</p>

Skalierte Bewertung der

Nachteile von Option A

Vorteile von Option B

AUTOBIOGRAFISCHE TIMELINE

Setting: Einzelsetting	Dauer: > 75 min	Grobziele:	
Methoden:	Materialien:	TN:	TR:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufstellung ▪ Gespräch 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flipchart ▪ 2 schwarze Moderationsstifte ▪ Moderationskarten: rote, grüne, blaue, weiße ▪ Kreppband ▪ Verschiedene Figuren und Materialien 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ TN begreift sich selbst als aktive*r Gestalt*er in der eigenen Biografie ▪ TN erlangt Bewusstsein über prägende Lebensereignisse ▪ TN erlangt Bewusstsein über Übergangsphasen seiner Biografie und wie er*sie diese gemeistert hat ▪ TN wird sich eigener Handlungskompetenzen bewusst 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ereignisse identifizieren, die Hinwendungsmotiv begünstigen (z. B. Umbrüche, Krisen) ▪ Geschaffte Bewältigung kritischer Lebensereignisse hervorheben und als Handlungskompetenz stärken ▪ Ressourcen bei TN stärken
			alle:
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auseinandersetzung mit dem Thema Biografie

besondere Vorbereitungen:

- Biografiearbeit setzt ein Mindestmaß an Vertrauen voraus.
- Raum mit ausreichend Platz (falls eine Ausstellung gemacht wird)

spezielle Vorbereitungen:

- TR einigen sich auf eine Visualisierungsform und packen entsprechendes Material ein
- Die TR müssen Verinnerlichen, dass es während der gesamten Methode nicht darum geht, dass sie den TN bewerten, sondern darum die Fähigkeit des TN zu fördern sich selbst und seine Wirkung einzuschätzen.

Achtungszeichen:

- ! Es kann sein, dass TN keinen Bock hat, sich mit der Vergangenheit auseinander zu setzen
- ! Es besteht die Möglichkeit, dass TN beim Denken an bestimmte negative Ereignisse negative Gefühle, wo möglich sogar retraumatisierende Gefühle bekommen. Anzeichen für eine Retraumatisierung sollten eng beobachtet werden. Ist ein Kindheitstrauma bekannt, sollte diese Übung nicht durchgeführt werden.

Tipps:

- Möglichen Zusammenhang von biografischen Ereignissen und Gegenwart deutlich machen und Verbindung zu den anderen Zielen ziehen.
- Bei Anzeichen von Retraumatisierung Übung unterbrechen und TN begleiten

Inhalte/ Hintergrundinfos:

Bei der Methode Timeline ist es wichtig, dass TN im Rahmen des »Interviews« in einen Redeflow kommt. D. h. Rückfragen sind möglich, diese sollten aber nicht zu sehr in die Tiefe gehen. Auch sollten die TR sich mit Bewertung und Intervention zurückhalten.

Die Timeline kann unterschiedlich visualisiert werden: Als Aufstellung mit einem Seil, Gegenständen und Moderationskarten im Raum oder auf einem Flipchart-Papier. Die Methodenbeschreibung orientiert sich an der Aufstellung im Raum. Die Durchführung für eine Flipchart-Visualisierung verläuft äquivalent und wird deshalb nur kurz beschrieben.

Vorbereitungen vor Ort:

- Bei Aufstellung: Platz freiräumen

Anmoderation:	Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>»Heute treten wir mal einen Schritt zurück und werden den Blick stärker in die Vergangenheit richten. Das machen wir um gemeinsam zu schauen: Wie bist du zu dem*der geworden, der*die du bist? Was hat dich geprägt und was hat das mit deinen Zielen zu tun? Das sind häufig Sachen, die nicht so oben auf liegen. Das heißt wir müssen etwas genauer hinschauen, bevor wir sie entdecken.«</p>	<p>Durchführung</p>	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> weiß worum es jetzt geht und weshalb wir das machen 	<p>mündlich anmoderieren</p>	<p><1</p>	<p>-</p>
<p>Erklärung der Visualisierung: Aufstellung im Raum (zur Orientierung für TR)</p> <ul style="list-style-type: none"> Notwendig ist ausreichend Platz. Mit Kreppband wird ein Zeitstrahl in die Vergangenheit geklebt. Ein Strich auf dem Zeitstrahl markiert die Gegenwart – dort wo TN und TR stehen. Am Anfang der Linie liegt das Geburtsdatum des*der TN. Vom Geburtspunkt aus gesehen (Lebenslinie verläuft nach rechts) werden die grünen Karten oben und die negativen Karten unten hingelegt. Positive Lebensereignisse werden grünen, negative auf roten und neutrale auf weißen Moderationskarten aufgeschrieben und ausgelegt. TN kann die positiven und negativen Ereignisse noch zueinander relativieren in dem Sinne, dass z. B. stärker positive Ereignisse weiter weg von der Linie liegen als positive. Dies muss aber nicht gemacht werden. Danach wird in die Auswertung gestartet. Optional: Wenn im Anschluss bestimmte Lebensereignisse näher betrachtet werden, können die TR TN anbieten, aus einem Fundus unterschiedlicher Materialien und Figuren etwas zu dem Lebensereignis Passendes auszusuchen und dazu zu stellen. Es können auch mehrere Figuren sein, wenn sie z. B. beteiligte Personen symbolisieren. Anhand der Gegenstände kann dann vertiefend über die Situation gesprochen werden. Diese Visualisierung ist optional und TR können entscheiden, ob es für TN passend erscheint. 	<p>Durchführungsschritt 1: Timeline füllen</p> <ul style="list-style-type: none"> TR baut die Hintergrundfolie der Lebenslinie entsprechend der gewählten Visualisierung auf und legt Material bereit. TR erklärt das Vorgehen: »Ich frage dich jetzt einfach, was alles so passiert ist, und schreibe das auf Karten und lege das an die Linie. So sortieren wir langsam das Bild. Es geht um dein bisheriges Leben – das heißt du entscheidest, was dir wichtig ist zu erzählen und was nicht. Ich habe grüne, rote und weiße Karten. Grüne sind für eher positive, rote für eher negative Erinnerungen und weiße für neutrale Erinnerungen.« Gemeinsam wird zum Geburtspunkt gegangen. »Wann wurdest du geboren?« → auf weiße Moderationskarte schreiben und auslegen. Einstiegsfrage: ? »Was ist das Früheste, an das du dich erinnern kannst?« über die Frage: »Wie war das für dich?« oder »Ist das für dich eher eine positive oder eine negative Erinnerung?« wird für TR greifbar, welche Kartenfarbe die richtige ist (falls TN diese nicht von sich aus benennt) TR interviewt TN und schreibt die Erinnerungen auf die entsprechenden Moderationskarten und legt sie aus. Im Idealfall erzählt TN einfach weiter, sobald TR es aufgeschrieben hat. Kommt der Erzählfluss ins Stocken, fragt TR nach. Impulsfragen: ? Was ist dann/nach passiert? ? Woran Erinnerst du dich noch? ? Was fehlt noch? Nachfragen wenn es hakt: ? Wenn du an das Thema ... (Schule/Einschulung/Schulwechsel, Umzug, Familie, Freunde, Gesundheit, Verwandte...) denkst, was fällt dir da noch ein? ? Was ist zwischen (Ereignis X) und (Ereignis Y) passiert? Selbstverständlich kann TN jederzeit in der Timeline springen und fehlende Sachen hinzufügen. Die Karten werden dann entsprechend zurechtgeschoben. 	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Setzt sich mit prägenden Lebensereignissen auseinander Kann Lebensereignisse unterschiedlicher Art benennen <p>TR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifizieren Umbruchphasen und vulnerable Phasen im Leben des*der TN, die Hinwendungsmotive begünstigen. Unterstützen durch narratives Fragen den Erzählfluss des*der TN 	<p>Gespräch/Interview Aufstellung</p>	<p>40</p>	<ul style="list-style-type: none"> 2 schwarze Moderationsstifte Moderationskarten: rote, grüne, weiße Kreppband

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>Die TR nutzen den Raum, die verschiedenen Karten werden also gemeinsam abgeschrieben. D. h. es kann zum Zeitpunkt im wahrsten Sinne des Wortes gegangen werden. Wird nochmal genauer auf eine Phase oder ein Ereignis geschaut, gehen TR und TN dort hin.</p> <p>Anzeichen für negative Stimmungen beobachten und darauf achten, dass TN auch positive Dinge ausschmückend erzählen kann; Wichtig: Traumata-Anzeichen im Blick behalten und Übung ggf. unterbrechen oder abbrechen.</p> <p>Durchführungsschritt: Auswertung</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ TN kommt am Gegenwartspunkt (und für sich vielleicht auch in der Gegenwart) an. TR leitet die Reflexion an. Im zweiten Schritt können genauer auf einzelne Phasen/Ereignisse geschaut werden. Bei zentralen Ereignissen oder denjenigen, die TR vertiefen wollen, kann TN eingeladen werden, einen passenden Gegenstand/Figur auszusuchen. Über die Wahl kann tiefergehend gesprochen werden. ■ Bei positiven Ereignissen können die Ressourcen herausgearbeitet werden, negative Ereignisse sollten mit Bewältigungspotenzial gefüllt werden. ■ Falls TN in der Reflexion weitere Ereignisse einfallen, werden diese noch ergänzt. ■ Zentrale Reflexionen oder explizierte Wendepunkte sollten auf blauen Karten festgehalten werden. Auch das Gesamtfaçit des*der TN sollte festgehalten werden, damit sie später noch verfügbar sind. <p>Reflexionsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? <i>Wie geht es dir jetzt?</i> ? <i>Wie war es für dich, deine Lebenslinie zu erstellen?</i> ? <i>Wie schaust du auf deine Lebenslinie und die Ereignisse?</i> ? <i>Was fällt dir auf und was denkst du dazu?</i> <p>Vertiefende Fragen zu einzelnen Phasen/ Ereignissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? <i>Welche Gründe/Anlässe gab es für die Veränderung XY?</i> ? <i>Ich möchte mit dir genauer auf das Ereignis X gucken. Wie schätzt du das ein, wenn du auf deine gesamte Lebenslinie schaust: welche Rolle hat das gespielt?</i> ? <i>Gibt es hier eine passende Figur oder Gegenstand, die zum Ereignis X passt?</i> ? <i>Was verbindest du damit?</i> ? <i>Gibt es etwas, das dir in deinem Leben immer wieder begegnet, das du hier siehst?</i> ? <i>Was hat dir in der Situation X geholfen? Was hat dich unterstützt?</i> ? <i>Wie schätzt du das ein, Welchen Zusammenhang gibt es zwischen X und Y (z. B. Ziel Z)?</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Aufkommende Reflexionen/Aha-Erlebnisse bei TN könnten z. B. sein: <ul style="list-style-type: none"> □ Es liegen in letzter Zeit viel mehr rote als grüne Karten aus. Das will ich ändern. □ Ich will etwas aus meinem Leben machen und nicht mehr so in den Tag reinleben. □ Es hat sich ganz schön viel verändert und ich kann mein Leben verändern. □ Ich will in 10 Jahren anders auf mein Leben blicken als ich es jetzt tue. ■ TN bekommt am Ende nochmal die Möglichkeit, eine Gesamteinschätzung abzugeben. TR bietet TN an, die eigene Wahrnehmung zu äußern. Falls TN dem zustimmt, äußert TR wertschätzend die eigene Wahrnehmung, wobei Reflexionserkenntnisse des*der TN positiv bestärkt und gezeigte Ressourcen hervorgehoben werden sollten. ■ Falls TN aus der Timeline eine hohe Veränderungsmotivation entwickelt, kann er* sie ein Leitsatz für Ziele oder die Zukunft formuliert werden (wenn er* sie das möchte) und wird auf einem Flipchartpapier festgehalten. 	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Erkennt Zusammenhänge/Dynamiken der eigenen Biografie ■ Erkennt Umbruchsphasen und prägende Ereignisse als solche und setzt sie in Zusammenhang mit der Gegenwart ■ Kann eigene Ressourcen benennen. ■ Begreift eigene Biografie als Ganzes, über die er*sie bestimmen kann. ■ Stellt zwischen Zielen und Lebensereignissen Verbindung her. ■ Zieht aus der biografischen Betrachtung Schlüsse für die eigene Zukunft <p>TR:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identifizieren Krisen und Umbruchphasen und unterstützen TN, eigenes Bewältigungspotenzial herauszuarbeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gespräch ■ Aufstellung 	25	<ul style="list-style-type: none"> ■ Flipchart ■ 2 schwarze Modertionsstifte ■ Modertionskarten: rote, grüne, blaue, weiße ■ Verschiedene Figuren und Materialien

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die TR und TN nutzen den Raum. D. h. es kann zum Geburtspunkt im wahrsten Sinne des Wortes gegangen werden. Wird nochmal genauer auf eine Phase oder ein Ereignis geschaut, gehen TR und TN dort hin. ! Der Prozess kann für TN erschöpfend sein. 👉 TR achten auf die Energie des* der TN. Sollte diese schon erschöpft sein, muss die Reflexion etwas kürzer ausfallen. Auf bestimmte Lebensereignisse kann auch zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen werden. <p>Alternative bei kleinem Raum: Visualisierungsmöglichkeit durch einen Graph</p> <p>Großes Flipchart mit leerem Graph. Die y-Achse ist die Bewertung der Zeit/des Ereignisses (von positiv bis negativ), die X-Achse stellt die Zeit dar. Das rechte Ende der X-Achse ist die Gegenwart (durch Strich auf Zeitachse markieren). Kreuzungspunkt von x- und y-Achse ist das Geburtsdatum. Die Ereignisse werden im positiven oder negativen Raum je nach Bewertung des* der TN eingetragen. Diese Visualisierung hat die Schwierigkeit, dass Sachen nicht nachträglich verrückt werden können, das birgt die Gefahr, dass es unübersichtlich wird. Es könnte aber auch erstmal mit Metaplankarten gearbeitet werden. Dann ist es ggf. sinnvoll, 2 Flipchartpapiere mit der kurzen Seiten aneinander zu kleben/legen.</p> <p>Lebensereignisse werden als Punkte oder Phasen als Striche eingezeichnet. Die Lebensereignisse werden beschriftet. Am Schluss wird eine Verbindung gezogen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützt TN bei Benennung der eigenen Ressourcen und verstärkt diese. ▪ Verstärkt im Sinne der Ziele positive Reflexionen. 			

spezielle Nachbereitungen:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bei der Aufstellung im Raum wird die Lebenslinie fotografisch dokumentiert. Sollte die Fotodokumentation aber – gerade dann, wenn sie auf A4 ausgedruckt wird, wenig lesbar sein, sollte die Timeline auf einem Tisch zusammengelegt werden oder abgeschrieben werden, damit sie TN auch im Nachhinein aussagekräftig zur Verfügung steht.

Quellen- und Literaturangaben:
<p>Die Methode »Timeline«, auch als »Lebenslinie« bekannt, ist eine weit verbreitete Methode der Biografiearbeit und lässt sich nicht auf eine*in Urheber*in zurückführen. Sie wird z. B. beschrieben in: Brentrup, Martin/Geupel, Brigitte (2016): Ideen aus der Box. Fundus für Psychotherapie und Beratung, 3., unveränd. Aufl. Borgmann Media Verlag.</p>

Setting: Einzelsetting	Dauer: 30–40 min	Grobziele:
Methoden: <ul style="list-style-type: none"> Einzelarbeit Gespräch 	Materialien <ul style="list-style-type: none"> Steuerrad (Kopiervorlage 1 oder 2) Emotionsrad oder Emotionskreis (Ansichtsvorlage) Ggf. Bedürfnisschaubild (Ansichtsvorlage) Bunte Stifte 	TN: <ul style="list-style-type: none"> Wird sich bewusst, welche Gefühle TN hat Entwickelt Motivation dazu, sich mit eigenen Gefühlen (mehr) auseinander zu setzen Stärkt sich in der Selbstwirksamkeit und Impulskontrolle im Umgang mit negativen Gefühlen Männlicher TN: Erfährt, dass es auch als Junge ok ist, Gefühle zu haben (role-modell männlicher TR)
		TR: <ul style="list-style-type: none"> Bekommen eine Einblick darüber, welche Emotionen eine Rolle spielen Erhalten einen Einblick, welche Emotionen verdrängt werden Strategien zum Umgang mit negativen Gefühlen werden sichtbar

Achtungszeichen:	Tipps:
! Es kann TN geben, denen es sehr schwer fällt, über Gefühle zu reden	🕒 Wenn TN sich gefühllos geben, kann über hypothetische Formulierungen überbrückt werden (»Wenn du Gefühle hättest, wie wäre das.«)
	🕒 Es als Normalität vermitteln, dass Menschen Gefühle haben, insbesondere der männlich-wahrgenommene TR sollte hier vorbildhaft über eigene Emotionen sprechen und so das Stigma aufbrechen

spezielle Vorbereitungen:
Die TR müssen Verinnerlichen, dass es während der gesamten Methode nicht darum geht, die Gefühle des TN zu bewerten, sondern darum die Fähigkeit des TN zu fördern sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden und diese aktiver zu steuern.

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
Anmoderation: »Wir schauen uns heute mal an, welche Zustände du so hast. Genauer, geht es heute um Gefühle, die du haben könntest oder vielleicht auch hast und wie du damit umgehst oder rumgehen könntest.«	TN: <ul style="list-style-type: none"> weiß worum es jetzt geht und weshalb wir das machen 	<ul style="list-style-type: none"> mündlich anmoderieren 	<1	–
Durchführungsschritt: Reflexion <ul style="list-style-type: none"> Es wird das Emotionsrad als Vorlage vor TN ausgelegt »Kennst du alle Begriffe?« → Beispielhafte Erläuterung (optional) 	TN: <ul style="list-style-type: none"> Lernt (weitere) Emotionen kennen Wird sich eigenen Emotionen bewusst 	<ul style="list-style-type: none"> Gespräch, ggf. Input 	15	<ul style="list-style-type: none"> Ansichtsvorlage Emotionsrad (S. 4)
<ul style="list-style-type: none"> »Suche dir 3 Gefühle aus, die dir bekannt vorkommen.« ? Wann hast du diese Gefühle? ? Wie gehst du mit diesen Gefühlen um? ? Welche Farbe passt für dich zu diesem Gefühl? Die Gefühle werden auf der Kopiervorlage »Steuerrad« im Innenkreis notiert und TN nach einer passenden Farbe gefragt (es muss nicht die Farbe auf der Gefühlswahl übereinstimmen. Entsprechend der Farbe wird das Gefühl eingekreist oder der Hintergrund schraffiert. Es stehen 2 Visualisierungsvorlagen zur Verfügung.	TN: <ul style="list-style-type: none"> Setzt sich mit vertieft mit den eigenen wichtigen Gefühlen auseinander Bekommt Ideen, wie TN Gefühle kontrollieren kann 	<ul style="list-style-type: none"> Visualisierungs-gestütztes Gespräch 	25	<ul style="list-style-type: none"> Kopiervorlage Steuerrad (S. 5) Ggf. Ansichtsvorlage Bedürfnisse
<ul style="list-style-type: none"> Vertiefend zu einzelnen Gefühlen ? Wo spürst du das Gefühl? ? Wie geht es dir damit? 	TR: <ul style="list-style-type: none"> Lernen Reflexion über die Gefühlswelt kennen 			

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>? <i>Wie gut / schlecht findest du dieses Gefühl?</i> ? <i>Wie stark ist dieses Gefühl? (Skalenfrage von 1–10)</i> Der Skalenwert wird im Innenkreis des entsprechenden Gefühls eingetragen</p> <p>? Hat sich das Gefühl im Laufe der Zeit verändert?</p> <ul style="list-style-type: none"> Optional: hinter Gefühl liegende Bedürfnisse <p>Je nach Reflexionsvermögen kann mit TN erarbeitet werden, welche Bedürfnisse in der Situation (nicht) erfüllt werden. Dies kann im Schritt der Strategieplanung hilfreich sein, da geschaut werden kann, wie die Bedürfnisse erfüllt werden können. Die Übersicht zu Bedürfnissen kann als Unterstützung ausgelegt werden.</p> <p>? <i>Wir Menschen haben verschiedene Bedürfnisse. Was sind deine Bedürfnisse in der Situation XY? Welche werden nicht erfüllt?</i></p> <p>Durchführungsschritt: Strategieplanung</p> <ul style="list-style-type: none"> Strategieentwicklung <p>Die folgenden Fragen zielen darauf ab, einen konstruktiven Umgang mit Gefühlen zu entwickeln. Diese Strategien werden mit Metaplankarten visualisiert</p> <p>? <i>Wie gehst du mit diesem Gefühl um?</i> ? <i>Wodurch ließe es sich ändern?</i> ? <i>Was hilft, wenn du [schlechtes Gefühl] hast?</i> ? <i>Was kann dein Beitrag dazu sein?</i> ? <i>Was würde deine Bedürfnisse in der Situation erfüllen?</i></p> <p>Durchführungsschritt: Abschlussappell</p> <ul style="list-style-type: none"> TR findet durch eine Zusammenfassung einen runden Abschluss für die Methode Appell: »Stell dir deine Gefühle wie in einem Steuerrad vor. DU sitzt am Steuer und kannst sie lenken und darauf acht geben, wie du damit umgehst.« 				
<p>Alltagsaufgabe: »Beobachte in nächster Zeit, ob du weitere Gefühle entdeckst und wie du damit umgehst« oder »wende in nächster Zeit die besprochene Strategie im Umgang mit [z.B. Traurigkeit] bewusst und gezielt an«</p>	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Erfährt mehr über eigene Gefühle weltweit Probiert Strategien im Alltag aus 	<ul style="list-style-type: none"> Alltagsaufgabe 	(1)	

spezielle Nachbereitungen:

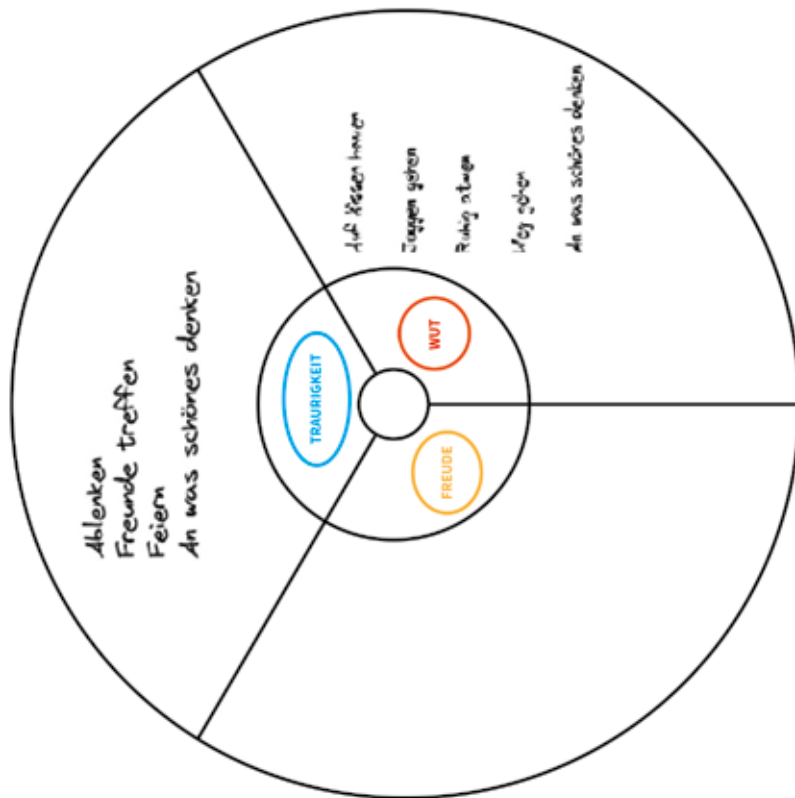
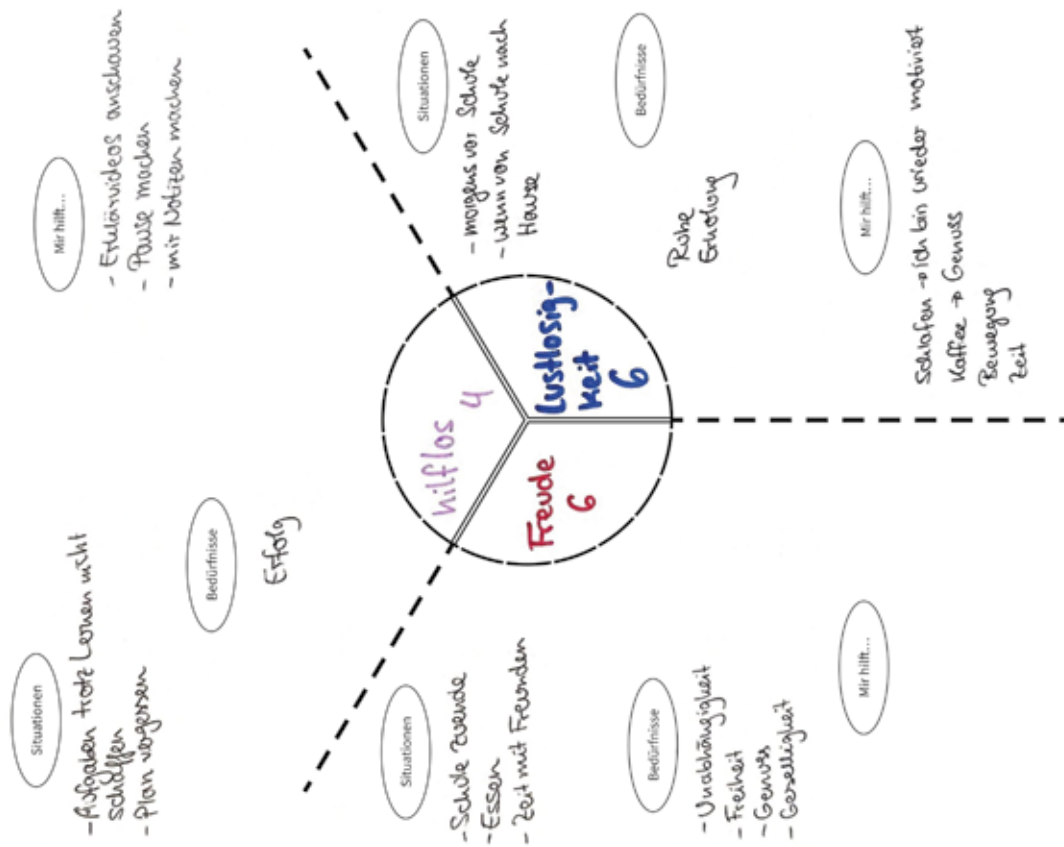
- TR machen ein Foto des ausgefüllten Steuerrad, schicken es dem TN und können dem TN auch den ausgefüllten Zettel mitgeben.

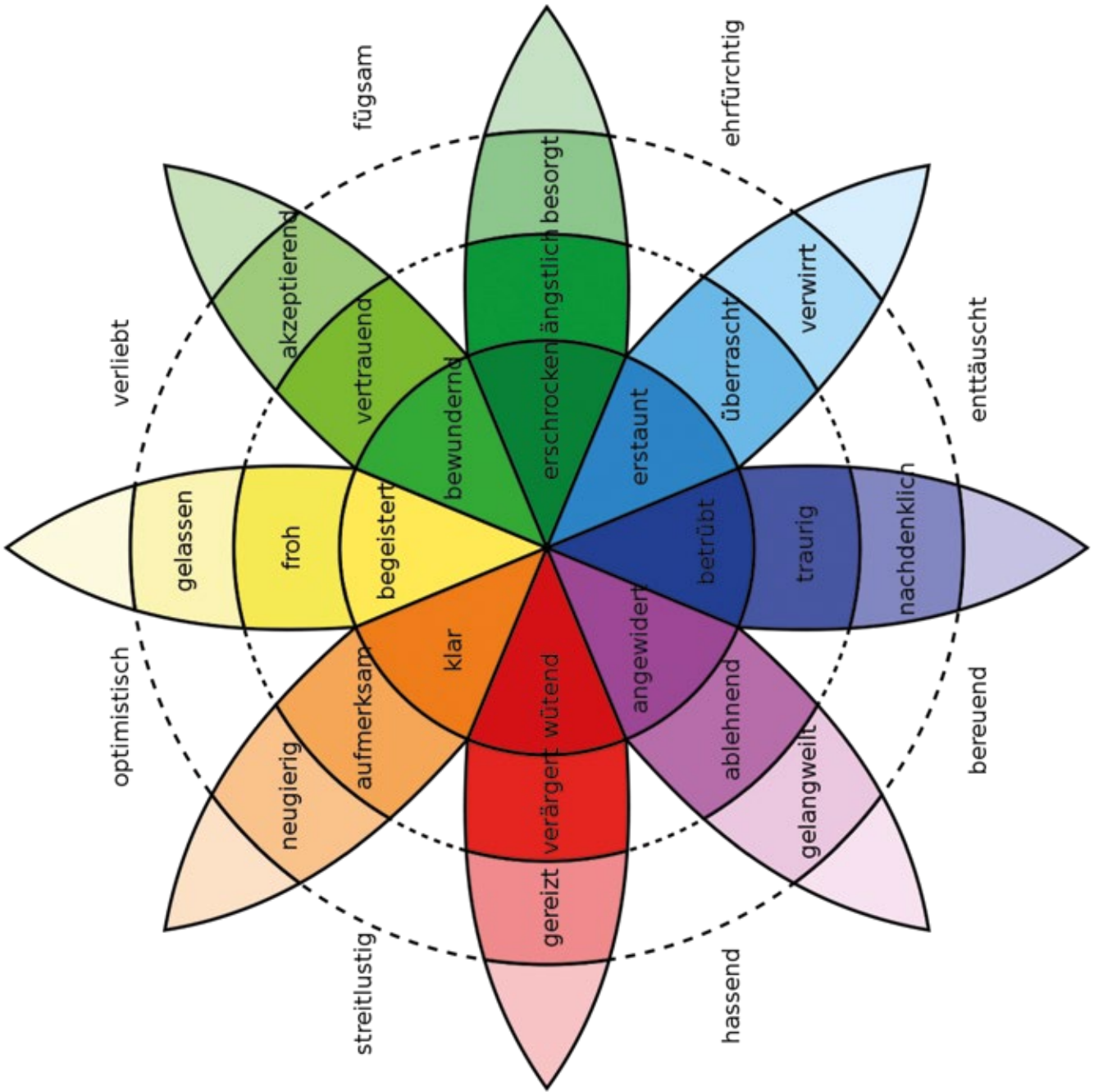
Quellen- und Literaturangabe:

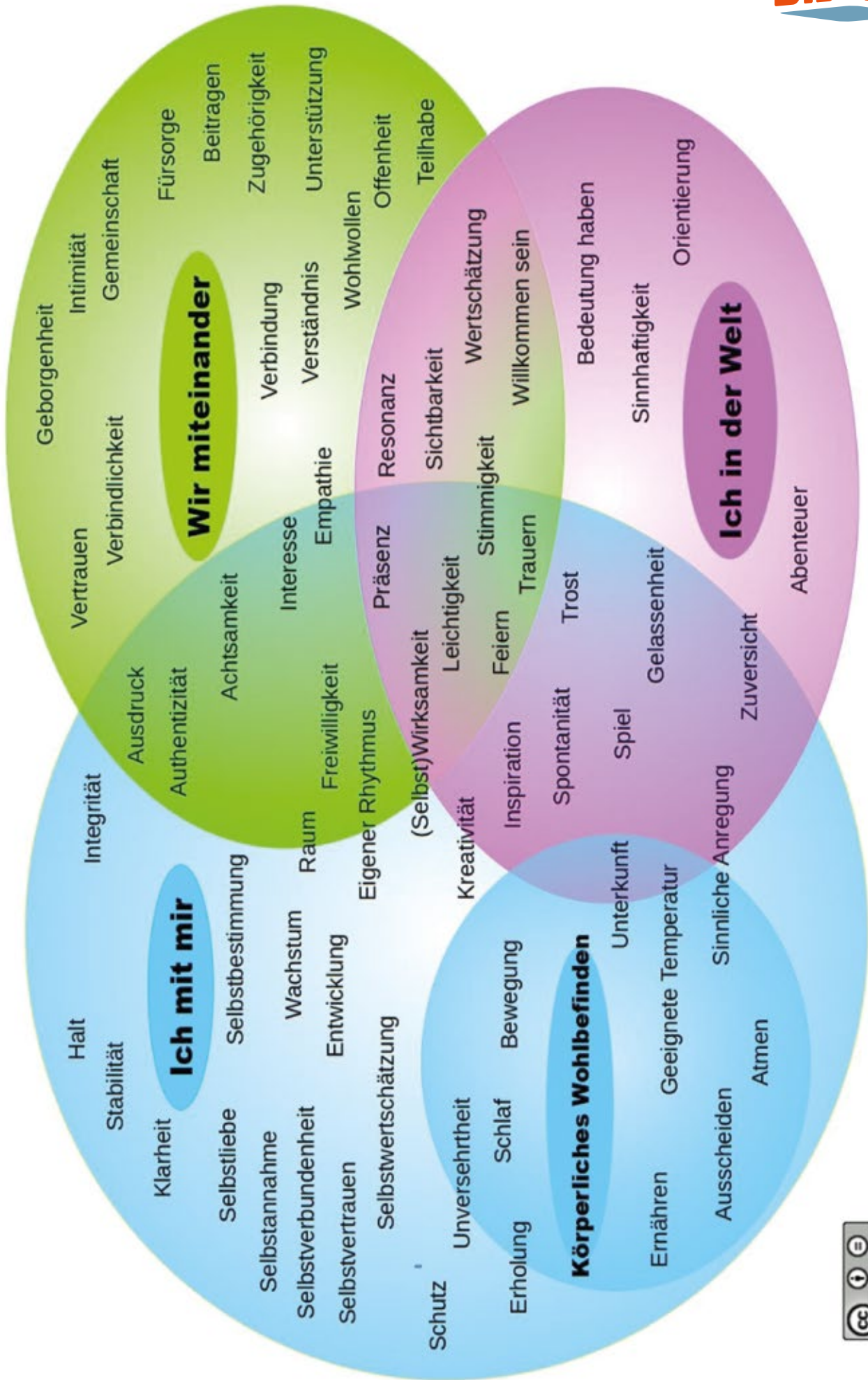
Die Methode wurde von Distanz e. V. im Kontext der Distanzierungsarbeit entwickelt.

Die Grafik des Emotionsrades ist dem Psychologen Robert Plutchik entlehnt. Zum Hintergrund des Modells: Die acht Emotionen lassen sich auf einem Kegel anordnen und sind aufgrund ihrer Intensität abstuftbar. Zur Spitze hin sind die Emotionen nicht mehr so intensiv und sind deswegen auch nicht mehr so gut unterscheidbar. Ähnliche Emotionen sind benachbart. Gegenüberliegende Emotionen sind gegensätzliche Emotionen, nebeneinanderliegende Emotionen sind sich ähnlich. So ergeben sich die Gegensatzpaare Freude – Traurigkeit, Erwartung – Überraschung, Abneigung – Vertrauen, Groll – Angst. Alle anderen Emotionen sind Kombination der Primäremotionen, hier ergeben sich primäre Dyaden (ähnliche Emotionen mischen sich) und sekundäre Dyaden (unähnliche, nicht direkt benachbarte Emotionen mischen sich)«. (Text und Bildquelle aus Wikipedia, zuletzt abgerufen am 06.12.2021).

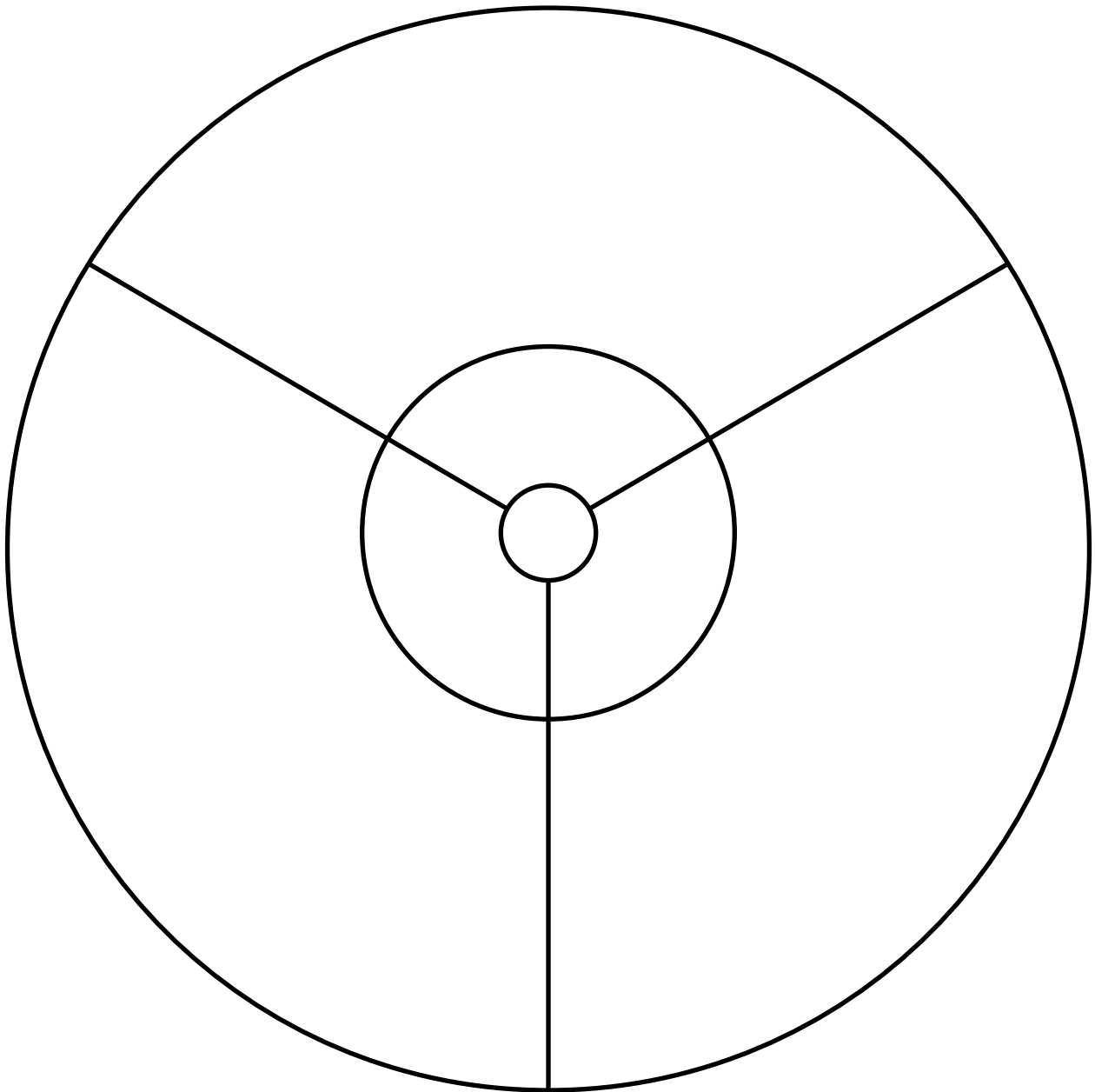
VISUALISIERUNGSVORSCHLAG UND KOPIERVORLAGEN

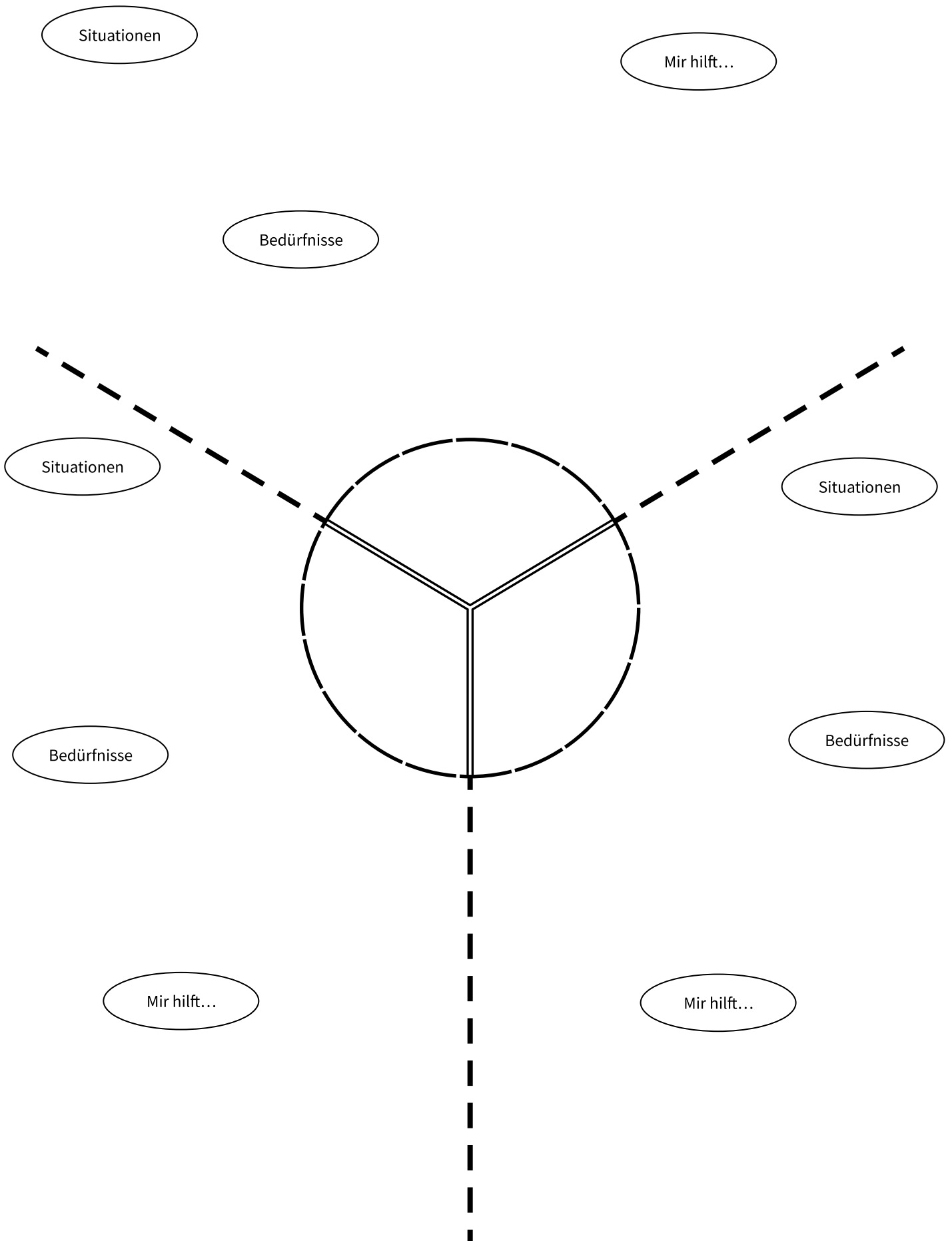






Quelle: <https://handlungsfähigkeit.org/beduerfnislexikon/>





BEZIEHUNG-WEISE

Setting: Einzelsetting	Dauer: 45 min	Grobziele:			
Methoden: <ul style="list-style-type: none"> Einzelarbeit Gespräch 	Materialien <ul style="list-style-type: none"> Metaplankarten Optional: Figuren / Personenkarten 	TN: <ul style="list-style-type: none"> Wird sich bewusst, was für TN eine gute Beziehung ausmacht Erkennt Ressourcen im Umfeld (zur Erreichung von Zielen) Erkennt, dass es auf Verhaltensweisen ankommt und nicht auf gruppenbezogene Merkmale von Menschen Entwickelt Motivation dazu, sich mit eigenen Ansprüchen an eine gute Beziehung auseinanderzusetzen und diese auch zu kommunizieren 	TR: <ul style="list-style-type: none"> Bekommen eine Einblick darüber, welche Personen für TN eine Rolle spielen Erhalten einen Einblick, welche Beziehungen toxisch sind 		
Achtungszeichen:					
Tipps: <ul style="list-style-type: none"> Es kann TN geben, denen es sehr schwerfällt, über Gefühle zu anderen Menschen, insbesondere liebevollen Gefühlen, zu reden Es kann TN geben, die bei der Benennung von schlechten Beziehungen in gruppenbezogene Abwertung tendieren. Hier ist es wichtig, auf das Verhalten der einzelnen Personen zu achten und stringent zurück zu führen zur eigentlichen Aufgabe. 					
Durchführung	Anmoderation: <p>»Wir schauen uns heute mal an, was für dich ein guter Umgang miteinander ist. Genauer schauen wir was dir im Zusammensein mit anderen Menschen wichtig ist.«</p>	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
1. Durchführungsschritt: Allgemeiner Einstieg <ul style="list-style-type: none"> Was ist für dich ein guter Umgang? Was wünschst du dir von anderen Menschen, wenn sie mit dir zu tun haben? Wie möchtest du anderen Menschen begegnen? Wie möchtest du mit ihnen umgehen? 		TN: <ul style="list-style-type: none"> weiß worum es jetzt geht und weshalb wir das machen 	<ul style="list-style-type: none"> mündlich anmoderieren 	<1	-
2. Durchführungsschritt: Personenbezogene Reflexion <p>TN wird nach den (3-5) wichtigsten Menschen in seinem Leben befragt. Je Person werden folgende Reflexionsfragen gestellt. Die Ergebnisse werden in Stichpunkten auf Metaplankarten geschrieben und tabellarisch geordnet</p> <p>»Suche dir 3 Menschen aus, die dir wichtig sind.«</p> <ul style="list-style-type: none"> Was magst du an der Beziehung? Wie geht ihr miteinander um? Wie fühlst du für diese Person? Was macht die Person besonders gut? Was schätzt du an dieser Person? Wobei unterstützt dich diese Person (auch im Hinblick auf deine Ziele)? <p>Optional: Welche Figur / Karte könnte zu der Person passen?</p>		TN: <ul style="list-style-type: none"> Wird sich eigenen Ansprüchen an Beziehung bewusst 	<ul style="list-style-type: none"> Gespräch 	10	-
		TN: <ul style="list-style-type: none"> Setzt sich mit vertieft mit der Gestaltung von Beziehung auseinander Erkennt Ressourcen zur Erfüllung eigener Entwicklungsaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> Visualisierungsgestütztes Gespräch 	15	<ul style="list-style-type: none"> Metaplankarten

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>3. Durchführungsschritt: Schlechte Beziehungen reflektieren</p> <p>Optimalerweise wird aus dem oben benannten Personenkreis eine Person ausgewählt, mit der die Beziehung ambivalent ist (also positive wie negative Beziehungsaspekte eine Rolle spielen), wo die Beziehung sich verändert hat oder aktuell ein Konflikt besteht. Optional kann aber auch eine neue Person benannt werden.</p> <p>? Was magst du nicht an dieser Person? ? Was macht die Person? ? Welche Figur/Karte könnte zu der Person (jetzt) passen?</p> <p>Durchführungsschritt: Fazit</p> <p><i>Wir haben gesehen, dass dir wichtig ist, dass ... [Zusammenfassung].</i></p> <p>? <i>Wie könntest du dafür Sorge tragen, dass dich Menschen auch so behandeln?</i></p> <p>👉 Hier kann vermittelt werden, dass es wichtig ist, zu kommunizieren, wenn Ansprüche an Beziehung nicht erfüllt werden</p> <p>»Wir haben auch gesehen, dass es wichtig ist, auf welche Weise sich Menschen verhalten, nicht [Gruppenbezogene Eigenschaften, die relevant sind, z. B. wer sie sind / wo sie herkommen / wen sie lieben etc.]«</p> <p>Alltagsaufgabe:</p> <p>»Frage bald mindestens eine Person, über die wir heute geredet haben, was sie an dir schätzen bzw. was sie an der Beziehung zu dir mögen.«</p>	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Stärkung von positiven Beziehungsaspekten 	<ul style="list-style-type: none"> Alltagsaufgabe 	(1)	
spezielle Nachbereitungen:				
<ul style="list-style-type: none"> Ein Foto des Flipchart machen, und es dem TN zur Verfügung stellen / schicken. 				
Quellen- und Literaturangaben:				
Die Methode wurde von Distanz e.V. im Kontext der Distanzierungsarbeit entwickelt.				

DIE GANZE WAHRHEIT HINTER – DER ENTSCHWÖRUNGSGENERATOR

Setting: Einzelsession / Gruppe	Dauer: >60	Grobziele:	
Methoden:	Materialien:	TN:	TR:
<ul style="list-style-type: none"> ■ Videopräsentation ■ Online-Tool-Entschwörungsgenerator ■ Einzelarbeit ■ Präsentation ■ Reflexion ■ Interaktiver Input 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Smartphone, mit dem Video abgespielt wird (Push-Up-Nachrichten aus!) ■ TN Smartphone, alternativ Stift und Metaplankarte ■ Visualisierung der Kriterien der Geschichte durch Metaplankarten (siehe 2. Überschrift finden) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hat Spaß dabei, sich eine verrückte Geschichte ausdenken ■ Erkennt Zusammenhang zwischen Strukturen von Verschwörungserzählungen und wie diese instrumentalisiert werden ■ Ist zukünftig gegenüber einfachen und manipulativen Erklärungen skeptischer geworden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erkennt weiteren Gefährdungsgrad von TN und inwieweit Verschwörungsnarrative bekannt sind ■ Kann Wissen zu Strukturen von Verschwörungsnarrativen vermitteln

besondere Vorbereitungen:

- TN äußerte im Vorfeld Affinitäten für eine Verschwörungsmentalität. Hilfreich ist ein relativ extrovertierter redseliger Charakter des*der TN.

spezielle Vorbereitungen:

- Video zu »Das Dunkle Geheimnis von« herunterladen (falls kein ausreichendes mobiles Internet vor Ort)
- Empfehlung 1: »Die ganze Wahrheit hinter Whats App« <https://www.tiktok.com/@mideoosyt/video/7113089600859426053>
- Empfehlung 2: »Eichhörnchen wollen uns vernichten«: <https://www.tiktok.com/@mideoosyt/video/7146575973671030021>
- Optional: Ein Video raussuchen, dass TN besonders gefallen könnte und Interesse widerspiegelt (z.B. Fortnite, Zelda) (auf dem Account mideoosyt)

Achtungszeichen:

- ! GMF-Strukturen von erfundenen Geschichten nicht unkommentiert stehen lassen, allerdings erst in Reflexion und Input auflösen

Tipps:

- 🗨 Das Erfinden von Geschichten als Unterhaltungswert einführen und betonen, um TN zu motivieren

Inhalte/ Hintergründinfos:

Die Methode wurde entwickelt, um zum kritischen Denken gegenüber Verschwörungsnarrative anzuregen. Es besteht die These, dass TN trotz der Aufgabenstellung eine fiktive Geschichte zu erfinden, bekannte Muster von Verschwörungsideologien oder eigene Vorurteile reproduziert.

Durchführung	Feinziele	Methoden	Zeit	Materialien
<p>1. Intro</p> <p>»Wir werden heute einmal erfinderisch. Dazu denken wir uns eine Geschichte aus. Als Hilfestellung schauen wir uns vorher ein Video an.«</p> <p>? Kennst du den TikTok-Account »die ganze Wahrheit hinter«?</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Video anschauen □ Was macht das Video mit dir, wenn du es anschaust? □ Mögliche Reaktionen: »Wer glaubt denn sowas?« »ist ja voll absurd« »ist ja lustig« 	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ weiß warum es jetzt geht und weshalb wir das machen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ mündlich anmoderieren 	<1	-

<p>Inhalte/ Hintergrundinfos:</p>	<p>2. Überschrift finden <i>»Wir denken uns nun eine ähnliche Geschichte aus. Folgende Dinge müssen drin vorkommen (Kriterien der Geschichte):«</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Eine Sache, die nicht alle wissen □ Eine Gruppe, die davon einen Nutzen hat □ Eine Gruppe, die dafür andere hintergeht / manipuliert □ Eine Gruppe, die darunter leidet bzw. hintergangen wird □ Etwas, was einen Zusammenhang hat, der vielleicht etwas an den Haaren herbeigezogen ist <p>Du kannst die Überschrift mithilfe des Entschwörungsgenerators hier* basteln (siehe blau umrandeter Kasten)</p> <p>Es können hier 4 Wörter angetippt werden</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 1. Wer ist der Böse? (Feind) □ 2. Was macht der Böse? (Tunwort) □ 3. Womit macht das der Böse? (Mittel) □ 4. Wer leidet darunter / wird angegriffen? (Opfer) <p>→ Hieraus bildet sich ein Bild, das den Titel der Geschichte darstellt.</p>	<p>TN findet eine attraktive Überschrift und ist motiviert, sich eine Geschichte auszudenken</p>	<p>Online-Tool der AAS »Entschwörungsgenerator« Visualisierung der Kriterien der Geschichte durch Metaplankarten</p>	<p>5</p>	<p>Blau umrandeter Kasten auf dieser Website: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/glaubnichtalles/</p>
<p>3. Geschichte ausdenken (ca 10. Min)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ »Denke dir nun zu der Überschrift eine Geschichte aus – wie kommt es dazu?« ! Es müssen keine ganzen Sätze geschrieben werden, Stichpunkte reichen, diese können dann in der Erzählung ausgeschmückt werden. ! Die Aufgabe kann mit anregenden Fragen unterstützt werden, es sollte jedoch inhaltlich möglichst nichts hereingegeben werden □ TN kann dies in das eigene Smartphone tippen; Alternativ kann Stift und Metaplankarte für Notizen angeboten werden <p>4. Vorstellung der Idee durch TN (15 Min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Falls wichtige Strukturmerkmale von Verschwörungserzählungen fehlen, □ Durch Nachfragen kann die Geschichte noch spontan (durch TN) etwas ausgeschmückt werden. □ Hier kann auch die Fantasie der TR noch eingebracht werden, falls TN nicht weiter weiß im Stile von: »könnte es nicht sein, dass...« (dies sollte allerdings nicht kritisch ggü. des Inhaltes sein, sondern den Inhalt ausschmücken, sodass fehlende Strukturmerkmale von Verschwörungserzählungen noch ergänzt werden). <p>5. Reflexion des Prozesses / Draufsicht (15 Min)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ <i>Mal angenommen, du würdest an diese Geschichte wirklich glauben: Was hättest du davon?</i> □ <i>Wenn du dir nun vorstellst, auf eine absurde Geschichte hereinzufallen. Was macht das mit dir?</i> □ <i>Stell dir vor, andere machen sich über dich lustig, weil du etwas geglaubt hast, was nicht stimmt? Was macht das mit dir?</i> ! Bei klarer Reproduktion von ideologisierten Verschwörungsnarrativen ist es wichtig, dies aufzuklären und eine Haltung dazu zu zeigen 	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ist in der Lage, sich eine Geschichte auszudenken ■ Kann den Prozess reflektieren und kritischen Abstand zu erfindenen Geschichten bilden ■ Erkennt Nutzen / Instrumentalisierung und die Problematik von erfundenen Geschichten als Verschwörungserzählung 	<p>10</p>	<p>Einzelarbeit Präsentation Reflexion Interaktiver Input</p>	<p>15</p>	<p>Eigenes Smartphone für Notizen, alternativ Stift und Metaplankarte Ggf. Visualisierung des Inputs</p>

Inhalte/ Hintergrundinfos:				
<p>6. Abschließende Infos zu Verschwörungserzählungen (10 Min)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ »Viele Geschichten erscheinen schon auf den ersten Blick total absurd, während du dich bei anderen vielleicht fragst, ob nicht doch etwas Wahres dran ist. Egal in welcher Form erfundene Geschichten auftreten, haben sie oft einige Dinge gemeinsam, die sie ziemlich gefährlich machen.« ▫ ...erklären die Welt in schwarz-weiß <ul style="list-style-type: none"> → Es ist ganz normal, nach Erklärungen zu suchen für Sachen, die man nicht versteht. Manche Sachen können wir aber nicht / noch nicht verstehen. Wer trotzdem schon Erklärungen hat für etwas, fühlt sich gut. Die Menschen, die an sowas glauben fühlen sich im »Team Durchblick«, sie wissen, weiß wer gut und böse ist und wer schuld hat. → ! Appell: Skeptisch sein, ggü. Versuchen über einfache Zusammenhänge, sehr komplexe Sachen zu erklären. → Eigentlich wäre es nötig auszuhalten, dass die Welt ein Ort ist, der nicht widerspruchsfrei funktioniert und nicht immer klare Erklärungen hat. Aber diese Geschichten liefern klare Feindbilder. Und das entlastet – easy! ▫ ...sorgen für einen Egoboost <ul style="list-style-type: none"> → Denn wer geblickt hat, was wirklich gespielt wird, der gehört zu den Eingeweihten, zu denen, die die Wahrheit erkannt haben und sich auch nicht scheuen, sie zu äußern. Alle anderen hingegen haben einfach keine Ahnung und müssen »schlafende Schafe“-mäßig aufgeweckt werden. Verschwörungen funktionieren immer über das Schema »die bösen Verschwörer“ auf der einen, »die Erleuchteten« auf der anderen Seite. Wenn man sich selbst zu denen zählt, die die Welt verstanden haben, ist das ein ganz schön gutes Gefühl. ▫ ...wirken manipulativ <ul style="list-style-type: none"> → Verschwörungsmethoden sind einseitig, übermäßig gefühlsbetont und sie nutzen die Angst von Menschen aus. Dinge wie eine Pandemie und die damit verbundenen krassen Einschränkungen in unserem Alltag können ganz schön angsteinflößend sein. Da möchte man gerne glauben, dass alles doch gar nicht so schlimm ist und dahinter eine mächtige Einzelperson oder Gruppe steht. So lassen sich Krisensituationen besser aushalten. ▫ ...rechtfertigen Ausgrenzung und Gewalt <ul style="list-style-type: none"> → Und hier wird es richtig gefährlich: Denn wer meint zu wissen, wer zu den »Bösen“ gehört, wer für verschiedene Problemlagen in der Welt verantwortlich ist, der will im nächsten Schritt etwas dagegen tun – im schlimmsten Fall mit Gewalt. Wenn Einzelpersonen oder ganze Gruppen pauschal zu Feindbildern erklärt werden, ist die Gefahr groß, dass diese Menschen ausgegrenzt und angegriffen werden. 	<p>TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Integration der Selbstbeobachtung in den Alltag 	<p>15</p>		
<p>Hausaufgabe</p> <p>»Beobachte im Laufe der nächsten Zeit einmal, ob dir Menschen Geschichten erzählen, die ähnliche Merkmale aufweisen.«</p>		<p>10</p>		

Quellen- und Literaturangabe:	
	<p>Diese Methode wurde von Distanz e.V. im Zuge der Distanzierungsarbeit entwickelt. Als wichtige Unterstützung in der Aufgabenstellung sowie dem abschließenden Input diente der Entschwörungsgenerator der Amadeo Antonio-Stiftung: https://www.amadeo-antonio-stiftung.de/glaubnichtsalles/</p>

4. Worte zum Schluss

Die Distanzierungsarbeit schließt die Lücke zwischen politischer Bildung als Präventionsarbeit (vorbeugende Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit) und Ausstiegsberatung (selbstmotivierte Loslösung aus Einstellungen und Strukturen des organisierten Rechtsextremismus). Entsprechend ist die Distanzierungsarbeit ein wichtiges erweiterndes Angebot in sozialpädagogischen Strukturen. Sie steht damit als eigenständiges drittes Element neben der Präventionsarbeit und der Ausstiegsberatung. Intervention wird nicht erst notwendig, wenn Situationen eskalieren oder wenn bereits der Einstieg in eine extrem rechte Lebenswelt vollzogen wurde. Je früher sich mit diskriminierenden Einstellungen auseinandergesetzt wird, umso leichter kann ein reflektiertes, menschenrechtsorientiertes und gewaltarmes Miteinander pädagogisch gestaltet werden.

Immer wenn Facetten der Distanzierungsarbeit in die eigene pädagogische Praxis integriert werden, bedeutet dies, dass junge Menschen in der entscheidenden Phase der Identitätsbildung mit politischen und sozialen Bildungsinhalten erreicht werden. Pädagogische Impulse haben das Potenzial, Menschen beim Finden konstruktiver und zufriedenstellender Wege der eigenen Bedürfnisbefriedigung zu unterstützen und sich und andere vor so manchen gewaltvollen Situationen zu bewahren.

Unterfinanzierung, nicht ausreichende Personalschlüssel und ein chronischer Fachkräftemangel an den Schulen und in der Jugend(sozial)arbeit sorgen nicht selten für ein Umfeld, in dem junge Menschen

Gefahr laufen, von anderen ›sozial-nationalen‹ Angeboten angesprochen und abgeholt zu werden, da dem pädagogischen Personal die Ressourcen für eine intensive Auseinandersetzung fehlen. Die eigene Profession als Menschenrechtsprofession zu leben, kann dann bedeuten, auch das eigene fachliche Umfeld in den Blick zu nehmen und sich zu ermächtigen, sich für fachlich-angemessenere Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit einzusetzen. Demokratiepädagogische Arbeit wie auch präventives und intervenierendes Arbeiten kann nur nachhaltig wirken, wenn es zusätzlich zu zeitlich begrenzten Projekten in die Regelarbeit integriert wird. Dafür ist sowohl die Integration von politischer Bildungspraxis in die Ausbildungsstandards von pädagogischen Fachkräften notwendig als auch die regelmäßige Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte – und dies erfordert mehr Zeit und finanzielle Ressourcen.

Wir hoffen, dass wir mit der vorliegenden Arbeitshilfe ein Stück weit einen Beitrag zur Integration von Facetten der Distanzierungsarbeit in pädagogische Kontexte leisten konnten. Wir legen auf eine stetige Weiterentwicklung unserer Arbeit wert. Setzen Sie sich gerne mit uns in Verbindung – sei es mit konstruktiven Rückmeldungen, dem Hinweis auf Leerstellen dieser Arbeitshilfe oder konkretem Beratungsbedarf.

Um Abwertung, Gewalt und nicht zuletzt Todesopfer zu stoppen, müssen wir gemeinsam dagegen vorgehen. So können wir alle dazu beitragen, dass es in Zukunft weniger Betroffene von gruppenbezogener und menschenfeindlicher Gewalt gibt.

Infos zum Herausgeber



DISTANZIERUNGSARBEIT VON DISTANZ E. V.

Der gemeinnützige Verein Distanz – Distanzierungsarbeit, jugendkulturelle Bildung und Beratung – e.V. aus Weimar/Thüringen widmet sich dem Arbeitsfeld der Distanzierungsarbeit. Distanz e.V. arbeitet in diesem Bereich überwiegend mit jungen Menschen, die durch abwertende Haltungen und Handlungen gegenüber anderen Menschen und/oder demokratiefeindliche Äußerungen auffallen. Diese Menschen haben mitunter bereits erste Kontakte zu Gruppen entwickelt, die antidemokratische Einstellungen offensiv nach außen vertreten. Im Fokus stehen also junge Menschen, die einstieggefährdet in extrem rechte Szenen sind bzw. sich bereits in Richtung dieser Szenen orientieren.

Distanz e.V. hat das Ziel, zu verhindern, dass sich bei extrem rechts einstieggefährdeten jungen Menschen menschenfeindliche Weltbilder verfestigen und/oder ihre Kontakte zu Gruppen vertiefen, die derartige Inhalte vertreten. Die Distanzierung von diskriminierenden Einstellungen ist bei dieser Arbeit zentral. Das Ziel ist es, in Zukunft weitere Betroffene von Ausgrenzung und Gewalt zu verhindern. Die Distanzierungsarbeit

von Distanz e.V. hat nicht zuletzt mit dem Zentrum für Distanzierungsarbeit im Land Thüringen eine Institution geschaffen, um den Umgang mit extrem rechts einstieggefährdeten und orientierten jungen Menschen zu professionalisieren. Distanz e.V. baut mit seinen Projekten eine Struktur auf, die informiert, sensibilisiert, ausbildet und berät, um mithilfe des von Distanz e.V. entwickelten BRAKE-Ansatzes verantwortlich mit extrem rechts einstieggefährdeten und orientierten jungen Menschen umzugehen.

Dies bedeutet konkret, Fachkräfte darin zu stärken, die alltäglichen Herausforderungen für sich zufriedenstellender zu meistern und in eine konstruktive Auseinandersetzung mit extrem rechts einstieggefährdeten und orientierten jungen Menschen zu gelangen. Distanz e.V. stärkt hierfür auch das Gemeinwesen und Institutionen im pädagogischen Umgang mit extrem rechten Gefährdungslagen. Die Angebotspalette des Vereins reicht von Coachings, Beratungen und Fortbildungen für Pädagog*innen bis hin zur direkten Arbeit mit jungen Menschen in Form von Distanzierungstrainings und Workshops.

IMPRESSUM

Veröffentlichungsdatum

Dezember 2023

Projekt

D-Netz
Netzwerke der Distanzierungsarbeit und Trainings mit extrem rechts einstiegsgefährdeten und -orientierten jungen Menschen

Veröffentlicht von

Distanz
Distanzierungsarbeit, jugendkulturelle Bildung und Beratung e. V.

Washingtonstrasse 2
99423 Weimar

mail@distanz.info
Festnetz: 03643 / 878 81 87

Website: www.distanz.info

Konzept / Verfasser*innen

Distanz e. V. – D-Netz-Projektteam

Redaktion

Thomas Ratzke
Peer Wiechmann

Layout

Conny Agel
Andreas Heintzel

Verantwortlich im Sinne des Presserechts:

Peer Wiechmann

Gefördert

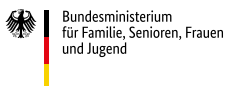
im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie leben!« des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie im Rahmen des Landesprogramms Denk Bunt für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des TMBJS und des BMFSFJ dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung. Alle Rechte bleiben bei den Autor*innen. Die Bildrechte liegen, sofern nicht anders ausgewiesen, bei den Autor*innen.

Das Thema vertiefen:
Im Buch von Distanz e. V.



Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Freistaat
Thüringen



Ministerium
für Bildung,
Jugend und Sport

denk **BUNT**
Thüringer Landesprogramm
für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit