



Die **Werte-Werkstatt**

Ein Praxishandbuch zur
Radikalisierungsprävention
an der Schnittstelle von
Schule und Jugendhilfe

Andreas Funke, Michael Woitzik, Dr. Anna Pukajlo, Birgit Sulzer



Das Projekt **Werte-Werkstatt**

Kontroversität

Fragen, Fragen, Fragen

Offenheit

unser pädagogischer Ansatz
zur primären Prävention



1. Einleitung	6	5. Die Übungen	43
2. Hintergrund	10	5.1. Identität	
2.1. Radikalisierung und Extremismus		5.1.1 Kennenlern-Bingo „Mein Profil“	
2.2. Salafismus		5.1.2 Werte-Ranking	
2.3. Salafismus und Radikalisierung		5.1.3 Werte Kreativphase	
2.4. Radikalisierungsprävention		5.2. Was weiß denn ich?!	
3. Der pädagogische Ansatz des Projekts Werte-Werkstatt	21	5.2.1 Jeopardy Quiz – Religion und Gesellschaft	
3.1. Theoretischer Hintergrund des Ansatzes		5.2.2 1, 2 oder 3 Quiz – Religionen	
3.2. Praktischer Ansatz		5.2.3 Erkläre einem Alien: Was ist Religion?!	
3.3. Umsetzung in den Workshops der Werte-Werkstatt		5.3. Meine Meinung!	
3.4. Die Haltung der Pädagog*innen		5.3.1 Toleranzbilder	
4. Erfahrungen aus der Projektarbeit	39	5.3.2 Positionierungsübung „Sag mir, wo du stehst!“	
		5.3.3 Statements diskutieren – Was denkst du?!	
		5.4. Grundrechte und Extremismus	
		5.4.1 Die Grundrechte und Glaubensfreiheit	
		5.4.2. Extremistische Gruppen	
		5.5. Antisemitismus: Einführung und Zeitstrahl	
		6. Pädagogisches Vorgehen nach einem Vorfall oder auffälligen Verhaltensänderungen	83
		7. Informationsteil	85
		Inhalt der Arbeitsmaterial-CD	
		Literaturempfehlungen	
		Quellenangaben	
		CD & Impressum	

1. Einleitung

„Wenn Fanatiker in ihrem Dogmatismus von etwas abhängig sind, dann von Eindeutigkeit. Sie brauchen eine reine Lehre von einem „homogenen“ Volk, einer „wahren“ Religion, einer „ursprünglichen“ Tradition, einer „natürlichen“ Familie und einer „authentischen“ Kultur. Sie brauchen Passworte und Codes, die keinen Einspruch, keine Uneindeutigkeit, keine Ambivalenz zulassen – und eben darin liegt ihre größte Schwäche.“

(Carolin Emcke: Gegen den Hass, 2016: 188)



Was

Das vorliegende Praxishandbuch resultiert aus der Arbeit des „Demokratie leben!“ Modellprojekts Werte-Werkstatt der casablanca gGmbH. Es soll pädagogischen Fachkräften dabei Unterstützung bieten, im Vorfeld von (islamistischer) Radikalisierung präventiv tätig zu werden. Ziel ist es, zum pädagogischen Handeln zu ermutigen und das dafür notwendige Handwerkszeug bereitzustellen.

Dazu gibt es zunächst einen kurzen Einblick in die Themenfelder Radikalisierung, Extremismus, Salafismus und deren Prävention. Im Anschluss werden der praktische Ansatz und sein theoretischer Hintergrund dargestellt.

Der Ansatz fußt auf drei Säulen:

- A) Kontroverse Themen bearbeiten, nicht ausblenden**
- B) Fragende Gesprächsführung in den 3 Schritten:**
 1. Offenes Nachfragen zur Präzision und Zuspitzung
 2. Die Meinungsvielfalt der Peers nutzen
 3. Die inneren Widersprüche herausarbeiten
- C) Die offene Haltung der Pädagog*innen**

Ausgewählte Übungseinheiten sind zur Umsetzung aufbereitet. Sie ergänzen die methodischen Anregungen, wozu im Anhang (beiliegender CD) diverse Medien wie Kopiervorlagen für Arbeitsblätter sowie PowerPoint®-Präsentationen, mit denen in den Workshops der Werte-Werkstatt gearbeitet wurde, bereitgestellt werden. Ein Exkurs um das Thema Antisemitismus mit Multiplikator*innen zu bearbeiten, Literaturtipps und ein Vorschlag für ein Vorgehen nach einem Vorfall oder auffälligen Verhaltensänderungen runden das Handbuch ab.

Wer

Das Modellprojekt Werte-Werkstatt wurde von März 2015 bis Dezember 2019 im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Ziel des Projektes war die Prävention islamistischer Orientierungen und Handlungen. Zentraler Ansatz der Werte-Werkstatt war, mit den Schüler*innen der Jahrgänge 7-10 zweier Sekundarschulen über ihre vier Jahre währende Sekundarschulzeit hinweg, aufeinander aufbauende Projektstage durchzuführen sowie die dafür notwen-

digen Materialien zu entwickeln. Haupttätigkeit des Projekts war die Durchführung von Projekttagen zu Themen wie Identität, Werte, Religion, Grundrechte und extremistische Gruppen.

Wo

Aktionsraum des Projektes waren zwei integrierte Sekundarschulen (ISS) und Jugendfreizeiteinrichtungen in den Stadtteilen Wedding und Gesundbrunnen des Bezirks Mitte von Berlin mit ca. 168.500 Einwohner*innen. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6-27 Jahren ist mit 27% überdurchschnittlich hoch, davon haben 65% einen Migrationshintergrund. Für das Jahr 2016 gab eine der Partnerschulen an, dass der Anteil ihrer Schüler*innen mit einer nicht-deutschen Herkunft 92,3 % betrug. Ihre Familien stammten ursprünglich aus 36 unterschiedlichen Nationen. Mit 36,4% bildeten die türkischstämmigen Schüler*innen die größte Gruppe. Aus arabischsprachigen Ländern stammten 26,2% der Schüler*innen, aus den Ländern des Westbalkans 13,8%. Von rund 27.500 jungen Menschen im Alter von 15-25 Jahren sind ca. 6.600 arbeitslos (24%). Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse gehen einher mit Modernisierung und Strukturwandel. Die Stadtteile stehen immer wieder im medialen Fokus, wenn es um islamistische und salafistische Vorfälle geht. Mehrere in diesem Zusammenhang festgenommene Verdächtige hatten ihren Wohnsitz im Bezirk oder Kontakt in eine dort ansässige Moschee. Salafistische oder islamistische Propaganda wird in kleinen Räumen verbreitet, bekommt aber große mediale Aufmerksamkeit, welche sich auch in Diskursen im Sozialraum wiederfindet.

Warum

Der Wandel von der öffentlich geführten „Ausländerdebatte“ der 90er Jahre zur „Islamdebatte“ und verschärfend zu einer „Problemdebatte“ hat zur Folge, dass die Identifikation der als Muslim angesprochenen Menschen mit anderen Muslim*innen wächst und Zusammenhalt und Solidarität in der durch äußere Projektionen konstruierten Gemeinschaft gesucht wird. Beschleunigt wird dies wiederum durch die mediale Aufarbeitung aktueller nationaler und internationaler Ereignisse in diesem Zusammenhang.

In den beteiligten Einrichtungen erschienen die Phänomene Islamismus und islamistische Radikalisierung nicht direkt. Die Schulsozialarbeiter*innen erlebten Jugendliche, welche sich konservativen Auslegungen des Islam hinwandten, oder die einfache Antworten auf die Frage suchten, was „halal“ bzw. „haram“ ist. Jugendliche versuchten sich bei der Frage, wie sie als Muslim sein sollten, gegenseitig zu beeinflussen. Widersprachen sich Vorstellungen vom „richtigen“ Islam, wurde sich gegenseitig das Muslimsein abgesprochen. Wünsche nach der Einrichtung von Gebetsräumen wurden vorgetragen, was kein Indikator für islamistische Orientierung ist, aber ein Indiz für die stärkere Betonung des religiösen Aspekts ihres Lebens. Besorgte Eltern trugen ihren jugendlichen Kindern auf, die Moschee zu verlassen, wenn es dort um Politik gehen sollte. Es kam in der Vergangenheit zur Verteilung von Flyern durch salafistische Gruppierungen vor den Schulen und es bestanden erkennbare familiäre Verbindungen mit der Szene.

Bestimmte Deutungsmuster aus dem islamistischen Diskurs wirkten medial vermittelt über die kleine Gruppe radikaler Islamisten hinaus in weite Kreise

1. Einleitung

Jugendlicher, die mit Islamismus eigentlich „nichts am Hut hatten“, hinein. Handlungsbedarf entstand in dieser Gemengelage von Ausgrenzungserfahrungen, Selbstdefinition sowie der Konstruktion homogener, sich gegenüberstehender Gruppen (ihr Deutsche - wir Muslime), welche den Jugendlichen islamistische Orientierungs- und Identitätsangebote attraktiv erscheinen ließ.

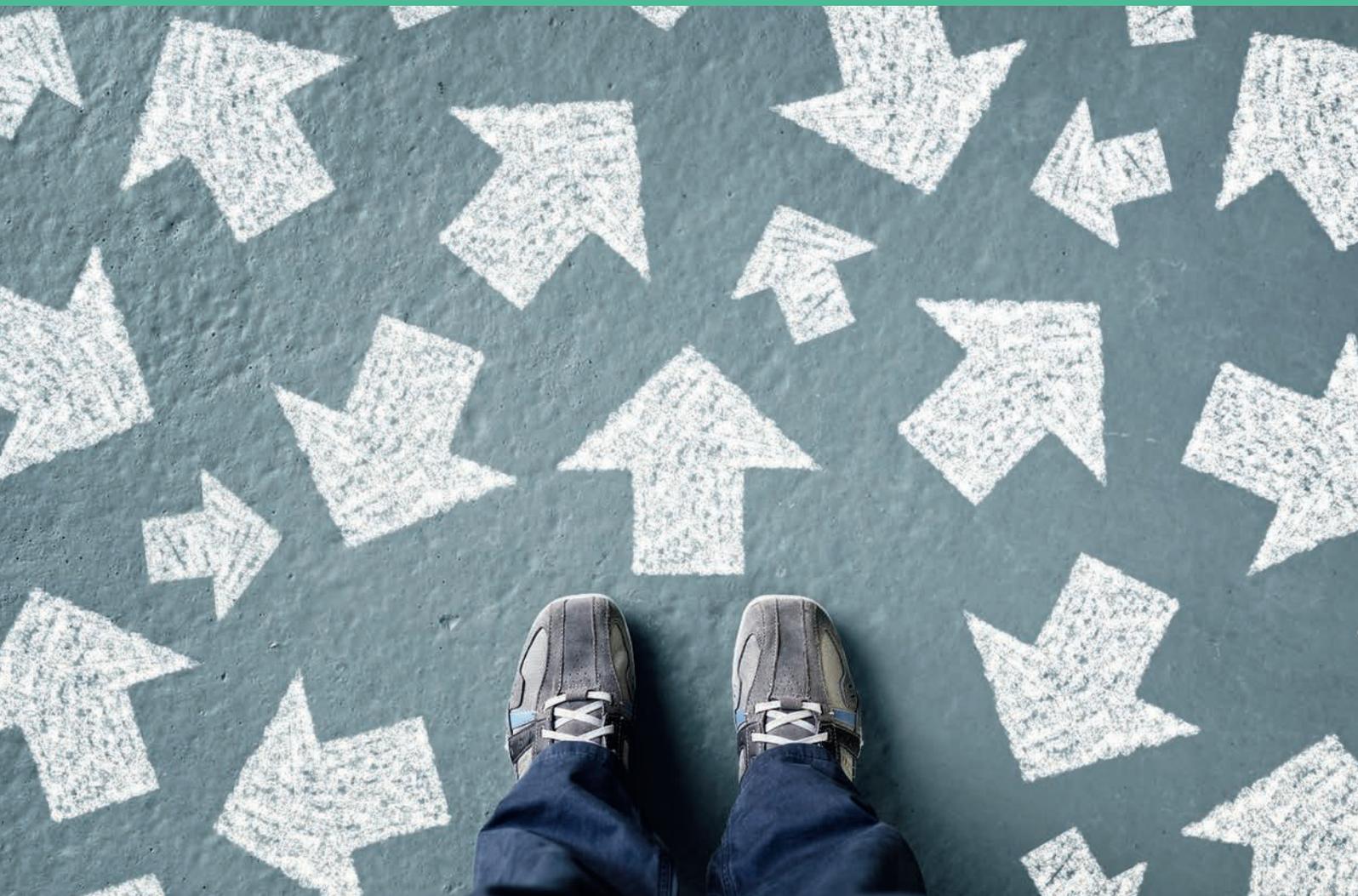
Kurz nach Beginn des Projekts im Jahr 2015 erlangte das Thema durch die Erfolge des IS im Nahen Osten, die Terroranschläge in Europa und die damit zusammenhängenden Diskussionen in der Gesellschaft eine vorher nicht geahnte Brisanz. Gegen Ende der

Projektlaufzeit, im Jahr 2019, hat sich die größte öffentliche Aufmerksamkeit für das Thema gelegt. Auch in den Schulen nimmt das Thema nur noch einen kleinen Raum ein. Sympathien für den sogenannten „Islamischen Staat“ (IS) oder Salafisten sind inzwischen weder offen noch heimlich zu vernehmen. Die Ideologieversatzstücke, welche Anknüpfungspunkte für islamistische Deutungsangebote bieten können, sind aber durchaus weiterhin bei einigen Jugendlichen zu finden. Aus diesem Grund hält das Projekt Werte-Werkstatt auch die weitere präventive Bearbeitung in Schule und Jugendhilfe für geboten.



Hintergrundwissen

Radikalisierung, Salafismus,
Islamismus



2. Hintergrund

2.1. Radikalisierung und Extremismus

Radikalisierung

Der Begriff der Radikalisierung entstammt dem lateinischen „radix“ (Wurzel), womit Radikalität als eine Haltung gedeutet werden kann, die versucht, eine Sache an der Wurzel anzugehen. Im 19. Jahrhundert und bis ins späte 20. Jahrhundert wurden Anhänger des demokratischen Liberalismus, des Marxismus oder der bürgerlichen Linken als radikal bezeichnet. Und obwohl mit

dem Verweis auf die Frauenrechts-, Öko-, oder Studentenbewegung daran erinnert werden kann, dass Radikalität auch Innovation und gesellschaftlichen Fortschritt bedeuten kann, hat sich der Begriff seit Mitte der 2000er Jahre durchgesetzt, um zunächst das Abgleiten junger Menschen in dschiadistische Ideenwelten zu beschreiben. Daraufhin fand das Konzept ebenso auf das rechtsextremistische Milieu und das linke Spektrum Anwendung. Seither wird Radikalisierung in den meisten Fällen als Prozess verstanden, der in einen gewaltbereiten Extremismus führt oder führen kann.



EXTREMISMUS

Sicherheitsbehörden und Teile der Sozialwissenschaften nutzen den Extremismusbegriff als Sammelbezeichnung für politische Bestrebungen, *„die sich in der Ablehnung des demokratischen Verfassungsstaats und seiner fundamentalen Werte und Spielregeln einig wissen.“* (Backes/Jesse 1996: 45)

Dabei haben laut Verfassungsschutz *„[r]adikale politische Auffassungen [...] in unserer pluralistischen Gesellschaftsordnung ihren legitimen Platz.“*

(www.verfassungsschutz.de)

Die Grenze zum Extremismus wird dort gesehen, wo politische Bestrebungen beginnen, gegen die Minimalbedingungen des demokratischen Verfassungsstaats zu agitieren, also versuchen, die Grundwerte der freiheitlichen Demokratie zu beseitigen.

Gemeinhin wird zwischen Links-, Rechts- und religiös begründetem Extremismus unterschieden. Trotz programmatischer Unterschiede werden den Phänomenen strukturelle Gemeinsamkeiten attestiert. Diese werden etwa in einem absoluten Wahrheitsanspruch, ganzheitlichen Kontrollabsichten, einem Streben nach politischer Homogenität der Gesellschaft, einem kompromisslosen Denken in Gut-Böse bzw. Freund-Feind-Kategorien und einer fundamentalen Ablehnung der bestehenden Ordnung gesehen.

Die Extremismustheorie wird in den Sozialwissenschaften und darüber hinaus jedoch auch kritisch bewertet. So umfasse der Begriff Phänomene, die mehr voneinander trenne, als sie verbinde. Dabei sei er relativ, vieldeutig und wertend, wodurch er einer Analyse der beschriebenen Phänomene eher im Weg stünde. Die Grundannahme vom Extremismus als Gegenteil von Demokratie könne die Realität mit ihren Graustufen nicht abbilden. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Eindimensionalität des Extremismuskonzepts. Insgesamt sei die Konstruktion einer bipolaren Rechts-Mitte-Links-Achse nicht geeignet, die politische Realität abzubilden, was sich schon am Islamismus zeige, der sich nicht in dieses Schema einordnen lasse. Auch der Rechtsextremismus werde so zum Randphänomen erklärt, wodurch die Gefahr entstehe, den *„Extremismus der Mitte“* aus dem Blick zu verlieren. Tatsächlich weisen die *„Mitte-Studien“* der Friedrich-Ebert-Stiftung regelmäßig nach, dass rechtsextreme und demokratiefeindliche Einstellungen tief in der sogenannten gesellschaftlichen Mitte verwurzelt sind. (Stöss 2015)



Kurzdefinitionen Radikalisierung



...Radikalisierung als die zunehmende Infragestellung der Legitimation einer normativen Ordnung und/oder die zunehmende Bereitschaft, die institutionelle Struktur dieser Ordnung zu bekämpfen.“

Hande Abay Gaspar u. a. 2018: 5



„...ist die zunehmende Hinwendung von Personen oder Gruppen zu einer extremistischen Denk- und Handlungsweise und die wachsende Bereitschaft, zur Durchsetzung ihrer Ziele illegitime Mittel, bis hin zur Anwendung von Gewalt, zu befürworten, zu unterstützen und/oder einzusetzen.“

Bundeskriminalamt www.bka.de: o.S.



„...change in beliefs, feelings, and behaviors in directions that increasingly justify intergroup violence and demand sacrifice in defense of the ingroup.“

Clark McCauley/
Sophia Moskalenko 2008: 416



„...Prozess, durch den Personen oder Gruppen zu Extremisten werden [...]“

Peter Neumann 2017: o.S.



„...Bewegungen von unten, die von Individuen oder Gruppen ausgehen, die im Namen einer extremistischen Ideologie Gewalt anwenden.“

Farhad Khosrokhavar 2014: 33



„...sozialer Prozess, der zu einer extremen Polarisierung von Gefühlen, Überzeugungen, und Verhaltensweisen führt, die mit der gesellschaftlichen Norm inkonsistent ist sowie zu Extremismus und letztendlich zu Gewalt führt.“

Niels Böckler/Andreas Zick 2015 in Kiefer 2018: 5



„...wird als eine wachsende Bereitschaft verstanden, weitreichende Veränderungen in der Gesellschaft zu verfolgen und zu unterstützen, die mit der existierenden Ordnung in Konflikt stehen oder diese gefährden [...] Gewaltsame Radikalisierung [ist] ein Prozess, in dem radikale Ideen mit der Entwicklung zur Bereitschaft, gewaltsame Taten direkt zu unterstützen oder sie zu begehen, einhergeht.“

Anja Dalgaard-Nielsen 2010: 798

Die unterschiedlichen Definitionen von Radikalisierung (siehe nebenstehende Seite) lassen jedoch erahnen, dass es kein einheitliches Verständnis über den Begriff gibt. Vielmehr prägt er eine lebendige wissenschaftliche Debatte um seine Bedeutung, aber auch ein breites Feld von Präventionsmaßnahmen und -konzepten, die Radikalisierungsprozesse verhindern oder umkehren sollen. Die gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Radikalisierung präventiv entgegenzuwirken, macht jedoch ein gemeinsames Verständnis des Phänomens notwendig, um zu wissen, was eigentlich verhindert werden soll.

Weitgehende Einigkeit besteht in der Auffassung, dass Radikalisierung ein Prozess mit individuellen Ursachen und Verläufen ist, bei dem sich Einstellungen und/oder Verhalten verändern und die bestehende normative Ordnung zunehmend infrage gestellt wird. Uneinigkeit besteht beispielsweise in Bezug auf die Rolle der Gewalt. Viele Definitionen von Radikalisierung implizieren als Endpunkt des Prozesses extremistische Einstellungen in Verbindung mit der Bereitschaft, Gewalt anzuwenden. Andere unterscheiden im Gegensatz dazu zwischen einer gewaltbereiten und einer gewaltfreien, kognitiven Radikalisierung zu extremistischen Haltungen, da sich Einstellungen nur selten in konkretem (gewaltsamen) Handeln manifestieren. Die Verknüpfung von Radikalität und antidemokratischem Extremismus birgt jedoch auch hier die Gefahr, sowohl emanzipatorische Formen von Radikalität als auch jugendtypische Entwicklungsprozesse, die auf Abgrenzung, Provokation und Identitätsbildung abzielen, mit dem Sicherheitsdiskurs zu verkoppeln. Auch die Tatsache, dass Radikalität und Extremismus relative Begriffe sind, macht eine allgemeingültige Definition schwierig. Was als radikal oder extrem betrachtet wird,

liegt letztlich im Auge des Betrachters.

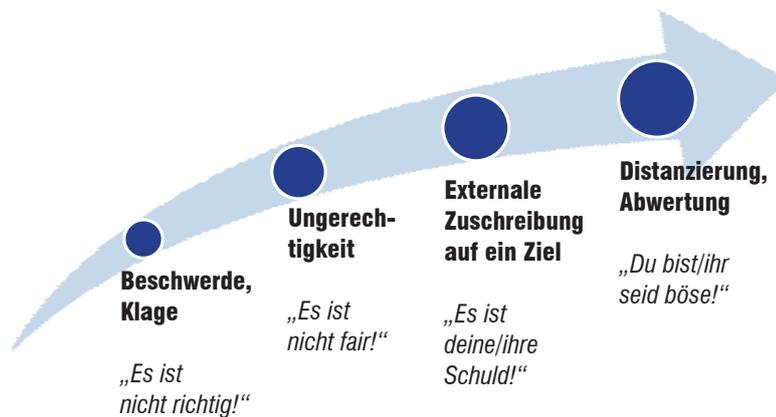
Als Gegenstand von Prävention im Kontext eines religiös begründeten Extremismus kann Radikalisierung als Prozess verstanden werden, in dessen Verlauf sich Ungleichwertigkeitsvorstellungen und antidemokratische Einstellungen entwickeln, die religiös legitimiert werden und den Einsatz von Gewalt rechtfertigen können.

Radikalisierungsprozesse

In den letzten Jahren haben Forscher versucht, Radikalisierungsprozesse modellhaft darzustellen. Einer der bekanntesten Systematisierungsversuche ist das Vier-Stufen-Modell von Randy Borum. Darin versucht Borum zu veranschaulichen, wie ein Groll über aktuelle Zustände in Hass und in einigen Fällen zur Rechtfertigung von Gewalt führen kann. Demnach beginnt ein individueller Radikalisierungsprozess mit einer Beschwerde über die aktuelle Situation oder ein Ereignis, das als „nicht richtig“ empfunden wird. Im nächsten Schritt wird die Situation als ungerecht gedeutet, womit bereits eine persönliche Mitverantwortung für den aktuellen Zustand ausgeschlossen wird. Die Verantwortung wird externalisiert und die Schuld anderen Personen oder Institutionen gegeben. Im letzten Schritt werden diese anderen dämonisiert, wodurch auch Gewaltanwendung als gerechtfertigt erscheinen kann.

Quintan Wiktorovicz entwickelte ein auf islamistische Radikalisierung bezogenes Modell auf Basis der Theorie der Sozialen Bewegung. Darin wird dem Framing, also dem Herstellen eines Deutungsrahmens durch die radikale Gruppe, eine bedeutende Rolle beigemessen. Der Prozess beginnt mit einer durch Sinnkrisen oder traumatische Erlebnisse

2. Hintergrund



Prozessmodell einer Radikalisierung nach Borum 2011

ausgelöst *kognitiven Öffnung*, die ein Individuum für neue Ideen und Weltanschauungen empfänglich macht. Dem folgt eine Suche *nach Sinn* und Bedeutung in religiösen Erklärungsansätzen. Dieser Sinn wird in den Deutungsangeboten radikaler Gruppen gefunden und weckt das Interesse, woraufhin ein Sozialisationsprozess beginnt, in dem das

Individuum durch Indoktrination seine Identitätskonstruktion und Weltanschauungen denen der Gruppe anpasst. Weitere Forscher haben ähnliche Stufenmodelle in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt. All diese Modelle weisen jedoch auch Schwächen auf. So können sie nicht erklären, welche Faktoren für eine Radikalisierung tatsächlich relevant sind und warum sich einige Personen in ähnlichen Situationen radikalieren und andere nicht. Zudem wird kritisiert, dass die Realität zu komplex sei, um in einem linearen Modell dargestellt zu werden. Individuen können im Prozess Stufen überspringen, auf einer Stufe verharren oder pausieren, ihren Prozess umkehren oder abbrechen. In diesem Zusammenhang ist auch unklar, wie die Stufen dieser Modelle kausal zusammenhängen. Eine einfache Blaupause zur Erklärung individueller Radikalisierungsprozesse existiert nicht. Eine Radikalisierung ist vielmehr abhängig von der jeweiligen Biographie und Lebensphase, wobei auffällt, dass sie häufig in der Übergangsphase von der Pubertät ins Erwachsenenalter erfolgt. „Entscheidend ist das Zusammenspiel von sozialen Faktoren, Individuen, ihren Deutungen und den ideologisierten Angeboten extremistischer Akteure.“

(Milbradt u. a. 2019: 148)



Prozessmodell einer Radikalisierung nach Wiktorovicz 2004

Ursachen von Radikalisierungsprozessen

Neben linearen Modellen dominieren zunehmend multidimensionale Ansätze, die die Wechselwirkung möglicher Ursachen von Radikalisierungsprozessen auf gesellschaftlicher, sozialer und individueller Ebene berücksichtigen. Auf gesellschaftlicher Ebene können Veränderungen wie Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse Gefühle der Unsicherheit und Bedrohung auslösen. Desintegrationserfahrungen, die gefühlte Benachteiligung gegenüber anderen Gruppen, Diskriminierung, Außenpolitik, Statusverlustängste, gesellschaftliche Ungleichheit oder das Vorhandensein von Ideologieangeboten sind nur einige Faktoren, die als gesellschaftliche Ursachen für Radikalisierungsprozesse diskutiert werden.

Auf der sozialen Ebene geht es um die Beziehungen einer Person zu ihrem Umfeld. Faktoren, die eine Radikalisierung begünstigen, können etwa Probleme in der Schule oder Ausbildung sein. Auch negative Einflüsse des Elternhauses wie fehlende Wertevermittlung, Konflikte, Gewalterfahrungen oder familiäre Brüche und Krisen sind mögliche Ursachen. Im Kontext religiös begründeter Radikalisierung können Diskriminierungserfahrungen und das Gefühl, nicht dazu zu gehören, Ursachen für Frustration sein, die eine Öffnung für islamistische Deutungsangebote nach sich ziehen kann. Ein weiterer Faktor ist der Medienkonsum und der mögliche Kontakt mit Propaganda, die sowohl vereinfachte Erklärungsansätze für komplizierte gesellschaftliche Zusammenhänge als auch Schuldige in Form von Feindbildern bietet. Als weitaus bedeutender werden jedoch soziale Netzwerke von Freunden, Verwandten und Bekannten betrachtet. So wird Radikalisierung

häufig vorwiegend als sozialer Prozess verstanden, in dem sich eine Politisierung der Einstellung erst in der Gruppe vollzieht. Die Gruppe bietet dem Einzelnen ein Zugehörigkeitsgefühl und ein an ihrer Ideologie orientiertes, einfaches Schwarz-Weiß-Denken, das Halt und Orientierung in einer möglicherweise durch Unsicherheit oder Frustration geprägten Lebensphase gibt. Das Selbstwertgefühl kann durch die Aufwertung der eigenen Gruppe und die Abwertung anderer Gruppen, die bis zum Absprechen des Menschseins reichen kann, gesteigert werden.

Rein gesellschaftliche oder das soziale Umfeld betreffende Ansätze können eine Radikalisierung jedoch nicht erklären. Die meisten jungen Menschen sind einem oder mehreren der genannten Faktoren ausgesetzt, ohne sich zu radikalisieren. Individuelle Faktoren dürfen demnach nicht unberücksichtigt bleiben. Hier können zum einen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale identifiziert werden, die eine Radikalisierung befördern. Dazu zählen das Denken in Schwarz-Weiß-Kategorien, ein übersteigertes Selbstbild, ein Mangel an Empathie sowie eine Distanzierung von geltenden Normen und eine ausgeprägte Erlebnisorientierung. Große Bedeutung wird zudem einem Hang zu autoritären Führungsfiguren und einer schwachen Ich-Identität zugeschrieben, die die Fragen nach der eigenen Zugehörigkeit und Wertigkeit nicht zufriedenstellend beantworten kann.

Einige psychologische Theorien stellen einen direkten Zusammenhang zwischen der individuellen und der sozialen Ebene her. Die „Significance Quest“-Theorie stellt die Suche nach Bedeutung und Anerkennung in den Mittelpunkt. Gehen diese Werte durch Erniedrigung verloren, kann in der Anerkennung durch radikale Gruppen oder

2. Hintergrund

autoritäre Führungsfiguren Ersatz gefunden werden¹. Die aus der Kriminologie stammende „Rational-Choice“-Theorie wiederum erklärt Radikalisierung durch den immateriellen Profit, den ein Individuum in der Gruppe erhält. Die Radikalisierung in und mit der Peer-Group geht einher mit einem Gewinn an Anerkennung, Status, Zugehörigkeit und aufregenden Erlebnissen.²

Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Radikalisierungsprozesse multifaktoriell bestimmte Abläufe sind. Somit gibt es nicht die eine Theorie, mit der sich Hinwendungen zu extremistischen Ideologien erklären lassen. Die meisten Autoren betonen inzwischen die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Faktoren in ihrer Wechselwirkung zu berücksichtigen. So schlägt Andreas Beelmann etwa ein an Entwicklungsprozessen orientiertes Radikalisierungsmodell vor. Dabei sieht er ein von der

frühen Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter wirkendes Zusammenspiel individueller, sozialer und gesellschaftlicher Risikofaktoren (Persönlichkeitsentwicklung, familiäre Konflikte, Ungleichheit etc.), denen bestimmte Schutzfaktoren (Intelligenz, belastbare Bindungen, Ambiguitätstoleranz etc.) entgegenwirken. Sind die Schutzfaktoren nicht ausreichend ausgebildet, wirken die Risikofaktoren in einer zweiten Phase ab der frühen Adoleszenz verstärkend auf Radikalisierungsprozesse ein. Diese zeichnen sich durch Identitätsprobleme, Vorurteilsstrukturen, Ideologieangebote und Dissozialität aus und können sich gegenseitig verstärken. Sie werden ausgelöst durch Krisen oder Konflikte und sind beeinflusst durch soziale Interaktionen im Gruppenkontext.³

Faktoren der
Radikalisierung
in ihrer
Wechselwirkung



2.2. Salafismus

Salafismus und Islamismus

Der Salafismus, wie er in Deutschland vor allem seit Mitte der 2000er Jahre öffentlich wahrzunehmen ist und im Zusammenhang mit der Radikalisierung Jugendlicher in Verbindung gebracht wird, ist eine Spielart des Islamismus. Der Islamismus ist eine politische Ideologie mit verschiedenen Ausprägungs- und Organisationsformen, die sowohl gewaltfrei agieren, wie etwa die Millî Görüş-Bewegung oder die heutige Muslimbruderschaft, als auch unter Anwendung von Gewalt, wie z.B. die Hamas oder dschihadistische Organisationen wie Al-Qaida oder der sogenannte „Islamische Staat“. Ziel aller islamistischen Organisationen ist, die „Souveränität Gottes“ politisch zu verankern, wie auch immer sie jeweils interpretiert wird. Damit einher geht eine Verabsolutierung des Islams für alle privaten und gesellschaftlichen Lebensbereiche. Insofern ist der Islamismus zunächst abzugrenzen vom Islam, wie er auch hier in Deutschland in seinen unterschiedlichen Formen gelebt wird. Denn während die islamischen Glaubensrichtungen ihre Religion in privaten Kontexten und gebunden an ihre Tradition praktizieren und ausleben, beschreibt der Begriff Islamismus „Bestrebungen zur Umgestaltung von Gesellschaft, Kultur, Staat oder Politik anhand von Werten und Normen, die als islamisch angesehen werden.“

(Seidensticker 2014: 9)

Den Islam als politische Ideologie zu denken, ist ein modernes Phänomen des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Die Ideen der Vordenker des Islamismus waren eine direkte Reaktion auf die Konfrontation der islamischen Welt mit der Moderne in Folge der Kolonisation. Sie

sahen die Ursache für die Überlegenheit der europäischen Welt in der Stagnation der islamischen Welt aufgrund einer Abkehr von den ursprünglichen Idealen des Islams. Neben einer modernistischen Denkrichtung, die die Vereinbarkeit von Moderne und Islam als möglich und notwendig betrachtete, entstand auch eine antimodernistische Strömung, die sich an den in Saudi-Arabien vorherrschenden, extrem konservativen Wahhabiten orientierte. Beide Strömungen teilten die Ablehnung der seit dem Mittelalter tradierten Lesarten des Islams und forderten eine Neuorientierung an seiner Frühzeit. Das bedeutete zum einen die Zurückweisung der Macht der etablierten, traditionalistisch orientierten Gelehrten. Zum anderen sollte der „authentische“ Islam durch den direkten Bezug auf den Koran und die überlieferten Handlungen des Propheten und der „frommen Altvorderen“ (arab. as-salaf as-salih, die ersten drei Generationen der Muslime), freigelegt werden. Dennoch dürfen diese oft beides als Salafiya (dt. Salafismus) bezeichneten Bewegungen nicht miteinander verwechselt werden. Wo beispielsweise die Modernisten eine vernunftgeleitete Interpretation des Korans forderten und ihn somit auch im übertragenen Sinne verstanden wissen wollten, bestand die den Wahhabiten nahestehende Salafiya auf eine wörtliche Auslegung des Korans.

Formen des Salafismus

Das heutige als Salafismus oder Neosalafismus bezeichnete Phänomen ist keine homogene Bewegung. Es zeigen sich vielmehr unterschiedliche Strömungen, die sich weniger durch ihre Glaubensüberzeugungen als vielmehr durch ihre Strategien unterscheiden. Demnach wird zwischen puristischen/quietistischen, politisch ausgerichteten und

2. Hintergrund

gewaltorientierten, dschihadistischen Salafisten differenziert. Diese Denkschulen zeigen sich sowohl international bei salafistischen Gelehrten oder Wortführern als auch in der deutschen Szene, die diese Vordenker rezipiert. Die Einteilung ist jedoch idealtypisch zu verstehen und soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass in der Realität besonders zwischen politischem und dschihadistischem Salafismus Grauzonen bestehen und die Übergänge fließend sind.

Puristen unterscheiden sich kaum von den Wahhabiten Saudi-Arabiens. Der entscheidende Unterschied ist die Treue und Loyalität des Wahhabismus gegenüber dem saudischen Herrscherhaus. Puristische Salafisten sind vorwiegend mit dem Erhalt der Reinheit der Lehre befasst, wie sie ihnen in ihrer Lesart von Koran und Prophetentradition vorgegeben wird und repräsentieren die mit Abstand größte Gruppe innerhalb der salafistischen Bewegung. Sie grenzen sich von politischer Beteiligung und der Anwendung von Gewalt entschieden ab. Die Methoden zur Umsetzung ihres Bekenntnisses sind deshalb lediglich die Missionstätigkeit (Da'wa), die religiöse Bildung und die Reinhaltung des Islams von Neuerungen oder „schädlichen“ Einflüssen.

Politische Salafisten engagieren sich aktiv für die Etablierung eines islamisch-politischen Systems. Anders als die Puristen, sehen sie erst in einem islamischen Staat die Möglichkeit zur Ausübung des „reinen“ Glaubens. Dabei nimmt die Missionierungstätigkeit auch die Form politischer Propaganda an. Mittels einer religiösen Rhetorik werden gesellschaftspolitische Debatten aufgegriffen und kommentiert, um die Überlegenheit des eigenen Entwurfs einer „gerechten islamischen Gesellschaft“ zu beweisen. Die Anwendung von Gewalt wird dabei jedoch abgelehnt. Ihrer

Meinung nach sind die puristischen Gelehrten nicht in der Lage, den Glauben entsprechend den Erfordernissen der modernen Zeit zu praktizieren. Politische Sachverhalte müssten berücksichtigt werden, um den reinen Glauben notfalls vor Herrschern und einer „unislamischen“ Politik zu schützen.

Dschihadistische Salafisten betrachten die Anwendung von Gewalt zur Errichtung eines islamischen Staatswesens nicht nur als gerechtfertigt und notwendig, sondern als individuelle Pflicht. Dabei wird der Kampf als Verteidigung dargestellt und in die Erzählung einer weltweiten Opferrolle aller Muslime eingebettet, die sich gegen die Vernichtung ihrer Religion durch „den Westen“ wehren müssen. Gemeinsam mit den politischen Salafisten neigen sie stärker dazu, andere Muslime zu „Ungläubigen“ zu erklären, wenn sie den eigenen, strengen Glaubensvorschriften nicht genügen. Ihren Ursprung hat die dschihadistische Ideologie im Kampf gegen die Sowjetunion, die 1979 in Afghanistan einmarschiert war. Neben den afghanischen Mudschahidin beteiligten sich zahlreiche arabische Ausländer am Kampf gegen die Rote Armee und trugen die Idee des revolutionären Dschihad anschließend in ihre Heimatländer.

Theologische Gemeinsamkeiten

Abseits dieser strategischen Unterschiede teilen diese Strömungen jedoch die Kerninhalte salafistischer Glaubensüberzeugungen. Sie vertreten eine äußerst strenge Auffassung vom Glauben an die Einheit Gottes (Tauhid). Gottes Gesetzgebung steht über allem, weshalb menschengemachte Gesetze, Demokratie und Säkularismus abgelehnt werden. Dabei beanspruchen sie die Deutungshoheit über die Auslegung des Islams.

Sie verstehen sich als Elite des „wahren“ Islams, der letztlich alle übrigen Glaubensrichtungen ersetzen soll. Als Quellen für den „wahren“ Islam werden ausschließlich die wörtlichen Auslegungen von Koran und Prophetentradition sowie das Vorbild der ersten drei Generationen der Muslime akzeptiert. Das bedeutet eine Zurückweisung der in den vergangenen Jahrhunderten entstandenen Traditionen und Auslegungen. Das betrifft sowohl die an den Universitäten gelehrten Rechtsschulen als auch den in den verschiedenen Regionen der Welt unterschiedlich gelebten Volksislam mit seiner Heiligen- und Reliquienverehrung. Diese Ablehnung aller kulturell gewachsenen Veränderungen drückt sich in der Zurückweisung unerlaubter Neuerungen (*bid'a*) aus, von denen der Islam gereinigt und freigehalten werden soll.

2.3. Salafismus und Radikalisierung

Zu den Ursachen einer religiös begründeten Radikalisierung

Neben den Faktoren, die phänomenübergreifend für eine Radikalisierung bedeutsam sein können, gibt es mögliche Ursachen, die vor allem im Zusammenhang mit dem Salafismus oder religiös begründetem Extremismus diskutiert werden. So wird häufig auf *Diskriminierungserfahrungen* verwiesen, die besonders von muslimischen Jugendlichen erlebt werden und zu einer Opfermentalität und Minderwertigkeitsgefühlen führen können. Diese Erfahrungen können von Salafisten aufgegriffen und in das Narrativ der weltweiten Unterdrückung aller Muslime eingefügt werden.

Damit verknüpft ist die Situation für junge Muslime als Teil einer *Diaspora*, also das Leben in einer Gemeinschaft mit einer weiterhin engen (emotionalen) Bindung an die (idealisierte) Heimat der Eltern oder Großeltern. Dies kann zu Spannungen zwischen den Erwartungen der Gesellschaft und denen der Familie führen. Eine solche Situation kann die Entwicklung einer stabilen Identität erschweren und ein Gefühl der Unsicherheit erzeugen. Die Flucht in den Dogmatismus durch eine Ablehnung des Aufnahmelandes und die Idealisierung der Herkunftskultur ist eine mögliche Reaktion auf eine solche Krise. Der Salafismus bietet in diesem Fall scheinbare Eindeutigkeiten und absolute Wahrheiten, die dieses Dilemma auflösen.

Zudem wird der Einfluss der *Religiosität* auf eine mögliche Radikalisierung diskutiert. Zugespitzt geht es um die Frage, ob der Islam sich radikalisiert oder die Radikalität sich islamisiert habe. Vertreter der ersten These verweisen auf eine zunehmend fundamentalistische Deutung des Islams in muslimischen Milieus, wie zum Beispiel eine wörtliche Auslegung des Korans oder das Vertreten eines Absolutheitsanspruchs. Für die zweite These sprechen allerdings Erkenntnisse, die belegen, dass der Großteil derjenigen, die sich radikalieren, „religiöse Analphabeten“ mit wenig bis gar keinen Kenntnissen über den Islam sind. In Chat-Protokollen konnte zudem beobachtet werden, wie diese geringen Kenntnisse zur Ausbildung eines „Lego-Islams“ (Kiefer 2017) führen, der aus verschiedenen, halbgenauen Quellen zusammenkonstruiert wird.

2. Hintergrund

Was macht den Salafismus für Jugendliche attraktiv?

Zunächst scheint es zu überraschen, warum Jugendliche sich einer Ideologie zuwenden, die ihren Spielraum in vielerlei Hinsicht einschränkt. Im Namen der Religion wird sich strengen Regeln unterworfen: Tanzen und Musik werden verboten, der Alltag wird nach Regeln gestaltet, deren Einhaltung nicht in Frage gestellt werden kann, da sie vermeintlich eindeutig vorgegeben sind und das Seelenheil im Jenseits versprechen.

Dennoch sind es vor allem junge Menschen, die von den Deutungsangeboten des Salafismus angezogen werden. Dies liegt nicht zuletzt an den alterstypischen Entwicklungen, die Jugendliche zu bewältigen haben. Der Übergang zum Erwachsenwerden ist geprägt von Entwicklungsaufgaben wie der Loslösung von der Familie, der Ausbildung einer eigenen – auch politischen – Identität und der Suche nach Sinn und Orientierung. Auch das Bedürfnis nach Abgrenzung, Protest, Provokation und Nervenkitzel, das mit dieser Entwicklung einhergehen kann, wird in der salafistischen Erlebniswelt aufgegriffen.

Insgesamt können eine Reihe von Faktoren identifiziert werden, die den Salafismus für Jugendliche in unterschiedlichen Situationen attraktiv machen. Sie bieten vermeintliche Antworten oder Lösungen für die verschiedenen Herausforderungen und Probleme, die im Übergang ins Erwachsenenalter zu bewältigen sind.

- Extremistische Positionen dienen der **Komplexitätsreduktion**. Komplizierte Zusammenhänge werden in einfachen **Schwarz-Weiß-Kategorien** gedeutet. Für alle Missstände lassen sich ein-

deutige Schuldige benennen. Hier bieten sie Anknüpfungspunkte an **Verschwörungstheorien**, die die gleichen Funktionen erfüllen und negative Ereignisse nicht auf gesellschaftliche Zusammenhänge zurückführen, sondern dunkle Machenschaften am Werk sehen.

- Salafistische Milieuzugehörigkeit kann das Bedürfnis nach **Rebellion und Protest** befriedigen. Es kann der **Abgrenzung** sowohl zur Mehrheitsgesellschaft als auch zum Elternhaus dienen.
- Die strengere Religionsausübung im Vergleich zu den Eltern kann als Form der **Eigenständigkeit und Selbstbestimmung** erlebt werden.
- Die **Gemeinschaft** der Gruppe bietet ein Gefühl der Zugehörigkeit und Identität. Die Identität kann durch eindeutige Kleidung zum Ausdruck gebracht werden, was die Abgrenzung hervorhebt sowie **Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit** schafft.
- Durch das Einhalten **einfacher Regeln** und **Gehorsam** kann **Anerkennung** erworben werden. Zudem bieten die Regeln und die Gruppenzugehörigkeit **Halt und Orientierung**. Bei der Vielzahl möglicher Lebenswege und Wertesysteme, die in einer pluralistischen Gesellschaft zur Verfügung stehen, kann eine eindeutige Ideologie dem eigenen Leben Sinn vermitteln.
- Orientierungslosen Jugendlichen mit einer von Drogen und/oder Kriminalität geprägten Vergangenheit verspricht der Salafismus einen **Neuanfang**. Das neue Leben als „wahrer“ Muslim verspricht die **Vergebung aller bisheriger Sünden**.
- Salafisten vermitteln vermeintlich das **wahre Wissen** zur Religion. Wenn Jugendliche auf der Suche nach

Informationen zum Islam sind, bestehen Salafisten durch **Eindeutigkeiten**. Lange Zeit hatte die salafistische Szene fast ein Monopol für Informationen zum Islam im Internet, insbesondere mit Bezug zu **jugendaffinen Themen**. Zudem sind ihre Angebote in deutscher Sprache verfügbar und somit offen für alle.

- Jugendliche können sich im Salafismus als Teil einer weltweiten Bewegung betrachten, die für **Gerechtigkeit** kämpft, und erleben im salafistischen Milieu beispielsweise durch Missionstätigkeit **Selbstwirksamkeit**.
- Als Mitglied der salafistischen Szene besteht die Möglichkeit, sich als Avantgarde zu betrachten. Es findet eine **Selbstaufwertung** durch Abwertung anderer statt. Das vermeintliche Wissen über die wahre Religion schafft ein **Gefühl der Macht**, wodurch sich Salafisten berechtigt fühlen, andere zu maßregeln.
- Salafismus bietet **eindeutige Geschlechterrollen** durch ein patriarchales Gesellschaftsbild. Jungen bietet er ein Männlichkeitsbild des Kämpfers und Beschützers. Mädchen bietet er einen Ausweg aus den teils widersprüchlichen und anspruchsvollen Anforderungen der Gesellschaft. Die Flucht in ein traditionelles Rollenverständnis, welches im Salafismus besondere Wertschätzung erfährt, kann als attraktive Alternative wahrgenommen werden. Für muslimische Mädchen kann die salafistische Szene als Möglichkeit erscheinen, aus einer doppelten Benachteiligung durch Familie und Gesellschaft auszubrechen. Die neue, nicht immer rein passive Rolle in der salafistischen Szene wird trotz frauenfeindlicher Rollenbilder als Befreiung und Emanzipation von gesellschaftlichen und familiären Erwartungen empfunden.

Was sind Anzeichen einer Radikalisierung?

Radikalisierungsverläufe sind vielschichtig und vor allem individuell. Es gibt nicht den einen Hinweis, der sicher auf einen problematischen Verlauf hindeutet. Auch normale jugendliche Verhaltensweisen, die auf Provokation und Abgrenzung zu Erwachsenen setzen, sind nicht zwangsläufig Hinweise einer Radikalisierung. Dennoch können einige Merkmale identifiziert werden, die in unterschiedlicher Zusammensetzung und Intensität bei einer möglichen Radikalisierung beobachtet werden können. Bei der Frage, ob ein Jugendlicher gefährdet ist, sind sie jedoch kein Ersatz für ernsthafte Zuwendung und ehrlich gemeintes Nachfragen:

- Selbstüberhöhung und Abwertung Andersdenkender
- Abbrüche von sozialen Beziehungen und Abschottungsversuche gegenüber „Ungläubigen“ und einer „unislamischen“ Umwelt
- Neues soziales Umfeld mit Gleichgesinnten
- Änderung des äußeren Erscheinungsbildes
- Überbetonung und Einhaltung religiöser Normen und Riten
- Zuordnung problematischer Geschlechterrollen
- Konsum von Propagandamaterial wie z.B. Naschids (a cappella Kampfgesänge), salafistische Websites, (Lehr-) Veranstaltungen salafistischer Prediger
- Verfassungsfeindliche Einstellungen, Ablehnung der freiheitlich-demokratischen Grundwerte, Ablehnung von Parteien und Parlamenten, Antipluralismus

2. Hintergrund

- Missionierungsversuche und Druck auf andere, sich der strengen Auslegung entsprechend zu verhalten
- Kompromissloser Anspruch, die absolute Wahrheit zu vertreten
- Weigerung oder Unfähigkeit, eine andere Perspektive einzunehmen
- Dichotomes Weltbild (Schwarz-Weiß-Denken)
- Gewaltlegitimierung oder Gewaltanwendung
- „Der Westen“ wird als Feindbild und Ursache gesellschaftlicher, politischer weltweiter Probleme und der Islam als Lösung dieser Probleme betrachtet
- Religion wird zu einem bestimmenden Thema und zur Erklärung für alles herangezogen
- Jenseitsfixierung
- Betonung einer weltweiten Opferrolle der Muslime (Opfernarrativ)

2.4. Radikalisierungsprävention

Mit Prävention ist zunächst der Versuch gemeint, unerwünschte Problemlagen zu erkennen und sie durch entsprechende Vorsorgemaßnahmen zu verhindern. Im Fall der Radikalisierungsprävention sind Maßnahmen gemeint, die Prozessen der Aneignung von Ungleichwertigkeitsideologien vorbeugen sollen. Grundsätzlich kann auf drei verschiedenen Ebenen präventiv gearbeitet werden.

Auf der *primären* oder *universellen* Ebene wird nicht mit einer speziellen Zielgruppe gearbeitet. Primärpräventive Maßnahmen richten sich an die gesamte Bevölkerung oder im Fall Schule an die gesamte Schülerschaft. Dabei geht es weniger um das Problem einer Radikalisierung als vielmehr um

das Stärken von Ressourcen und einer demokratischen Haltung. Ziele sind beispielsweise eine positive Persönlichkeitsentwicklung, Ambiguitätstoleranz, Wissensvermittlung, Empowerment und das Stärken von Kompetenzen wie kritisches Reflexionsvermögen. Erfolgreiche Prävention auf dieser Ebene stärkt Jugendliche im Umgang mit Krisen und immunisiert vor den Einflüssen von Propaganda und Ideologieangeboten.

Sekundäre oder *selektive* Präventionsmaßnahmen haben Interventionscharakter und richten sich an Risikogruppen, die eine erhöhte Wahrscheinlichkeit aufweisen, sich zu radikalieren. Die dafür maßgeblichen Faktoren können Stadtteile sein, in denen Jugendliche vermehrt mit Kontakten zur salafistischen Szene konfrontiert sind, oder Anzeichen, die eine beginnende Affinität zu salafistischen Deutungen vermuten lassen. In diesem Bereich geht es darum, Alternativen für salafistische Angebote zu finden. Hierfür müssen auch die individuellen Ursachen und Motive identifiziert werden, die eine Annäherung an die Szene attraktiv machen.

Tertiäre oder *indizierte* Prävention betrifft Personen, die einen Radikalisierungsprozess durchlaufen. In diesem Bereich geht es darum Radikalisierungsprozesse zu verlangsamen, zu stoppen oder umzukehren. Unterschieden wird zwischen einer kognitiven Deradikalisierung, also der Distanzierung vom Gedankengut, und einer Demobilisierung, also der Distanzierung von der militanten Szene und der Verhinderung von (weiteren) Straftaten. Beratungsstellen, die in der sekundären oder tertiären Prävention tätig sind, arbeiten für gewöhnlich mit ganzheitlichen Ansätzen, die das soziale Umfeld von Betroffenen einbeziehen, um positiv auf den Prozess einzuwirken. Schule und Lehrkräfte können in diesem Prozess wichtige Partner sein.

Pädagogischer Ansatz

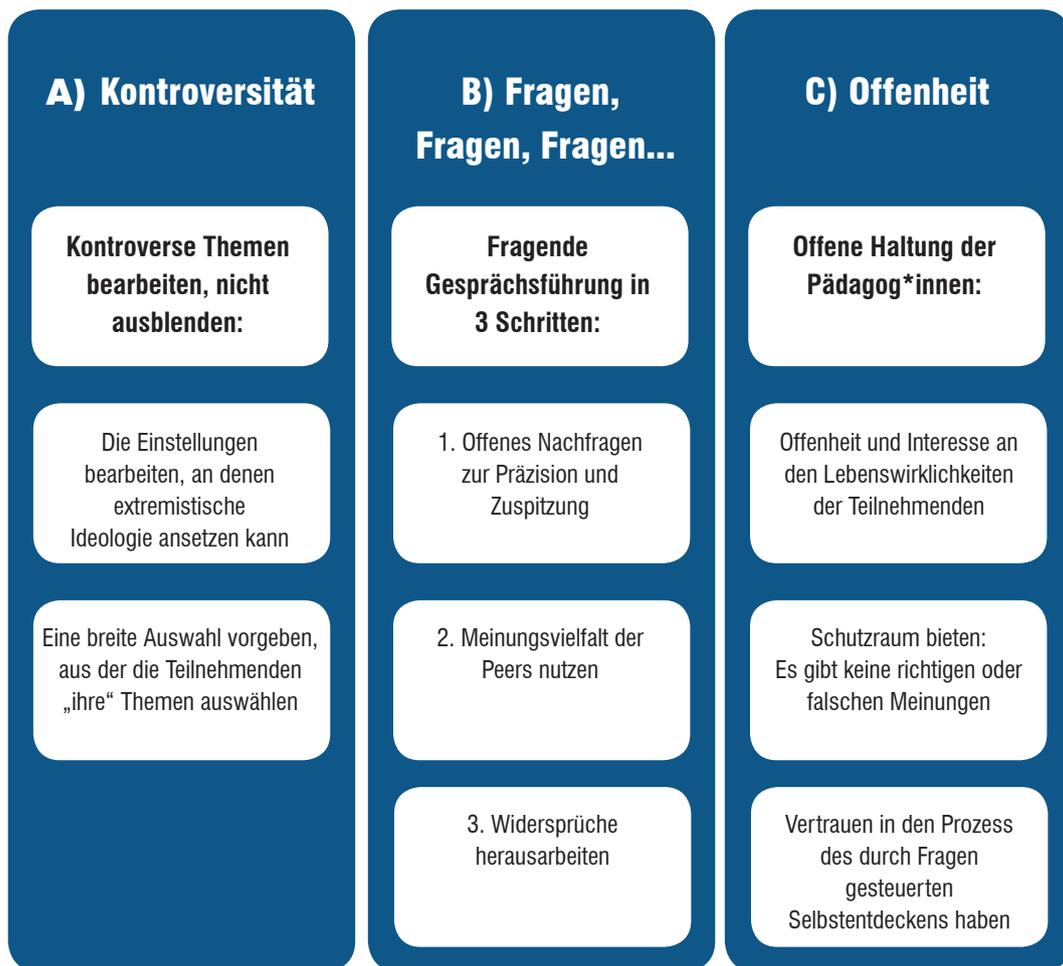
Werte-Werkstatt

Theorie & Praxis



3. Der pädagogische Ansatz

Die Arbeit des Projekts Werte-Werkstatt beruht auf drei Bausteinen:



Zentraler Ansatz des Projekts Werte-Werkstatt war, mit Jugendlichen zweier Sekundarschulen Workshops zur Prävention islamistischer Orientierungen und Handlungen durchzuführen. Schwerpunkt der Aufgabe war primäre Prävention (also bevor eine Radikalisierung eintritt), auch wenn einige Teilnehmende eventuell schon Kontakt zu extremistischer Propaganda hatten oder Teile der Ideologie wiedergaben.

Ausgehend von den Erfahrungen aus der Praxis der Werte-Werkstatt ergeben sich Empfehlungen, wie die Thematik mit Jugendlichen bearbeitet werden kann. Die Themen, um die es ging,

waren größtenteils im Alltag der Jugendlichen angesiedelt, wodurch vor allem der Einstieg in die gemeinsame Arbeit erleichtert wurde. In dem Projekt ging es in erster Linie um die Bearbeitung von Einstellungsmustern, an denen extremistische Ideologie anknüpfen kann. Phänomene wie Terrorismus, Salafismus oder der sogenannte „Islamische Staat“ wurden von den Teilnehmenden fast ohne Ausnahme vehement abgelehnt. Nichtsdestotrotz äußerten einige der Jugendlichen Haltungen, in denen sich problematische Einstellungsmuster wiederfinden ließen.

Beispiele problematischer Einstellungsmuster, wie sie manchmal im pädagogischen Alltag auftauchen KÖNNEN:

- ❖ Elemente gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie:
 - Abwertung anderer Ethnien und Religionen
 - Sexismus
 - Homophobie
 - Antisemitismus
 - Rassismus
- ❖ Dichotomes Weltbild (Schwarz-Weiß-Denken)
- ❖ Gewaltlegitimierung oder Gewaltanwendung
- ❖ Antipluralismus
- ❖ Zuordnung problematischer Geschlechterrollen
- ❖ Überhöhung der eigenen Religion
- ❖ Überbetonung von religiösen Normen und Riten und deren Einhaltung
- ❖ Religion als Erklärung für alles

Alle diese (z.T. alltäglichen) Phänomene sind nicht unbedingt als Zeichen von Radikalisierung zu sehen, sondern vielmehr als ideologische Elemente, die extremistischen Denkweisen als Einfallstor dienen können. An diesen Themen lässt sich arbeiten, hier ist Potential für Veränderung. Die Workshops der Werte-Werkstatt zielten deshalb vor allem darauf ab, die Ambiguitätstoleranz zu fördern, das Selbstwertgefühl zu stärken, zum selbstständigen Nachdenken anzuregen und Basiswissen zu Ideologien verschiedener extremistischer Strömungen zu vermitteln. Aber auch das Wahrnehmen von Differenzen und Gemeinsamkeiten verschiedener Religionen oder der unterschiedlichen Strömungen des Islams, zu welchem sich ein Großteil der Teilnehmenden bekannte, gehörte dazu und wurde thematisiert.

Folgende Bausteine der pädagogischen Arbeit haben sich dabei als hilfreich gezeigt:

A) Kontroverse Themen bearbeiten, nicht ausblenden

Die Einstellungen der Teilnehmenden, an denen extremistische Ideologie ansetzen kann, müssen bearbeitet werden. Es nützt nichts, sie auszublenden oder um sie herum zu reden. Eventuell vorhandene problematische Einstellungsmuster ändern sich nicht, wenn sie ignoriert werden. Um den Teilnehmenden nicht von vornherein eine „problematische Haltung“ zuzuschreiben, wird in vielen Einheiten eine breite Auswahl an Themen vorgegeben, aus der die Teilnehmenden „ihre“ Themen auswählen können.

B) Fragende Gesprächsführung in 3 Schritten

Planlos zu diskutieren, reine moralische Empörung zum Ausdruck zu bringen oder (gewünschte) Rechtszustände zu postulieren, hilft meist nicht weiter.

„Das ist hier / im Grundgesetz / in Deutschland... aber so!“ oder „Daran hat man sich einfach zu halten!“ überzeugt in den seltensten Fällen. Zur direkten Bearbeitung problematischer Einstellungen und Haltungen hat sich folgendes Vorgehen bewährt:

1. Offenes Nachfragen zur Klarstellung, Präzision und Zuspitzung der geäußerten Meinung

2. Die Meinungsvielfalt in der Peergroup nutzen, um problematischen Äußerungen den Allgemeingültigkeitsanspruch zu nehmen

3. Die inneren Widersprüche in der Argumentation heraus

3. Der pädagogische Ansatz

arbeiten, um den Teilnehmenden die Lernerfahrung des Dilemmas zu ermöglichen

(Dilemma = ich will X und ich will Y, wobei X und Y sich gegenseitig ausschließen.

Siehe dazu Kapitel:

3.1. *Theoretischer Hintergrund des Ansatzes*).

Werden die Teilnehmenden durch ein zielgerichtetes Fragen mit den eigenen Ambivalenzen konfrontiert, kann leichter eine Anerkennung von Pluralität erfolgen. Wie diese Vorgehensweise im Einzelnen ablaufen kann, wird in Kapitel 3.3 *Umsetzung in den Workshops der Werte-Werkstatt* beschrieben.

C) Die Haltung der Pädagog*innen

Offenheit und Interesse an den Lebenswirklichkeiten der Teilnehmenden ist eine der Grundvoraussetzungen, damit diese sich auf eine solche zielgerichtete Gesprächsführung einlassen können. Die Leitung muss den Teilnehmenden einen Schutzraum bieten:

Nur, wenn es erstmal keine richtigen oder falschen Meinungen gibt, kann ich meine Meinung auch frei äußern. Dann kann an dieser Meinung auch gearbeitet und offen über sie diskutiert werden. Das bedeutet, die Leitung sollte Vertrauen in den Prozess des durch Fragen gesteuerten Selbstentdeckens haben.

3.1. Theoretischer Hintergrund des Ansatzes

Im Fokus des Projekts: Wo können wir ansetzen?

Theorien zu Radikalisierung betonen neben dem prozesshaften Charakter verschiedene Risikofaktoren, welche eine Radikalisierung begünstigen können. Unterschieden wird in gesellschaftliche, soziale und individuelle Faktoren (siehe Kapitel 2.1 „*Radikalisierung und Extremismus*“). Die Wirkung gesellschaftlicher Risikofaktoren wie reale Konflikte, gesellschaftliche Ungleichheit und Desintegration lassen sich nicht in einigen Projekttagen beseitigen. Machbar ist aber, diese Themen anzusprechen und die Teilnehmenden zur kritischen Reflexion darüber anzuregen. Ähnlich verhält es sich mit sozialen Risikofaktoren wie z.B. Diskriminierungserfahrungen. Auch auf der Ebene der individuellen Risikofaktoren, wie z.B. problematische sozial-kognitive Verarbeitungsmuster oder der Persönlichkeitsentwicklung liegen Chancen der primären Prävention. Den Risikofaktoren stehen verschiedene protektive (schützende) Faktoren gegenüber, welche eine Radikalisierung verhindern können. Ihnen gilt die Aufmerksamkeit der pädagogischen Arbeit und sie zu fördern, ist das Ziel. Besonders im Fokus stehen dabei die Elemente Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zu kritischem Denken und Reflexion über die eigenen Werte. Ein positives Verständnis von Demokratie und Menschenrechten gehört ebenso dazu. Die möglichen Risikofaktoren wie z.B. Diskriminierungserfahrungen oder soziale Deprivation als auch kritische Lebensereignisse bewirken nicht von sich aus eine Radikalisierung in

eine bestimmte extremistische Richtung. Es braucht dazu noch ein ideologisches Gerüst, oder wenigstens eine ideologische Richtung. Das Einwirken von Ideologie und Propaganda lässt sich mit pädagogischem Handeln nicht beseitigen. Was als Möglichkeit der Prävention übrigbleibt, ist der Versuch, dagegen zu „immunisieren“ bzw. eine Resilienz gegenüber extremistischem Gedankengut aufzubauen.

Wie kann eine solche „ideologische Resilienz“ gegenüber extremistischem Gedankengut gefördert werden?



„Das Leben in einer demokratischen Gesellschaft erfordert die Entwicklung bestimmter humaner „Eigenschaften“ und Fähigkeiten: Toleranz; die Fähigkeit mit Anstand verlieren zu können; das Vermögen, Unklarheit ebenso wie Komplexität standhalten zu können; die Bereitschaft, bestimmte Einstellungen zu ändern; Meinungsänderungen anderer akzeptieren zu können sowie Verantwortungsbewusstsein.“

(Maroshek-Klarman 1996: 122)

Das Vorgehen ist inspiriert von der Methodik des Bildungsprogramms „Betzavta“⁴. Dieses Programm zur Demokratieerziehung wurde am Adam Institut for Democracy and Peace in Memory of Emil Greenzweig“ in Jerusalem entwickelt. Durch Mitarbeiter des Centrums für angewandte Politikforschung (CAP) an der Universität München wurde das Konzept für Deutschland adaptiert und im Handbuch „Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta“ (Ulrich/Henschel/Oswald 1997) veröffentlicht.

Kerngedanke des Konzepts „Betzavta“ sind die allgemeine Anerkennung des gleichen Rechts auf Freiheit aller sowie die Entwicklung eines qualitativen

Demokratieverständnisses. Methodisch fußt „Betzavta“ unter anderem auf Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung und seiner Methode der Dilemma-Interviews. Im Gegensatz zu Kohlberg setzt die Methode aber nicht auf hypothetische Dilemmata, sondern auf das Erleben realer Dilemmata oder Ambivalenzen bezüglich tatsächlich vorhandener eigener Einstellungen und Denkweisen. Dazu werden in den Betzavta-Übungen durch kontroverse Fragestellungen Konflikte innerhalb der Gruppe induziert.

Wichtigster Schritt im folgenden Prozess ist die Umwandlung des Konfliktes (ich will A und jemand anderes will B) in ein Dilemma (ich will A und ich will B, wobei A und B sich gegenseitig ausschließen). Dies geschieht aufgrund der Annahme, „dass Menschen, die ein Dilemma in sich verspürt haben, die Position der Gegenseite in einem Konflikt besser nachvollziehen können. Diese Fähigkeit zur Empathie weckt zudem ein Potential an Kreativität zur Veränderung der Gesamtsituation“ (Wenzel 2004: 17).

Anders ausgedrückt: wenn den Teilnehmenden bewusst wird, dass sie gleichzeitig zwei sich eigentlich widersprechende Sichtweisen unterstützen, erkennen sie die Schwierigkeit, eine Wahl zu treffen. Diese Schwierigkeit soll als Initiation dazu dienen, eine Lösung zu suchen, die beiden Sichtweisen gerecht wird. Durch eine spezielle Fragetechnik sollen die Gesprächspartner dazu gebracht werden, selbst auf die Antwort zu kommen. Die Leitung ermöglicht es den Teilnehmenden, Lernerfahrungen zu machen, indem sie sie nach möglichen Widersprüchen in ihren Argumentationen fragt und sie dahin führt, dass sie ein eventuelles Dilemma, welches bisher geleugnet oder ausgeblendet wurde, erkennen. Mehr dazu im [Kapitel 3.3. „Umsetzung in den Workshops der Werte-Werkstatt“](#).

⁴ Siehe: <https://www.cap-lmu.de/akademie/praxisprogramme/betzavta-miteinander/>

3. Der pädagogische Ansatz

Wichtig hierbei ist, dass dabei das Ergebnis (die Antwort) nicht von vornherein feststeht, wie im klassischen „Lehrergespräch“, in dem die Schüler*innen nach genügend Fragen von selbst herausfinden, dass zwei und zwei vier ergibt. Welche Schlüsse die Teilnehmenden aus dem Erkennen und Erleben des Dilemmas ziehen, bleibt ihnen überlassen. Die Idee dahinter ist, dass durch das Erleben des Dilemmas ein Schritt des Perspektivwechsels gemacht wird und in der Folge die Anerkennung des

gleichen Rechts auf Freiheit aller leichter wird. Auch der erste Grundsatz des **Beutelsbacher Konsens** (siehe Exkurs), das Überwältigungsverbot, gibt hier aus gutem Grund die Maxime vor, dass durch die Methodik den Teilnehmenden Lernmöglichkeiten eröffnet werden. Wie sie diese für sich nutzen, muss ihnen selbst überlassen werden. Anderes, manipulativeres Vorgehen würde dem Ziel, demokratische Einstellungen zu fördern, widersprechen.



Der Beutelsbacher Konsens wurde 1976 nach einem Richtungsstreit in der politischen Bildung formuliert.

Seine 3 Grundsätze lauten:

1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der - rundum akzeptierten - Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. [...]

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. [...]

Der Beutelsbacher Konsens wurde immer wieder diskutiert, siehe Schiele/Schneider 1996 und Widmaier/Zorn 2016, bleibt aber eine zentrale Grundlage der politischen Bildung, siehe <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

3.2. Praktischer Ansatz

Bedeutung für das Projekt und seinen Auftrag

Während extremistische Propaganda „essentialisierende, autoritäre, fundamentalistische, identitäre Politikverständnisse“ (Gill/Achou 2019: 34) verbreitet, könnten dementsprechend einfach differenzierende, liberale, pluralistische Weltbilder propagiert werden. Allerdings lässt sich eine solche pluralistische Weltsicht nicht einfach so postulieren und einfordern. Es geht ja um Eigenschaften und Fähigkeiten wie z.B. Aushalten, Akzeptieren und Ambiguitätstoleranz. Solche Fähigkeiten können und müssen erlernt werden. Gleichzeitig sollte aber die kritische Auseinandersetzung mit den Formen von extremistischer - im Fall des Projekts Werte-Werkstatt vorranglich salafistischer – Ideologie nicht vernachlässigt werden.

Die direkte Verbindung des Erlernens von Ambiguitätstoleranz und die Beschäftigung mit Themen und Ideologemen, welche für salafistische und andere extremistische Propaganda anschlussfähig sind und als Einfallstor dienen können, sind die Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit. Die Themen und Ideologeme sind die Aufhänger, mit und anhand derer Ambiguitätstoleranz erlernt werden soll. Sie sind oftmals unterschwellig präsent und tauchen ab und zu im pädagogischen Alltag auf. Egal ob einmal als Provokation und ein anderes Mal als ernst gemeinte Äußerung, sind sie aber im pädagogischen Alltag der Schulen meist nicht adäquat zu bearbeiten: „Was die Konfrontation im pädagogischen Raum auszeichnet, ist meistens die Flüchtigkeit des Augenblicks und die Eingebundenheit in eine komplexe Situation. Ich habe gerade

keine Hand frei` und fühle mich dennoch genötigt, auf eine Handlung oder Äußerung zu reagieren. Das erleben die Profis im Schul- und Jugendbereich täglich hunderttausendfach“.

(Edler: 2016: o. S.)

Die Übungseinheiten des Projekts Werte-Werkstatt drehen den Spieß um und bilden die flüchtige, spontane Provokation künstlich nach. Die Themen und Ansichten sind bei einigen der Jugendlichen ja vorhanden und bei einem Großteil immerhin bekannt. Im „normalen“ pädagogischen Alltag werden sie allerdings eher nicht explizit geäußert. Einem Großteil der Jugendlichen sind die Werte und Ansichten ihrer Bezugspädagog*innen bewusst und sie treiben eventuelle Provokationen nicht zu sehr auf die Spitze. Außerdem steht nicht zuletzt in der Schule die Frage nach der Notengebung im Raum, welche eine allzu offenherzige Zurschaustellung von demokratieablehnenden Ansichten nicht gerade fördert.

Um nun an die spannenden Themen und vielleicht auch mal problematischen Ansichten der Jugendlichen zu kommen, setzen die Methoden darauf, die Provokationen hervorzulocken. Z.B. werden in der **Übung 5.3.1. Toleranzbilder** den Teilnehmenden Bilder vorgelegt, die sie nach „ok“ bzw. „nicht ok“ sortieren sollen. Diese Bilder sollen ein möglichst breites Spektrum an Weltanschauungen und Lebensstilen abbilden. Diese Auswahl enthält auch Bilder, welche Weltanschauungen jenseits eines demokratischen Grundkonsenses abbilden, etwa aus dem Bereich Rechtsextremismus oder religiös begründeter Extremismus. Ebenso sind aber diverse Darstellungen von Personen dabei, deren Lebensweisen extremistischen Anschauungen zu-

3. Der pädagogische Ansatz

widerlaufen. Die „Toleranzgrenze“ der Teilnehmenden soll explizit ausgereizt werden, um sie thematisieren zu können. In der Auswahl solcher Themen liegt natürlich immer die Gefahr, dass die Leitung den Teilnehmenden gewisse Haltungen zuschreibt, die sie gar nicht haben. Deshalb ist es wichtig, ein möglichst großes Spektrum vorzugeben, aus dem die Teilnehmenden ihre Themen auswählen können. Die Themen (bzw. Bilder), welche in dieser Übung von den Teilnehmenden nicht ausgewählt wurden, werden dann auch nicht behandelt, um bei den Themen der Zielgruppe zu bleiben.

Weniger konfrontativ, aber auch notwendig ist es, sich aufklärend den Themen extremistischer Gruppen zu nähern. Hier sind die Teilnehmenden in der Regel nicht die Sender der Propaganda, sondern deren Adressaten, so dass mit ihnen gemeinsam der Gehalt der Ideologie untersucht werden kann. Zu beachten ist, dass manche muslimische Jugendliche bei der Bearbeitung salafistischer Gruppen (besonders, wenn die Bearbeitung durch nichtmuslimische Pädagog*innen erfolgt) dazu tendieren können, entweder „ihre Religion“ als angegriffen zu betrachten, oder aber das Thema als „Das hat mit uns und unserer Religion nichts zu tun!“ abzutun. Beiden Reaktionen gilt es mit Taktgefühl zu begegnen und klarzustellen, dass es eben nicht um die Religion der Teilnehmenden geht, sondern um eine politische Ideologie, welche sich der Religion bemächtigt.

Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen, menschenrechtsablehnenden Ideologiefragmenten und salafistischer Ideologie



„Die Eigentümlichkeit des salafistischen Diskurses besteht darin, dass er nur begrenzt diskursiv ist. Er ist von der Form

her eher ein Monolog oder eine Predigt als ein auf geistige Auseinandersetzung zielender Dialog.“ (Edler 2016: o. S.)

Mit salafistischer oder islamistischer Doktrin und (im pädagogischen Alltag häufiger) einzelnen Versatzstücken daraus konfrontiert, kann der erste Impuls schnell darin bestehen, diesem einen eigenen Monolog entgegenzusetzen. Gegen die (behauptete) Glaubenswahrheit wird eine eigene, liberale „Wahrheit“ oder eine liberalere Auslegung der Religion postuliert und versucht, mit Argumenten davon zu überzeugen. Ein Dialog entsteht so in der Regel nicht. Auch wird es dem Gegenüber sowie manchen weiteren Zuhörer*innen selbst bei guten inhaltlichen Argumenten des Gegenmonologs schwerfallen, dieselben anzuerkennen. Nicht zuletzt, weil der gut gemeinte Gegenmonolog meist gegen ein gefühltes „Aber der Islam ist nun mal streng!“, „Unsere Religion fordert das halt von uns!“, „Eigentlich müssten „wir Muslime“ alle so streng (z.B. wie „die Salafisten“) leben!“ anrennen muss. Neben einer zumindest teilweise erfolgreichen Breitenwirkung der islamistischen Propaganda (wie auch der rechtspopulistischen Propaganda zum Thema Islam), welche postuliert, was „der richtige Islam“ sei, kommen hier zwei Gefühlsebenen ins Spiel: Erstens ein „gefühltes Wissen“ darüber, wie die eigene Religion „wirklich sein sollte“. Zweitens ein tendenziell schlechtes Gewissen, dieser Vorstellung im eigenen Alltag nicht genügend zu entsprechen. Diesen Gefühlen ist mit noch so guten sachlichen Argumenten nicht wirklich beizukommen.

Anstelle eines solchen Gegenmonologs, welcher schnell in einer Ping-Pong-Diskussion aus zwei Monologen endet, empfiehlt es sich, den Dialog auf einer anderen Ebene zu eröffnen. Also nicht dem Gegenüber erklären, was wirk-

lich „richtig“ ist. Begegnet man sich hingegen fragend, mit der ehrlichen Bitte um Erklärung der geäußerten Meinung, ist wieder eine produktivere Gesprächsebene erreicht. Dabei ist es möglich, sein Gegenüber durch geschicktes Nachfragen die möglichen Widersprüche selbst herausfinden lassen, welche sich hinter scheinbar konsistenten Ideologien verbergen. Die meisten extremistischen Positionen erscheinen ja zunächst als absolute Gewissheiten. Allerdings stehen Teile dieser Ideologien meist im Widerspruch zu anderen Teilen des Normensystems derselben Person. So könnte sich z.B. ein männlicher Teilnehmer unter Bezug auf Diskriminierungserfahrung wegen der eigenen Herkunft vehement für Gleichberechtigung aller aussprechen, da ihm klar ist, dass er nur frei von Diskriminierung sein wird, wenn dies für alle gilt. Gleichzeitig könnte er aber die Gleichberechtigung von Männern und Frauen oder Jungen und Mädchen in der Praxis ablehnen. Werden diese Punkte nun in Verbindung gebracht, kann ihm klar werden, dass er ein normatives Prinzip (Gleichberechtigung) einmal unterstützt und einmal ablehnt und er sich in einem inneren Widerspruch, einem Dilemma befindet. Ist dieser Schritt gegangen, ist eine Aufweichung der zunächst hermetischen Positionen möglich. Wegen der irritierenden Wirkung dieses Vorgehens sollte es nur sehr dosiert und ohne den pädagogischen Zeigefinger eingesetzt werden. Das heißt: offene Fragen stellen, welche nicht auf die EINE richtige Antwort hinführen.

Es muss dem Gegenüber stets möglich sein, seine eigenen Antworten auf diese Widersprüche zu finden. Pluralität akzeptieren lernen kann nur in einem Prozess geschehen, der ebendiese Pluralität zulässt.

Eventuelle Absurditäten, welche entstehen, wenn nichtdiskursive Positionen („Das ist nun mal so!“) zur Diskussion gestellt werden, lassen sich mit vorsichtigem und wertschätzendem Humor gut nutzen, um fundamentalistische, einen absoluten Wahrheitsanspruch postulierende Ideologie zu hinterfragen.

Ziel ist es, die Teilnehmenden für die Grautöne, das „Unreine“ zu sensibilisieren, bzw. ihnen zu ermöglichen, diese ertragen und schätzen zu lernen. Sie bieten jeder*m mehr individuelle Freiheiten als essentialisierende, fundamentalistische Welterklärungen.

3. Der pädagogische Ansatz

Strategien der pädagogischen Arbeit



1. Anerkennung der Jugendlichen und ihrer Lebensrealität sowie Stärkung des Vertrauens und des Gruppenzugehörigkeitsgefühls

Nur wenn die Teilnehmenden erleben, dass die Leitung ihre Lebensperspektive ernst nimmt, kann eine intensive, ehrliche Beschäftigung mit ihren Einstellungen und Haltungen gelingen. Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Pädagog*innen die Einstellungen der Jugendlichen teilen oder gutheißen müssen.

2. Anregung zum Perspektivwechsel

Um den nächsten Schritt gehen zu können, müssen die Teilnehmenden andere Positionen und Haltungen verstehen können. Eigene Gewissheiten können dann hinterfragt werden.

3. Förderung von Ambiguitätstoleranz

Den eigenen Ansichten widersprechende Haltungen gilt es, erst einmal auszuhalten, um dem Gegenüber das gleiche Recht auf eine eigene Meinung zugestehen zu können. Dies ist eine der schwierigsten Herausforderungen, die auch den leitenden Pädagog*innen viel abverlangt. Die Grenzen der Meinungsfreiheit sind dabei immer wieder zu thematisieren.

4. Anregung zum Selbstdenken und sich Orientieren

Durch das Kennenlernen unterschiedlicher Positionen sowie der Widersprüchlichkeiten innerhalb der eigenen Position wird die Möglichkeit eröffnet, sich jenseits übernommener Haltungen eigene Meinungen zu bilden.

5. Vermittlung vom Basiswissen zu extremistischen Ideologien verschiedener extremistischer Strömungen, zu den Grundrechten und deren Verhältnis zueinander

Um demokratiefeindliche Positionen erkennen und diesen begegnen zu können, müssen deren Elemente erkannt werden.

6. Stärkung der Kompetenzen im Umgang mit demokratiefeindlichen Aussagen

Um reflektiertes und couragiertes Handeln zu ermöglichen, müssen verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und die Vor- und Nachteile der verschiedenen Optionen diskutiert werden.

Ambiguitätstoleranz

... die Fähigkeit, „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können“. (Häcker/Stapf 2004: 33)



3.3. Umsetzung in den Workshops der Werte-Werkstatt

Wenn im folgenden Text direkte Redebeispiele auftauchen, dann sind sie nur dies: Beispiele, um die Idee des Vorgehens zu verdeutlichen. Auf keinen Fall sind sie als Vorgabe zu sehen, was in dieser oder jener Situation gesagt werden soll. Grundsätzlich lässt sich keine Wort-für-Wort-Anleitung geben, wie im Einzelfall ein Gespräch ablaufen soll. Jede Situation ist anders. Selbst bei gleichlautenden Äußerungen kann die dahinterstehende Motivation komplett unterschiedlich sein. Das Hintergrundwissen der Teilnehmenden, der Anlass, bei dem die Äußerung fällt, die persönliche Situation der Beteiligten, die aktuelle politische Lage, alles dies ist individuell unterschiedlich und für das pädagogische Vorgehen von Bedeutung.

Die Arbeit in den Übungs-Einheiten ist dialogzentriert. Der Austausch und das Aushalten sich widersprechender Meinungen und Wertegefüge steht im

Mittelpunkt aller Methoden. Mit dieser Vorgehensweise geht ein Entdecken eigener Vorstellungen und Haltungen einher. Die Jugendlichen werden zu eigenständigem Denken motiviert und ihre Urteilsfähigkeit wird gestärkt. Sie sollen sich Gedanken über ihr Leben, ihren Glauben und ihre Ideale machen. Erst dadurch werden Differenzen der verschiedenen Wertvorstellungen sichtbar, welche zunächst gleichberechtigt nebeneinander stehen können. Die Haltung der Pädagog*innen in diesem Prozess ist an den Menschenrechten und demokratischen Werten orientiert. Menschen- und demokratiefeindliche Positionen bleiben nicht unhinterfragt, wobei der Fokus auf dem Herausarbeiten von Widersprüchen und der Anregung zum Perspektivwechsel liegt. Die Gespräche sollen die Neugier auf die Positionen des Gegenübers und seine Beweggründe wecken. Kontroverse Debatten, sowohl zwischen den Schüler*innen als auch mit den

3. Der pädagogische Ansatz

Pädagog*innen, werden durch dieses Vorgehen nicht vermieden oder umgangen, sie sind sogar erwünscht. Jedoch sollen diese auf gegenseitigem Respekt und Empathie beruhen.

Jugendliche, welche in Diskussionen oder Übungen problematische Haltungen zum Ausdruck bringen, werden im Rahmen eines an die **sokratische Gesprächsführung** angelehnten 3-Schritte-Modells mit Fragen konfrontiert, die sie zur Reflexion über ihre Ansichten bewegen. Die 3 Schritte bauen aufeinander auf, müssen aber nicht

unbedingt immer in der Reihenfolge eingesetzt werde. Das entscheidende für die Anregung der jungen Menschen zum Selbstdenken und Hinterfragen ihrer Haltungen ist erstmal das Angebot eines Schutzraums, in dem sie ihre Meinung, und zwar jede, frei äußern dürfen. Sie dürfen nicht das Gefühl haben, sie könnten für ihre Haltung bewertet bzw. bestraft werden. Der Fokus der pädagogischen Arbeit liegt deshalb nicht auf dem Belehren, sondern auf dem Herausarbeiten von Widersprüchen und der Anregung zum Perspektivwechsel.



Sokratische Gesprächsführung oder mäeutische Fragetechnik:

(Mäeutik = Hebammenkunst, eigentlich „Geburtshilfe“)

Mäeutische Fragetechnik bedeutet, durch Fragen sein Gegenüber dahin zu leiten, von selbst eine Antwort auf die grundlegende Problematik zu entwickeln. Zuerst dargelegt in den platonischen Dialogen, in welchen Platon beschreibt, wie Sokrates sie im Gespräch mit seinen Schülern anwendet.

Die sokratische Gesprächsführung wird von Platon auch als „Hebammenkunst“ bezeichnet, weil Sokrates im Gespräch versuchte, dem Gesprächspartner mittels Fragen bei der „Entbindung“ seiner eigenen Idee zu helfen.

Sie zeichnet sich durch möglichst offene Fragen aus: „Wie meinst Du das?“ statt: „Du meinst also, das ist ...“. Ein weiteres Mittel ist die Infragestellung der stillschweigenden Vorannahmen, welche oft unter: „Das sehen wir alle so!“ vorausgesetzt werden.

Fragende Gesprächsführung in 3 Schritten

1. Schritt: Offenes Nachfragen

Die Pädagog*innen sollen die Jugendlichen zum Selbstdenken und Hinterfragen eventuell vorhandener problematischer Einstellungen motivieren. Sie animieren die Jugendlichen dazu, die Hintergründe ihrer Positionen offen zu legen und zu erklären. Mit pädagogischer Neugier und einer gleichzeitig offen-neutralen und zugewandten Haltung versuchen sie zu erfahren, wie die Jugendlichen ihre Position begründen und welche Bedeutung sie für sie hat. So können die offen zutage tretenden

Widersprüche eventuell problematischer Haltungen thematisiert werden.

Beispiele für offene Fragen sind:

„Warum meinst du, dass ... (kurze Wiedergabe der Äußerung)?“, oder
„Wieso ist das deiner Meinung nach so?“.

Antworten die Teilnehmenden abstrakt oder ausweichend, kann mit Fragen wie: „Kannst du erklären, was das konkret bedeutet?“ oder
„Ich habe das immer noch nicht verstanden“ eine Präzisierung erreicht werden.

2. Schritt: Schöpfen aus der Meinungsvielfalt unter den Teilnehmenden

Die Vielfalt der Meinungen innerhalb der Gruppen ist eine unabdingbare Ressource in der Präventionsarbeit. In der Gruppenarbeit sollte die Leitung sich stets bemühen, aus der Meinungsvielfalt unter den Jugendlichen zu schöpfen und die daraus entstehenden Diskussionen zu fördern. So kann versucht werden, Teilnehmende mit widersprechenden Meinungen ins Gespräch einzubeziehen:

„Und wie seht ihr das?“

Dabei versucht die Leitung relativ zeitnah in eine eher moderierende Rolle zu rücken. Sie stellt eventuell Verständnisfragen und bringt die Statements der Jugendlichen begrifflich „auf den Punkt“. Es soll die vermeintliche Gewissheit aufgelöst werden, mit der geäußerten Meinung alle anderen (Teilnehmenden, Jugendliche, Muslim*innen) zu vertreten. Den schweigenden Minderheiten (oder manchmal auch schweigenden Mehrheiten) wird eine Stimme gegeben. Die Leitung sorgt dafür, dass möglichst alle Teilnehmenden in die Gesprächssituation einbezogen werden. Dazu sollten erstmal alle Meinungen inklusive ihrer Begründungen gehört werden. Oft lassen sich in der Gruppe der Teilnehmenden Gegenmeinungen zu Äußerungen Einzelner finden, mit denen die Jugendlichen nicht gerechnet hätten. Die Leitung hält sich mit ihrer Meinung zurück und rückt in die Rolle einer Moderation, die Jugendlichen führen das Gespräch unter sich.

3. Schritt: Herausarbeiten von Widersprüchen

Nachdem alle Meinungen in das Gruppengespräch einbezogen wurden, ist es des Öfteren notwendig, auf die einzelnen Aussagen intensiver einzuge-

hen. Gerade plakative, provozierende Äußerungen und Haltungen blenden quasi per Definition alle Widersprüche und Zwischentöne aus. Diese und die durch sie verursachten Dilemmata sind eine Ressource, um Reflexionsprozesse anzustoßen.

In einer Situation, in der beispielsweise ein männlicher Jugendlicher behauptet: „Nur Frauen können sich um den Haushalt kümmern.“

könnte zum Beispiel zuerst offen nachgefragt werden:

„Was bedeutet das? Was meinst du damit?“ um eine Klärung der Position zu erreichen:

„Naja, Männer können das halt nicht!“

Durch Einbeziehen der verschiedenen Meinungen und Perspektiven aus der Gruppe:

„Und wie seht ihr das?“

könnte der Äußerung die postulierte Allgemeingültigkeit genommen werden, da (vielleicht) einige aus der Gruppe dies zur Überraschung des Jugendlichen anders sehen, z.B.:

„Bei uns kümmert sich auch mein Bruder / Vater mit um den Haushalt!“ oder, abgeschwächerter:

„Mein Bruder könnte das auch, aber er tut es nicht!“. Oft werden aber auch andere Teilnehmende das ursprüngliche Statement unterstützen.

Gespräche zum Thema „Geschlechterrollen“ nehmen aufgrund ihrer Relevanz für die jungen Menschen zumeist sehr schnell einen lebhaften Verlauf an. Davon können die Pädagog*innen direkt in der Gesprächssituation profitieren und aus den einzelnen Statements der Schülerschaft Material für provokatives Nachfragen schöpfen. Einzelne Aussagen lassen sich auf diese Art und Weise zuspitzen, sodass die Teilnehmenden sich der Problematik ihrer Positionen bzw. ihrer Absurdität bewusst werden können. Je nach Verlauf der Diskussi-

3. Der pädagogische Ansatz

on bieten sich z.B. folgende mögliche Fragen an:

„Ist Putzen wirklich eine nur Frauen angeborene Fähigkeit?“ oder:

„Haben tatsächlich alle Frauen Spaß am Putzen?“ oder:

„Können Jungs/Männer überhaupt Putzen lernen?“

Eine andere Situation, welche so ähnlich in den Workshops der Werte-Werkstatt auftrat, verdeutlicht vielleicht die Idee des Herausarbeitens von Widersprüchen:

Hintergrund der Diskussion im Beispiel ist die Frage nach der Gleichberechtigung der Geschlechter und wer wann abends zu Hause sein muss. Ein Statement eines Jungen in diesem Zusammenhang: *„Mädchen müssen früher nach Hause als Jungs, weil sie beschützt werden müssen!“* bietet Anlass, eventuelle Widersprüche in der Argumentation auszuloten. Die Leitung kann zunächst klärend nachfragen, vor wem und warum die Mädchen nach der Meinung des Teilnehmenden beschützt werden müssten. Die Antwort könnte ausfallen: *„Vor den Jungs, sie könnten den Mädchen was Böses antun.“*

Nun könnten entweder die anderen Teilnehmer*innen gefragt werden, ob sie das ähnlich sehen. Vielleicht gibt es ja abweichende Haltungen in der Gruppe. Speziell die Mädchen aus der Gruppe könnten dazu eine dezidierte Meinung haben und zu der Diskussion beitragen.

Im weiteren Verlauf könnten speziell die Jungen aus der Gruppe gefragt werden, ob sie gerne Zeit mit den Mitschülerinnen verbringen. Wenn ja, müssen die Mädchen auch vor ihnen beschützt werden? Auch hier sind ebenfalls die Mädchen gefragt: Wollen sie überhaupt vor *„den Jungs“* beschützt werden? Und wenn ja, von wem?

Wenn die Stimmung in der Gruppe trotz der Kontroversität des Themas einigermaßen gelöst ist, kann auch eine gute Portion Absurdität und Humor erhellend sein: **„Also Du sagst, dass die Mädchen vor den Jungs geschützt werden müssen, weil die Jungs den Mädchen etwas antun. Warum müssen dann nicht die Jungs zu Hause bleiben?“**

„Sie scheinen ja das Problem zu sein, nicht die Mädchen!“ Wenn die Leitung männlich ist, könnte sie sich auch mit einbeziehen: **„Warum müssen dann nicht wir Männer und Jungen zu Hause bleiben?“** Dadurch wird der sonst herauslesbare Vorwurf an *„die Jungen“* relativiert, die Absurdität der Situation wird stärker betont. Gerade den Jungen kann es so einfacher gemacht werden, ihre Perspektive zu wechseln.

Dies dient ja nicht dazu, die Jugendlichen vorzuführen, sondern um aus der Spannung zwischen Absurdität und einleuchtender Logik etwas Humor in die Debatte zu bringen. Gleichzeitig bleibt aber ein leichter Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Gerechtigkeit der bestehenden Ansichten. Auch die Frage nach der Gerechtigkeit der zu Beginn genannten Regelung, dass die Mädchen *„zu ihrem eigenen Schutz“* früher nach Hause müssten als die Jungen, bietet sich an. Nicht selten versuchen die Teilnehmenden zwischen *„es ist richtig, weil notwendig“* und *„es ist gerecht“* zu vergleichen. Die Frage danach, was denn Gerechtigkeit ist, beziehungsweise was sie ausmacht, hilft, die Problematik in der postulierten Regelung zu erkennen.

Spielt sich das Gespräch erstmal nur zwischen einzelnen Jugendlichen und der Leitung ab, da von den anderen Teilnehmenden kein Widerspruch kommt, kann das Hinterfragen der problematischen Positionen dadurch angeleitet werden, dass die Jugendlichen aufgefordert werden, sich die Konsequenzen

ihrer Haltung oder Meinung auszumalen. Etwa wenn ein*e Jugendliche*r sich zum Recht auf Meinungsfreiheit äußert: „In Deutschland darf jeder seine Meinung sagen. In normalen Ländern gibt es halt nur die eine Meinung. Und die ist dann richtig.“

Hier kann die Leitung Folgen einer solchen Haltung mit folgenden Fragen verdeutlichen:

„**Und was wäre, wenn dir die Meinung, welche in dem Land, in dem du lebst, die offiziell Richtige ist, nicht gefällt?**“ oder:

„**Stell dir vor, du lebst in so einem Land. Du musst dort eine bestimmte Meinung haben. Was würde denn pas-**

sieren, wenn du eine andere Meinung hättest?

Das Ausmalen von Konsequenzen regt in der Regel auch andere Teilnehmende zum Mitdiskutieren an. Die Leitung sieht zu, dass die Jugendlichen selbst die Fragen aneinander formulieren und übernimmt die Moderation.

3.4. Die Haltung der Pädagog*innen

Die Pädagog*innen arrangieren die Aktivitäten und geben Denkanlässe. In allen Gesprächssituationen respektieren sie die Positionen der Jugendlichen, zeigen ihr Interesse an ihrer Lebenswelt, belehren und bewerten nicht. Sie versuchen, die persönlichen Beweggründe des/der Jugendlichen zu erfahren und sich in sie hineinzuversetzen. Ohne Selbstreflexion, Selbstdisziplin und eine gute pädagogische Beziehung zu dem jungen Menschen ist Prävention nicht möglich. Ziel ist das Gespräch in einem dafür geschaffenen Schutzraum, in dem (fast) alles gesagt werden darf. Zunächst ist keine Position „wichtiger“ oder „richtiger“ als die andere. Dem folgen das Herausarbeiten von Widersprüchen und die Anregung zum Perspektivwechsel. Dabei nimmt die Leitung stets die Lernerperspektive ein, versucht den Diskursgegenstand mit den Augen der Lernenden zu sehen.

Die Haltung der Pädagog*innen in allen pädagogischen Maßnahmen ist stets an

den demokratischen Werten orientiert. Diese demokratischen Werte, vor allem die Toleranz, müssen im Arbeitsprozess vorgelebt werden, wobei die eigene Position oder Meinung der Pädagog*innen zu den diskutierten Themen im Verlauf der Diskussion im Hintergrund bleibt, auch wenn dies bisweilen schwer fällt.

Erst gegen Ende einer Einheit und falls die Jugendlichen darauf beharren, diese Position auch zu hören:

„**Sagen Sie jetzt doch mal, was IHRE Meinung dazu ist!**“, kann diese mitgeteilt und begründet werden. Wichtig ist, dass sie als die Meinung der*des Pädagog*in gekennzeichnet ist: „**Meine Ansicht dazu ist..., weil ich denke...**“.

Nur auf diese Art und Weise wird bei den Jugendlichen ein positives Verständnis von Demokratie erweckt. In Situationen, in denen die Jugendlichen sich den demokratischen Werten skeptisch bis ablehnend gegenüber

3. Der pädagogische Ansatz

positionieren, werden die Fragen von den Pädagog*innen so gestellt, dass sie die Vorteile der Demokratie für sich selbst entdecken und feststellen. Eine Markierung von Meinungen der Teilnehmenden mit Kommentaren wie: „**Das ist nicht demokratisch!**“, „**Das ist aber intolerant!**“

etc. ist hingegen kontraproduktiv.

Für die Pädagog*innen bedeutet das zunächst einmal ein Aushalten auch schwieriger Ansichten und das Vertrauen darauf, dass durch den Prozess

des durch Fragen gesteuerten Selbstentdeckens eine Einsicht in die Vorteile der vorgelebten demokratischen Werte allgemein möglich wird. Nach den Erfahrungen des Projekts Wertewerkstatt lohnt es sich, dieses Vertrauen zu haben. Die Jugendlichen erlebten dieses Vertrauen der Pädagog*innen und erlernten durch deren Vorbild, was es heißt, offen gegenüber widersprüchlichen Positionen zu sein und für die Grundrechte einzutreten.



Erfahrungen

Werte-Werkstatt

162 Projekttag und Workshops
ca. 850 Jugendliche
4 Jahre begleitend



4. Erfahrungen aus der Projektarbeit

Im Rahmen des Projekts fanden insgesamt 162 Projekttag und Workshops mit ca. 850 Jugendlichen statt. Eine Besonderheit der Konzeption der Werte-Werkstatt war die Begleitung der Klassenverbände über die vier Jahre währende Sekundarschulzeit. Der spielerische Zugang und der für die Schüler*innen oft ungewohnte dialogzentrierte Arbeitsansatz konnten im siebten Jahrgang regelmäßig bleibenden Eindruck hinterlassen. So konnte trotz weniger Projekttag pro Schuljahr ein Vertrauensverhältnis etabliert werden, das nicht zuletzt auf die Erfahrung des freien und ehrlichen Meinungsaustauschs untereinander zurückging, der Kontroversen zuließ, ohne zu verurteilen. Die Teilnehmenden äußerten sich in Auswertungsrunden regelmäßig positiv über die Möglichkeit, ihre Meinung zu sagen, (als Expert*innen) über ihre Religion zu sprechen und über den Eindruck, die Pädagog*innen würden versuchen, sich in ihre Lage zu versetzen. In der Organisation der Projekttag hat sich bewährt, die Lehrer*innen der Klassen oft als stille Zuschauer*innen einzubinden, aber einige Einheiten bewusst ohne sie durchzuführen. Die Lehrer*innen konnten ihre Schüler*innen in einem anderen

Setting beobachten und die diskutierten Themen in anderen Unterrichtseinheiten wieder aufgreifen. Trotzdem gab es so für die Jugendlichen genug Momente, in denen sie „frei“ ihre Meinungen äußern konnten, ohne dass die alltäglichen Respektspersonen anwesend waren.

Um Stigmatisierungen zu vermeiden, wurde das Projekt den Teilnehmenden zu Beginn nicht mit der Auftragsstellung „Radikalisierungsprävention“ vorgestellt, sondern als ein Projekt, bei dem es um die Ansichten und Meinungen der Teilnehmenden in Bezug auf Religion und Politik ging. Im Projektverlauf, wenn es um extremistische Gruppen und Ideologien sowie die Frage ging, was das mit den Teilnehmenden zu tun hat, wurde der Auftrag klar benannt und von den Jugendlichen akzeptiert.

Viele der diskutierten Themen erwiesen sich erwartungsgemäß als schwierig. Für viele Jugendliche war der Islam maßgeblicher Faktor ihrer Identitätsfindung. Dabei wurde Religiosität mit der Strenge der Glaubenspraxis gleichgesetzt, wodurch die salafistische, nach Außen getragene Frömmigkeit als Positivbeispiel erscheinen kann. Dies führte zuweilen zu einer Art Wettbewerb oder zum Ausüben von Druck auf andere, sich an bestimmte Regeln wie das Fas-



Was würdest du einem Freund/einer Freundin über das Projekt erzählen? Gab es etwas, was du besonders spannend oder neu fandest?⁵

„Dass ich gerne über Mädchen- und Jungenrechte diskutiere.“

„Dass ich mich durch das Diskutieren wie ein Politiker gefühlt habe.“

„Dass man über vieles reden kann, also man kann immer seine Meinung sagen“

„Ich würde berichten, dass man keine Menschen beurteilen sollte.“

„Ja, Mann, ich fand es interessant, dass man von Christen, also von nichts damit zu tun Habenden, so viel lernen konnte vom Dschihad.“

„Dass jeder Mensch gleich ist, also egal was man für eine Religion hat, Mensch ist Mensch“

„Ja, und zwar dass man seine Meinung äußern könnte“

*„Ich fand die Diskussionen spannend, weil die Schüler*innen ihre Meinungen gesagt haben.“*

4. Erfahrungen aus der Projektarbeit

ten zu halten. Geäußert wurde, was als Muslim*a getan werden müsse oder nicht getan werden dürfe, ohne sich der Vielfältigkeit religiöser Praxis und Glaubensinhalte bewusst zu sein. Gedacht wurde dann nur noch auf einer Skala von weniger guten Muslimen, die nicht alle Regeln beachten, bis hin zu guten Muslimen, die alle Regeln streng befolgen. In diesem Licht wurde auch gelegentlich das Kopftuch betrachtet, das demnach „eigentlich“ alle Muslima tragen müssten. Bezogen auf das Verhältnis der Geschlechter brachten die Jugendlichen häufig zunächst ganz allgemein zum Ausdruck, dass Jungs und Mädchen gleichberechtigt sind oder sein sollten. Erst bei der Diskussion bestimmter Sachverhalte wie Sexualität vor der Ehe oder Verhalten und Rechte in einer Partnerschaft traten Ungleichwertigkeitsvorstellungen zutage. Zudem wurde nicht selten ein kaum verhohlener, antizionistisch begründeter Antisemitismus vertreten. Die Jugendlichen fühlten sich durch den Israel-Palästina-Konflikt persönlich betroffen. Eine Differenzierung zwischen Israel und Judentum fand kaum statt, wodurch der Konflikt religiös aufgeladen wurde. Ebenso wurden, besonders auf dem Höhepunkt der Flüchtlingsdebatte, flüchtlingsfeindliche Positionen vertreten. Geflüchtete wurden als Eindringlinge betrachtet, die kein Recht hätten, nach Deutschland zu kommen. Teilweise wurden diese Haltungen mit rassistischen Ressentiments untermauert, etwa der Ansicht, es sei für syrische Männer normal, Frauen zu vergewaltigen.

All diese Positionen blieben von Seiten der anderen Schüler*innen jedoch nur selten unwidersprochen. Die von der Werte-Werkstatt entwickelten Methoden gaben Denkanlässe und provozierten zur Diskussion verschiedener, kontroverser Sachverhalte wie Ungleichbehandlung der Geschlechter oder sexuelle Orientierung. Dabei waren Formulierungen wie „Als Muslim darfst du nicht.../musst du...“ immer wieder zu hören, allerdings konnten die Mitarbeiter*innen der Werte-Werkstatt die Erfahrung machen, dass die Jugendlichen fast immer bereit waren, über diese Haltungen ins Gespräch zu kommen. Auch die liberaler sozialisierten Mitschüler*innen mit muslimischem Hintergrund meldeten sich in Situationen, in denen auf andere Druck ausgeübt wurde, zu Wort und stellten ihre Sicht der Dinge dar. Dies waren dann auch die wertvollsten Momente der Workshops, in denen die Jugendlichen wahrnahmen, dass es innerhalb ihrer Schülerschaft, ihres Milieus und ihrer Religion unterschiedliche Sichtweisen und Bewertungen der besprochenen Inhalte gab. Die Pädagog*innen mussten nur ermöglichen, dass diese auch gehört werden konnten.

Nach den Erfahrungen der Werte-Werkstatt zeigte die Vorgehensweise positive Effekte, da die Teilnehmenden oftmals im Zuge der Diskussionen bereit waren, ihre teils recht plakativen und problematischen Aussagen zu überdenken oder sogar zu revidieren. Es kam vor allem dann zu Standpunktwechseln oder zumindest Abschwächungen getätigter Aussagen, wenn

Das hat mich nachdenklich gemacht:

„Warum [...] jeder eine Religion haben muss oder warum [es] überhaupt verschiedener Religionen gibt, obwohl es nur einen Gott gibt“



4. Erfahrungen aus der Projektarbeit

die Jugendlichen nicht von Seiten der Pädagog*innen Widerspruch erfahren, sondern von vermeintlich gleichgesinnten Klassenkamerad*innen auf Widersprüche oder Ungerechtigkeiten ihrer Ansichten hingewiesen wurden. Sorgfältige Moderation (*siehe Kapitel 3. Fragende Gesprächsführung in 3 Schritten*) half, diesen Stimmen Gehör zu verschaffen.

Ende 2016 wurde ein Evaluationskonzept entwickelt, um die Erfolge des Projekts einschätzen zu können. Es orientierte sich am Stufenmodell der Wirkungslogik⁶. Schwerpunkt der Betrachtung waren die Ebenen 3: „Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Angebot“ und 4: „die Teilnehmenden verfügen über neues Wissen oder neue Fertigkeiten, haben ihre Fähigkeiten gefestigt / verändert, sich eine Meinung gebildet etc.“ (Gesbit 2016: 7).

Allgemein waren die Reaktionen der Teilnehmenden auf die Workshops positiv. Die Jugendlichen zeigten durchaus Interesse an den Themen und Fragestellungen, was auch auf den spielerischen Zugang zurückgeführt werden kann, der die gefühlte Schwere der kontroversen Inhalte abmildern konnte. Das war im Konzept gewünscht, um dafür zu sorgen, dass die Teilnehmenden sich überhaupt für die Fragen öffneten. Wichtig war in diesem Zusammenhang, den Jugendlichen an geeigneter Stelle zu erklären, warum die Pädagog*innen das alles machen.

Eine knappe Mehrheit der Jugendlichen gab an, neues Wissen und Fertigkeiten

erlangt zu haben. Allerdings schien für die Teilnehmenden die Alltagsrelevanz der Themen nicht besonders hoch zu sein. In den Diskussionen mit den Jugendlichen erschien die Thematik für sie zwar durchaus interessant, sie hatten auch oft sehr dezidierte Meinungen dazu, aber einen direkten Zusammenhang zu ihrem Leben sahen sie nicht. Dies kann als Indikator dafür gesehen werden, dass die Reichweite salafistischer Propaganda bei den Teilnehmenden nicht sehr hoch war. Die überwältigende Mehrheit der Jugendlichen lehnte Salafismus und Gewalt klar ab. Die einzelnen Einstellungen, an denen islamistische Ideologie anknüpfen kann, fanden aber bei manchen Jugendlichen durchaus Zustimmung.

Langfristige Wirkungen ließen sich natürlich kaum der konkreten Projektarbeit zuordnen, da die Teilnehmenden im Laufe der Jahre vielen verschiedenen Einflüssen ausgesetzt waren und die Themen auch in anderen Zusammenhängen immer wieder besprochen wurden. Offensichtlich war aber die positive Aufnahme des Teams durch die Teilnehmenden bei den Projekttagen der folgenden Jahre, welche darauf schließen lässt, dass die behandelten Themen und die Art und Weise ihrer Bearbeitung bei den Jugendlichen gut angekommen sind, obwohl diese in den konkreten Situationen zum Teil recht gefordert waren und die Widersprüche ihrer Ansichten deutlich gespiegelt bekamen.



Das Wichtigste für mich war:

„Dass, egal welche Meinung wir haben, [wir] sie sagen konnten.“

„Dass Männer und Frauen die gleichen Rechte haben und gleich wertgeschätzt werden“

„Eigentlich war alles für mich wichtig, aber wenn ich mich für eins entscheiden müsste, dann wäre es Meinungsfreiheit.“

„Dass ich meine Meinung äußern konnte, ohne verurteilt zu werden“

ÜBUNGEN

Wissen
Diskussionen
Meinungen aushalten

mit Arbeitsmaterial-CD



5. Die Übungen

Die Übungen in diesem Kapitel sind eine Auswahl der im Laufe des Projekts entwickelten Methoden, welche sich bewährt haben. Viele weitere Einheiten wurden nicht in die Sammlung aufgenommen, weil sie entweder auf eine tagesaktuelle politisch-gesellschaftliche Situation gemünzt waren, oder weil sie mit Medienbeispielen arbeiteten (z.B. Videos), die nicht mehr als Quelle im Internet verfügbar sind. Hauptdurchführungsorte des Projekts waren zwei Sekundarschulen in Berlin Mitte. Die meisten Einheiten fanden in Form von Projekttagen mit ganzen Schulklassen statt, davon zwei bis vier über das Schuljahr verteilt, oft auch zwei Projekt Tage direkt hintereinander. Die Dauer eines Projekttages variierte von vier bis sieben Unterrichtsstunden. Eine Erfahrung des Projekts war, dass die kürzeren Projekt Tage ergiebiger waren. Durchgeführt wurden die Projekt Tage von den Pädagog*innen des Teams der Werte-Werkstatt in Kooperation mit den Schulsozialarbeiter*innen der Partnerschulen.

Die Übungen sind in folgenden Kapiteln sortiert:

- 5.1 Identität:** Hier geht es um die Fragen „Wer bin ich? Was ist mir wichtig? Was sind meine Werte?“
- 5.2 Was weiß denn ich?!:** In diesen Übungen geht es um das Wissen der Teilnehmenden zu Religionen.
- 5.3 Meine Meinung!** versammelt Übungen, welche die Teilnehmenden in den Dialog über ihre Ansichten bringen.
- 5.4 Grundrechte und Extremismus** schlägt einen Bogen vom Wissen um die Grundrechte zur Frage der Relation von Grundrechten und religiösen Normen und informiert über die Grundzüge verschiedener extremistischer Gruppen und die Hintergründe möglicher Radikalisierungsprozesse.
- 5.5 Antisemitismus** ist als thematischer Exkurs für ältere, interessierte Jugendliche und Erwachsene beigefügt. In dieser Einheit werden in die Geschichte des Antisemitismus sowie in die Theorien und Begrifflichkeiten dazu eingeführt. Die Funktionen, welche die verschiedenen antisemitischen Vorstellungen und Handlungen haben können, werden beleuchtet.

Für welche Teilnehmenden sind die Übungen gedacht?

Jede Übung hat die Angabe, für welche Altersstufe und Gruppengröße sie geeignet ist. Der Fokus des Projekts lag auf Sekundarschüler*innen aus Berlin, also dem 7. bis 10. Jahrgang, was sich in den Altersangaben wiederfindet. Selbstverständlich sind aber die meisten Einheiten - mit eventuellen Anpassungen - auch für ältere Zielgruppen geeignet. Manche, eher spielerisch angelegte Übungen, können vielleicht auch mit Schüler*innen des 5. und 6. Jahrgangs genutzt werden.

Nach der Erfahrung des Projekts lassen sich die meisten auf Diskussionen orientierten Einheiten am besten in kleineren Gruppen, bei Schulklassen von einem Drittel bis maximal einer halben Klasse, durchführen. Der Grund liegt darin, dass möglichst alle Teilnehmenden zu Wort kommen sollten, ohne dass die Einheiten unmäßig lang

werden und die Geduld der Teilnehmenden (und der Leitung) übermäßig strapaziert wird. Gleichzeitig braucht es eine gewisse Gruppengröße, um innerhalb der Gruppe eine große Bandbreite an Meinungen und Einstellungen zu finden. Sechs bis zehn Teilnehmende sind hierfür ein guter Ansatz.

Kapitel 5.5. Antisemitismus ist nur für aufgeschlossene ältere Teilnehmende mit einer gewissen Fähigkeit zur Reflexion geeignet, da ansonsten die Gefahr besteht, dass die behandelten Antisemitismen verstärkt werden. Eine intensive Behandlung der vorherigen Kapitel sollte stattgefunden haben.

Einsatz der Übungen in Schulen

Am besten lassen sich die Übungen in Rahmen von Projekttagen oder Projektwochen durchführen. Ist dies nicht möglich, können sie aber auch im normalen Unterricht durchgeführt werden, soweit sie von der benötigten Zeit in den Stundenplan passen.

Findet die Arbeit in Form von Projekttagen oder Projektwochen statt, empfiehlt es sich, Spiele zum Kennenlernen und zur Förderung der Teamarbeit in den Tagesablauf einzubauen. Dies lockert die Arbeitsatmosphäre auf und kann helfen, die Gruppe nach den kontroversen Themen aus den *Kapiteln 5.3. Meine Meinung, 5.4. Grundrechte und Extremismus* wieder mehr zusammenzuschweißen.

Empfohlene Reihenfolge:

Es sollte mit Übungen aus dem *Kapitel 5.1. Identität* gestartet werden, um dann aus *5.2. Was weiß denn ich?!* und *5.3. Meine Meinung!* jeweils mindestens eine Einheit auszuwählen, bevor Kapitel *5.4 Grundrechte und Extremismus* in Angriff genommen wird. Die Abwechslung von wissensbasierten Übungen mit solchen, bei denen es um die persönliche Meinung geht, hilft dabei, neue Perspektiven zu entdecken. Besonders die Übungen zu *5.1. Identität* als auch *5.3 Meine Meinung!* können auch gut in den normalen Unterricht, z.B. in den Fächern Ethik oder politische Bildung eingebunden werden, benötigen aber, abhängig von der Dauer der Übung und der



Diskussion im kleinen (Stuhl-)Kreis

5. Die Übungen

Länge des Unterrichtsblocks, teilweise eine Doppelstunde. Auch in diesem Fall sollte darauf geachtet werden, dass die Teilnehmenden Schritt für Schritt mit der Methodik des Nachfragens seitens der Leitung (*siehe Kapitel 3 und 3.3.*) vertraut werden. Zudem sollte die Rolle der Leitung klargestellt werden: Immer, wenn es um Meinungen geht, müssen die Teilnehmenden sich sicher sein können, dass der Inhalt ihrer Äußerungen nicht in eine schulische Leistungsbewertung einfließt. Dies betrifft besonders die Übungen aus *Kapitel 5.3. Meine Meinung* sowie die *Übungen 5.1.2. Werte-Ranking, 5.2.3. Erkläre einem Alien: Was ist Religion?* und den zweiten und dritten Teil von *5.4.1. Grundrechte und Glaubensfreiheit*.

Zum Niveau der Übungen

Das Ziel ist es, zu Diskussionen über die behandelten Themen anzuregen. Es geht um die Meinungen der Teilnehmenden und deren (mögliche) Implikationen für ein demokratisches Zusammenleben. Der Erwerb von (möglichst umfangreichem) Wissen ist nicht vordringliches Ziel, sondern ab und zu in gewissem Maße notwendig. Wenn wir über Menschenrechte diskutieren, sollten alle wissen, worüber wir eigentlich reden. Aber wichtiger als den kompletten korrekten Wortlaut zu kennen ist es, die Bedeutung zu begreifen.

Insgesamt verhindert die eher turbulente Arbeitssituation „Projekttag“ ein konzentriertes, intensives Aufarbeiten neuer, komplexer Sachverhalte. Wichtiger als der Erwerb von neuem Wissen ist aber, dass sich möglichst alle an den Diskussionen beteiligen können. Inklusion bedeutet hier, dass alle wissen, worüber wir reden und sich beteiligen können. Nach den Erfahrungen der Werte-Werkstatt können oftmals gerade die lernschwächeren Schüler*innen Substantielles zu den Diskussionen beitragen. Sie haben vielfältige Sichtweisen der Dinge mitzuteilen, solange sie nicht durch vorangegangene Inputs, die über ihrem Niveau lagen, abgeschreckt worden sind. Damit die leistungsstärkeren Schüler*innen sich wiederum nicht unterfordert zurückziehen, können sie durch vorsichtig provokante Fragestellungen bei der Stange



*Bei manchen Übungen wird es etwas turbulenter.
Hier Übung „5.4.1. Grundrechte“ sortieren*

gehalten und vielleicht auch mal zum Widerspruch aufgefordert werden. Mit diesem Ansatz lässt sich mit einer relativ heterogenen Gruppe wie einer Sekundarschulklasse gut arbeiten.

Dies führt allerdings dazu, dass die vermittelten Inhalte zumeist einfacher gehalten sind, als auf den ersten Blick bei der Altersstufe zu erwarten wäre. Die inhaltliche Verkürzung, welche dadurch notwendig wird, nicht in Falschinformationen münden zu lassen, ist eine der zahlreichen Herausforderungen im Rahmen der Bildungsarbeit in diesem Kontext.

Um der Zapping-Mentalität der Teilnehmenden entgegenzukommen, werden meist eher kurze, strukturierte Einheiten hintereinander durchgeführt. Es bietet sich z.B. an, Übungen zu den Themen wie Gleichberechtigung, Geschlechterrollen, Glaube, Werte in verschiedenen Stationen hintereinander durchzuführen. In den jeweiligen Übungen sollten die einzelnen Diskussionen dabei nicht in die Länge gezogen werden, sondern lieber in der nächsten Übung mit immer wieder neuen, provozierenden Impulsen, anders beleuchtet werden.



Erlebnispädagogische Einheiten, Teambuilding zum Einstieg: Übung „Teambalken“

5. Die Übungen

5.1. Identität

5.1.1. Kennenlern-Bingo „Mein Profil“

Kurzbeschreibung

Die Übung kann zum Einstieg des Workshops durchgeführt werden und dient dem gegenseitigen Kennenlernen. Mittels einer Kombination aus Steckbrief und Bingo-Spiel tauschen sich die Teilnehmenden über ihre Interessen und Herkunft aus. Dabei werden Gemeinsamkeiten gesucht, während zugleich die Vielfalt in der Gruppe erfahrbar wird. So finden sich in scheinbar homogenen Gruppen viele Eigenschaften und Interessen, die einzigartig sind, wie auch viele Gemeinsamkeiten in scheinbar heterogenen Gruppen.

Ziele

- Kennenlernen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Interessen, Herkunft und Familie kennenlernen
- Identität(en) kennenlernen und wertschätzen

Inhalt

- Identitäten der Teilnehmenden
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Teilnehmer*innen

7-9 Personen, 12-15 Jahre

Dauer

30-45 min.

Material

- Stifte
- „Mein Profil“ Kopiervorlage (siehe CD)

Anleitung

- Die Jugendlichen bekommen je eine Kopie des Arbeitsblattes „Mein Profil“ und einige Minuten Zeit ihr eigenes Profil auszufüllen. Bei Bedarf kann noch darüber gesprochen werden, wie Bingo funktioniert oder was ein Profil eigentlich ist oder sein kann.
- Im nächsten Schritt versuchen die Teilnehmenden, durch das Sammeln von Unterschriften ein oder mehrere Bingos zu erreichen. Ein Bingo besteht aus Unterschriften in vier Feldern einer vertikalen, horizontalen oder diagonalen Reihe. Eine Unterschrift kann ausgetauscht werden, wenn ein Feld übereinstimmend ausgefüllt wurde. Pro Feld reicht eine Unterschrift.
- Das Spiel endet, wenn keine weiteren Unterschriften mehr gesammelt werden können. Nun kann verglichen werden, wer wie viele Bingos



erreichen konnte, wo es in der Gruppe die meisten Übereinstimmungen gibt und in welchen Fällen jemand keine Unterschrift finden konnte und dadurch mit dieser Eigenschaft einzigartig ist.

Mögliche Fragen für eine Diskussion

- Wie viele Sprachen können in der Gruppe gesprochen werden?
- Wie viele und welche Herkunftsländer gibt es unter uns?
- Worin seid ihr einzigartig?
- Was ist wichtiger für euch: möglichst viele Gemeinsamkeiten mit anderen zu haben, oder möglichst einzigartig zu sein?
- Was bedeutet es, wenn ich keine / viele Gemeinsamkeiten mit den anderen aus der Gruppe habe?
- Wenn die Gruppe z.B. aus einem Teil einer Klasse besteht: „Wäre das Ergebnis anders, wenn die Schüler*innen aus einem anderen Teil der Klasse dabei wären?“

Mein Profil

Name: _____

Fülle die grauen Felder aus! Nur die grauen!

In welchem Monat hast du Geburtstag?	Welche Sprachen sprichst du?	Woher / aus welcher Stadt oder aus welchem Land kommen deine Eltern?	Welche Staatsangehörigkeiten (welche Pässe) hast du?
Wer noch?	Wer noch?	Wer noch?	Wer noch?
Wie viele Geschwister hast du?	Wie viele Schwestern und wie viele Brüder?	Was ist dein Lieblingssport?	Was magst du gar nicht?
Wer noch?	Wer noch?	Wer noch?	Wer noch?
Hast du eine Religion? → Wenn ja, welche?	Haben deine Eltern beide die gleiche Religion wie du?	Was sind deine Hobbys?	Was ist dein Lieblingsessen?
Wer noch?	Wer noch?	Wer noch?	Wer noch?
Was ist dein Lieblingsfach in der Schule?	Was ist dein Lieblingsfilm?	Hast du schon mal mindestens drei Monate woanders als in Deutschland gelebt? → Wenn ja, wo?	Möchtest du gerne (für eine Weile oder für immer) woanders als in Deutschland leben? → Wenn ja, wo?
Wer noch?	Wer noch?	Wer noch?	Wer noch?

5. Die Übungen

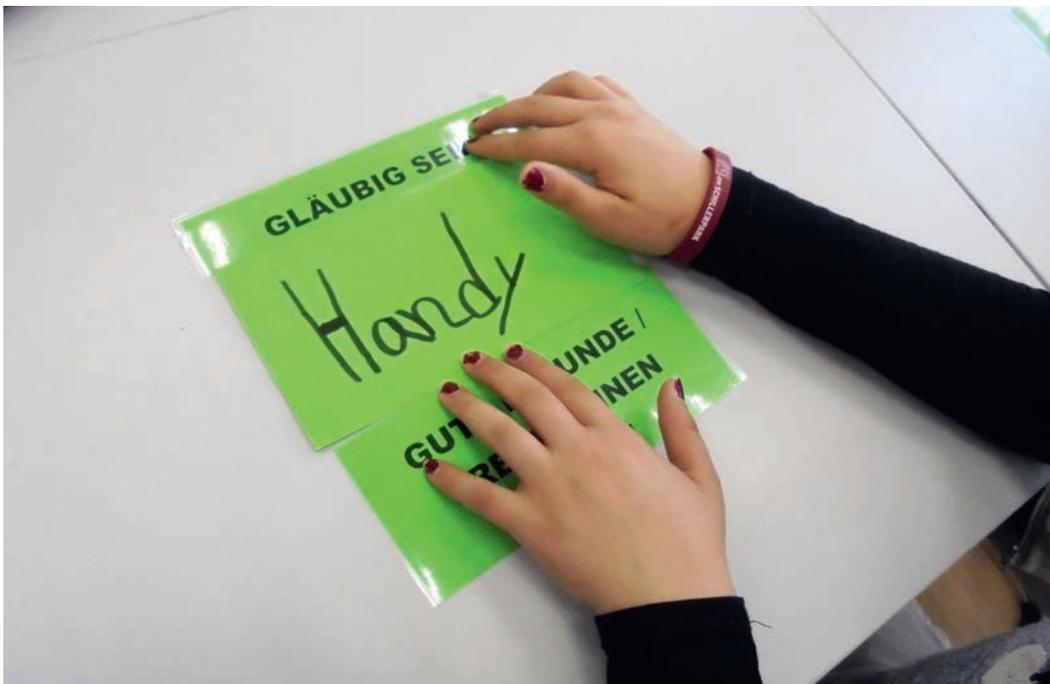
5.1.2. Werte-Ranking

Kurzbeschreibung

Die Jugendlichen setzen sich mit ihren eigenen Wertvorstellungen auseinander und bekommen die Gelegenheit, zu erfahren, was den anderen Teilnehmenden besonders wichtig ist. Dabei entdecken sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

Ziele

- Die eigenen Wertvorstellungen reflektieren
- Unterschiedliche Gewichtung und Veränderbarkeit der eigenen Werte erkennen
- Akzeptanz und Wertschätzung der Wertvorstellungen anderer
- Ambiguitätstoleranz stärken



Teilnehmer*innen

6-8 Personen, 13-18 Jahre

Dauer

30-45 min

Material

- Karten mit Werte-Begriffen (siehe CD, Alternativ: Arbeitsblatt oder Beamer)
- Moderationskarten für eigene Begriffe
- Eddings



Anleitung

- Eine Auswahl an Karten mit Werte-Begriffen wird auf dem Boden (oder auf dem Tisch, um den alle herumsitzen) ausgelegt.
- Die Teilnehmenden werden aufgefordert, fünf Karten mit Werten auszuwählen, die ihnen besonders wichtig sind. Dafür bekommen sie einige Minuten Zeit. Wenn mehrere Teilnehmende die gleiche Karte nehmen wollen, wird der Begriff auf eine leere Moderationskarte geschrieben, so dass die Karte mehrmals vorhanden ist. Wenn ein Begriff fehlt, kann auch dieser spontan auf einer Karte ergänzt werden.
- Reihum wird die Auswahl vorgestellt und begründet.
- Nun wird die Auswahl zunächst auf vier Karten und dann auf drei Karten reduziert. Dabei wird erklärt, warum die jeweilige Karte zugunsten der Übriggebliebenen ausgewählt wurde. Die Leitfrage lautet: „Warum sind dir die drei liegengebliebenen Werte wichtiger als die weggelegten?“

Mögliche Fragen für eine Diskussion

- Hat euch etwas überrascht?
- Was würdet ihr jetzt nach der Übung sagen: Was sind Werte?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gab es in der Gruppe?
- Was meint ihr, woher eure/unsere Wertvorstellungen kommen?
- Gibt es Werte, die ausnahmslos allen wichtig sind?
- Welchen Einfluss haben/hat Eltern/Schule/Freunde/Medien/Religion darauf, was uns wichtig ist?
- War es schwer, Begriffe wegzulegen? Wenn ja, warum?
- Gibt es in eurem Leben auch Situationen, in denen ihr zwischen Dingen, die euch wichtig sind, entscheiden müsst?
- Wäre die Auswahl in jeder Lebenssituation die gleiche?

Die Übung kann in mehreren Varianten durchgeführt werden. Am besten funktioniert sie, wie oben beschrieben, mit vorbereiteten „Werte-Karten“, aus denen die Teilnehmenden wählen können. Diese können angefasst, vor sich ausgebreitet und, bei der Reduzierung in den letzten Schritten der Übung, weggelegt werden. Andere Möglichkeiten sind ein Arbeitsblatt mit der Begriffssammlung oder eine Darstellung über einen Beamer. In diesen Fällen können die Begriffe eingekreist und durchgestrichen werden oder die Teilnehmenden beschrifteten Moderationskarten mit ihrer Begriffsauswahl.

Mögliche Begriffe sind hier natürlich nicht erschöpfend dargestellt. Sie sind beliebig erweiterbar.



5.1.3. Werte Kreativphase

Kurzbeschreibung

Die Produktionsphase dient der Reflexion der diskutierten Themen. Sie kann als Abschluss eines Workshops aus verschiedenen Übungen dieses Hefts genutzt werden und gibt den Teilnehmenden Raum, sich kreativ zu selbst gewählten Schwerpunkten auszudrücken. Alle Inhalte und Diskussionen können als Inspiration genutzt werden, um in Kleingruppen Plakate, Collagen oder eine Wandzeitung zu gestalten, eine kurze Theaterszene bzw. einen Videoclip zu inszenieren oder sich eine Fotostory auszudenken.

Ziele

- Intensive Beschäftigung mit und Reflexion der Inhalte und Schwerpunkte des Workshops
- Eigenen Standpunkten, Ideen oder offenen Fragen kreativ Ausdruck verleihen

Teilnehmer*innen

4-6 Personen pro Gruppe, 13-18 Jahre

Dauer

3-4 Stunden

Material

- Eddings
- Farbige Stifte
- Flipchart-Papier
- Evtl. vorbereitete leere Zeitungsseite
- Zeitungen als Vorbilder
- Notebook
- Fotoapparat, Videokamera, Mikrofon
- PowerPoint®-Vorlage
- Requisiten

Anleitung

- Die Teilnehmenden arbeiten in kleinen Gruppen. Diese können sich anhand der gewünschten Ausdrucksform zusammenfinden.
- Angeboten werden, je nach Kompetenzen der Pädagog*innen: Erstellung einer Collage, eines Plakats oder einer Wandzeitung, einer PowerPoint-Fotostory, Erarbeitung einer Theaterszene oder eines Video-Clips.
- Die Materialien aus den Übungen wie z.B. die Werte-Begriffe aus *Übung 5.1.2.*, die Toleranzbilder aus *Übung 5.3.1.* oder die Grundrechte-Karten aus *Übung 5.4.1.* können zur Inspiration oder als Requisiten benutzt werden.
- Die Teilnehmenden können sich frei entscheiden, was sie in ihrem Produkt thematisieren oder zum Ausdruck bringen wollen.

- Als Anregung und für die Ideenfindung bieten sich verschiedenen Fragen an:
 - > Was hat euch am meisten überrascht?
 - > Was hat euch nach dem Workshop weiterhin beschäftigt?
 - > Welche Fragen sind offen geblieben?
 - > Welche Dinge konnten für euch nicht abschließend geklärt werden?
 - > Welche Diskussion fandet ihr am spannendsten?
 - > Welches Thema hat euch am meisten interessiert?
- Anschließend werden die Ergebnisse der gesamten Gruppe präsentiert.

Präsentationsmittel

Plakat erstellen

- Für das Plakat gibt es verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung. Dazu gehören eine Zeitungsseite, eine Collage, ein Poster im Stil eines Filmplakats, ein Comic, Darstellung eines Menschen und seiner Eigenschaften/Überzeugungen/Widersprüche usw.
- Je nachdem, welchem Stil das Plakat folgen soll, können entsprechende Hilfestellungen gegeben werden.
- Beispiel Zeitungsseite:
 - > Wie sieht eine Zeitungsseite aus?
(Zeitungslogo/-name, Schlagzeile, Bilder/Grafiken, z.B. Tortengrafik zu Werten in der Gruppe, weitere kleinere Artikel wie Interviews, Hintergrundinformationen, Kommentar/Meinung)
 - > Zur Unterstützung liegen verschiedene reale Zeitungen als Vorbilder aus.
 - > Die Teilnehmenden überlegen gemeinsam, was in ihrer Zeitung stehen soll. Dabei kann auf den Unterschied zwischen Meinung und Information geachtet werden.
 - > Die Inhalte der Zeitungsseite können sich z.B. an den prägendsten Diskussionen des Workshops orientieren.

Theaterszene

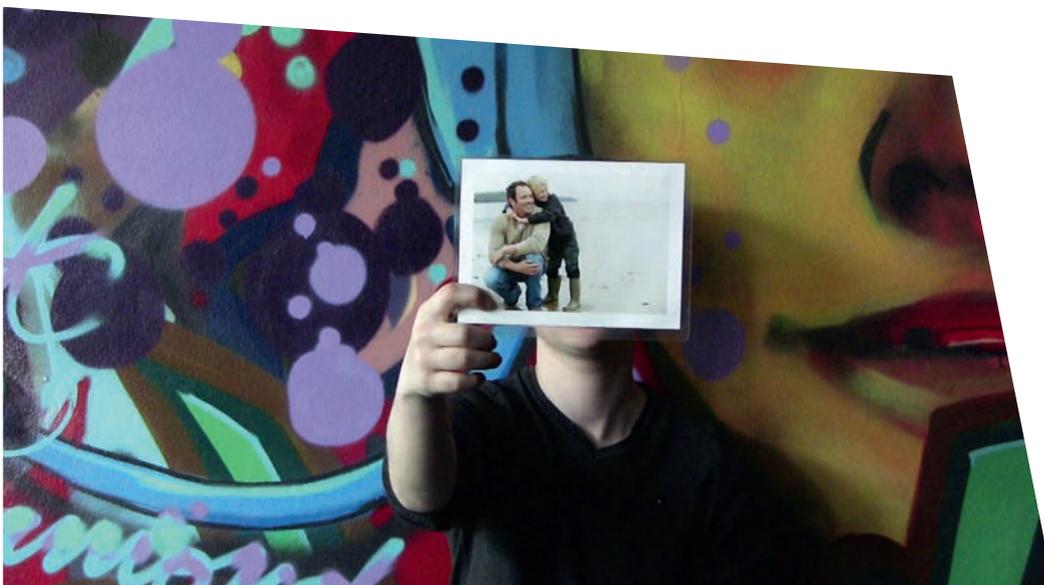
- Die Teilnehmenden überlegen gemeinsam, was zu einem Theaterstück gehört. Genannt werden: Bühne, Darsteller*innen, Requisiten, Regie, Text...!
- Die Jugendlichen entscheiden, was die Inhalte ihres Theaterstücks sein sollen und planen seine Umsetzung.
- Die Aufgaben werden, je nach Wünschen und Stärken der Jugendlichen, untereinander verteilt.

Video-Clip oder Radio-Podcast

- Die Teilnehmenden überlegen, welche Formate sich anbieten. Möglich sind Filmszenen, Nachrichtensendungen, Werbeclips, Interviews oder Erklärfilme, wie sie auf YouTube gefunden werden können.

5. Die Übungen

- Es sollte darauf geachtet werden, dass der Video-Clip nicht geschnitten werden muss. Zum Beispiel kann vorher geprobt und komplett ohne Schnitt gedreht werden oder aber Szenen werden in chronologischer Reihenfolge gedreht.
- Haben die Teilnehmenden Probleme damit, dass sie gefilmt werden, können die Bildausschnitte so gewählt werden, dass sie unkenntlich sind. (siehe die unten- und nebenstehenden Bilder)



Fotostory oder Bildergalerie

- Mit Fotos kann mit PowerPoint® ebenfalls eine Geschichte erzählt werden.
- Entweder mittels vorhandener Fotos (*Übung 5.3.1 Toleranzbilder*), oder selbst durch die Teilnehmenden neu erstellt. Es können auch selbst Bilder gezeichnet und abfotografiert werden. Am Laptop können leicht Sprechblasen eingefügt werden.
- Eine Galerie kann Aspekte eines Themas aufgreifen und vertiefen oder aber für die Teilnehmenden wichtige Schwerpunkte aufzählen.



5. Die Übungen

Bilder aus einer Fotostory aus dem 8. Jahrgang

Egal, wie unterschiedlich unsere Werte sind...



... können wir gut miteinander reden, uns gegenseitig respektieren und zusammen arbeiten ...



Fragen für die Präsentation

- Warum habt ihr euch für dieses Thema entschieden?
- Was wolltet ihr vor allem zum Ausdruck bringen / damit aussagen?
- War es schwierig, sich innerhalb der Gruppe auf ein Thema zu einigen?
- Gab es Auseinandersetzungen? Wenn ja, welche?

5.2. Was weiß denn ich?!

5.2.1. Jeopardy Quiz – Religion und Gesellschaft

Kurzbeschreibung

In Form eines Jeopardy-Quiz („Der Große Preis“) lernen die Teilnehmenden grundlegendes Wissen zu Religion und Gesellschaft. Gleichzeitig können Jugendliche bereits vorhandenes Wissen nutzen und darauf aufbauen. In Teams treten sie gegeneinander an und versuchen, die meisten Punkte zu erzielen.

Religion: Christentum	Religion: Islam	Religion: Judentum	Andere Religionen	Staat und Gesellschaft
60	60	60	60	60
70	70	70	70	70
80	80	80	80	80
90	90	90	90	90
100	100	100	100	100

© Werte-Werkstatt, casablanca gGmbH, 2019

Ziele

- Wissen spielerisch abfragen und generieren
- Raum schaffen für Austausch über das Wissen zu Religionen sowie Staat und Gesellschaft

Inhalt

- Religionen
- Staat und Gesellschaft

Teilnehmer*innen

4-24 Personen, 12-14 Jahre

Dauer

ca. 90 min.

Material

- USB, Laptop, Beamer
- PowerPoint®-Quiz zu Religionen (siehe CD)
- Flipchart-Papier/Tafel
- Eddings
- Evtl. kleiner Preis



5. Die Übungen

Anleitung

- Bei Jeopardy spielen die Teilnehmenden in vier Teams um die höchste Punktzahl. In der hier vorgeschlagenen Version gibt es zu fünf Kategorien je fünf Fragen mit steigendem Schwierigkeitsgrad. Schwierige Fragen bringen mehr Punkte.
- Ein Team, das an der Reihe ist, wählt eine Kategorie und die Punktzahl, die es erreichen möchte. Daraufhin öffnet die Leitung in der Präsentation die entsprechende Frage mit den möglichen Antworten.
- Das Team entscheidet gemeinsam, welche Antwort es für richtig hält.
- Tipps an die Teams: Die Schnellen und Lauten haben nicht unbedingt auch immer die richtige Antwort parat. Wenn die Teams, welche gerade nicht dran sind, die richtige Antwort wissen, sollten sie ruhig sein, um den anderen nicht vorzusagen.
- Die Leitung öffnet in der Präsentation die richtige Antwort, ein Mitglied des Teams liest diese vor. Ist die Frage richtig beantwortet, erhält das Team die entsprechende Punktzahl und das nächste Team ist an der Reihe, eine Frage auszuwählen. Die Punkte der Teams können an der Tafel oder am Flipchart notiert werden.
- Jede Frage kann nur einmal gewählt werden. Ist nur noch eine Frage übrig, waren alle vier Gruppen sechsmal dran. Für die letzte Frage bekommen alle Teams Stift und Zettel und notieren ihre Antwort. Die Zettel werden eingesammelt und jedes Team, das die richtige Antwort notiert hat, bekommt die entsprechenden Punkte.
- Sind alle Fragen beantwortet, ist das Spiel vorbei. Falls die Power Point®-Präsentation die angeklickten und bereits beantworteten Fragen nicht farblich markiert, kann die Leitung das Spielfeld mit Kategorien und Punkten (siehe Bild bzw. 1. Folie) auf Flipchart oder Tafel aufzeichnen und die bearbeiteten Fragen durchstreichen.

Mögliche Fragen für eine Diskussion

- Was hat euch überrascht?
- Was war neu für euch?



Um das Spiel bis zum Schluss spannend zu halten, sollten die möglichen Punktzahlen der Fragen nicht 10-50 Punkte sondern 60-100 Punkte betragen. So entspricht die höchste zu erreichende Punktzahl nur fast dem doppelten Wert der leichtesten Fragen. Entsprechen sie dem fünffachen Wert, können sich die erreichten Punkte der Teams schnell auseinanderentwickeln und vorzeitig zu einem uneinholbaren Vorsprung führen.

Quellen für Präsentationsvorlagen welche selbst mit Fragen und Antworten gefüllt werden können:
(https://lehrerfortbildung-bw.de/s_allg/sonder/matproj/fb1/5/html/baustein_02.htm)
(<https://templates.office.com/de-de/Spiel-%22Quizshow%22-mehrfarbige-Kategorien%2c-Breitbild-TM00001134>)

5.2.2. 1, 2 oder 3 Quiz-Religionen

Kurzbeschreibung

Angelehnt an die Fernsehshow 1, 2 oder 3 dient das Quiz der spielerischen Annäherung an das Thema Religion. Die Teilnehmenden versuchen, zwischen drei Antwortmöglichkeiten die richtige zu finden.

Ziele

- Wissen über Religionen abfragen und generieren
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen kennenlernen
- Austausch und Diskussion über religiöse Inhalte

Teilnehmer*innen

6-12 Personen, 14-16 Jahre

Dauer

30 min.

Material

- Beamer
- PowerPoint®- Quiz „1, 2 oder 3 - Religionen“ (siehe CD)
- Kreppklebeband, um die Felder auf dem Boden zu markieren
- Gegenstände zum Punkte zählen (Murmeln, Bonbons, etc.)

Anleitung

- Am Boden vor der Beamer-Leinwand werden drei Felder kenntlich gemacht. Jedes Feld steht für eine der Antwortmöglichkeiten auf die Fragen.
- Die Präsentation enthält Fragen zu den verschiedenen Religionen. Pro Frage gibt es drei Antwortmöglichkeiten, zwischen denen sich die Teilnehmenden entscheiden müssen.
- Während die Frage eingeblendet ist, können sich die Teilnehmenden über das Für und Wider der verschiedenen Antworten austauschen. Bevor die Antwort genannt wird, entscheidet sich jede*r für ein Feld.
- Als Moderator*in kann nach Gründen und Vermutungen zur Wahl der Antwortmöglichkeit gefragt werden. Oft kommen dabei spannende Gespräche über das Vorwissen der Teilnehmenden und Religion zustande.
- Diejenigen, die richtig standen, bekommen einen Punkt in Form eines Gegenstands.

Mögliche Fragen für eine Diskussion

- Hat euch etwas überrascht?
- Was war neu für euch?



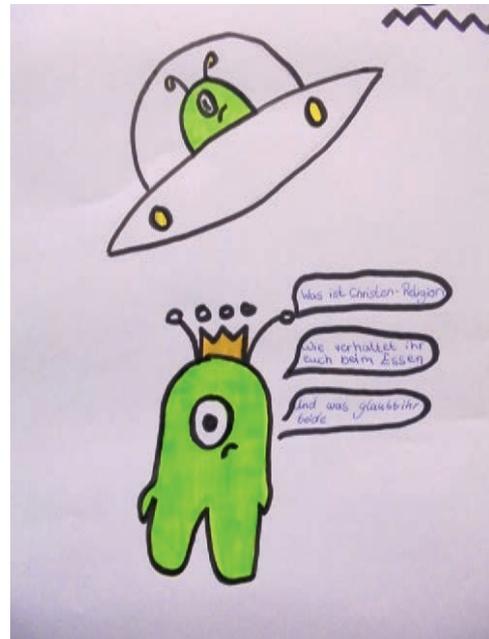
5. Die Übungen

5.2.3. Erkläre einem Alien: Was ist Religion?!

Kurzbeschreibung

In der Übung reflektieren die Jugendlichen ihren Glauben bzw. Religion allgemein. Sie setzen sich mit den Besonderheiten ihrer Religion und der der anderen Teilnehmenden auseinander. Sie erkennen, dass sie ein und dieselbe Religion sehr unterschiedlich beschreiben und anders definieren können. Dabei geht es nicht darum, die Teilnehmenden zum Wissen über Religion abzufragen. Es soll vielmehr dazu führen, sie zur Reflexion über dieses Wissen und seine Interpretation anzuregen.

Zum Abschluss können die Teilnehmenden in Form eines „1, 2 oder 3“ – Positionierungsspiels noch über Fragen zum Thema Religion philosophieren.



Ziele

- Sich mit der eigenen Religion und ihren Besonderheiten auseinandersetzen
- Erkennen, dass dieselbe Religion unterschiedlich interpretiert und gelebt werden kann
- Die Hemmschwelle abbauen, eine eigene Meinung zu Religion und Atheismus zu entwickeln
- Eigene Positionen und Antworten auf Fragen zum Thema Religion reflektieren

Inhalt

- Die eigene Religion
- Religionen allgemein bzw. Religionen, die in der Gruppe vertreten sind
- Wenn in der Gruppe vertreten: Atheismus
- Philosophische Fragestellungen zum Thema Religion

Teilnehmer*innen

7-12 Personen, 13-99 Jahre

Dauer

60-90 min.

Material

- Flipchart-Papier oder Plakat-Bögen
- Eddings
- Beamer
- PowerPoint®- Fragen „1, 2 oder 3 - Was glaubst du?“ (siehe CD)
- Kreppklebeband, um die Felder auf dem Boden zu markieren



Anleitung

Schritt 1: Erkläre einem Alien Religion

- Die Jugendlichen bekommen den Auftrag, einem „Alien“ ihre Religion zu erklären: „Stellt euch vor, es gibt sie: Aliens, Außerirdische, ETs, kleine grüne Männchen! Sie sind bei EUCH gelandet! Ihr seid ihr Reiseführer! Ihr sollt ihnen die Erde zeigen und erklären. Sie fragen euch: Religion? Was ist das denn? Wie erklärt ihr ihnen eure Religion oder Religion generell?“.

*Wenn Jugendliche sich weigern, das Plakat alleine zu schreiben, können sie dies zu zweit tun.
Bei größeren Gruppen lässt sich so auch die Dauer der Präsentationen begrenzen, was Unruhe in der Gruppe vorbeugen kann. Allerdings sollten es mindestens 4-5 Präsentationen in der Gruppe geben, um genügend Diversität in den Darstellungen zu erhalten. Mehr als zwei Teilnehmende pro Plakat sind kontraproduktiv, da dann eine Gruppenmeinung, gebildet entweder durch Kompromiss oder durch Dominanz Einzelner, präsentiert wird. Es soll aber im Gegensatz dazu die Unterschiedlichkeit der Sichtweisen auf Religion deutlich werden.*



- Die Teilnehmenden bekommen DIN-A3 Plakate, auf denen sie in Stichpunkten die Religion erklären bzw. Bilder dazu malen. Sie können auch eine Theaterszene spielen, einen Lexikoneintrag schreiben, etc.
- Die Aufgabe soll jede*r Jugendliche einzeln erfüllen.
- Für den Fall, dass die Jugendlichen angeben, keine Religion zu haben, sollen sie erklären: „Was ist Atheismus?“ oder, wenn sie darüber nichts sagen können: „Was sind Religionen allgemein?“, oder „Was ist die Religion eurer Eltern, eurer Mitmenschen“?
- Die Teilnehmenden bekommen 20 Minuten Zeit.
- Danach werden reihum die Ergebnisse vorgestellt. Die Plakate können an der Wand angebracht werden, jede*r Teilnehmende kommt einzeln (oder zu zweit) nach vorne und präsentiert das eigene Plakat (bzw. spielt die Szene vor).
- Die Leitung spielt das unwissende, aber neugierige Alien und fragt bei schwierigen, nicht erklärten, Begriffen nach: z.B.: „Kirche/Moschee/Synagoge, was ist das?“

5. Die Übungen



Hierbei sollen die Vortragenden nicht kritisiert werden oder ihre Erläuterungen in Frage gestellt werden. Es geht nur darum, sie zu animieren, mehr und in ihren eigenen Worten / Vorstellungen darzustellen. Da die Leitung als „das Alien“ komplett unwissend ist, kann so leicht vermieden werden, als Lehrperson einspringen zu müssen („Jetzt sagen Sie uns mal, wie es richtig ist!“). Wenn die Teilnehmenden Vorstellungen von Religion (-en) äußern, welche nichts mit üblichen Lehrmeinungen zu tun haben, brauchen diese (in diesem Moment) auch nicht korrigiert zu werden. Es geht nur darum, was die Teilnehmenden unter „Religion“ bzw. ihrer Religion verstehen. Hier ist im Zweifelsfall eine große Toleranz der Leitung gefragt, da möglichst auch jeder „Unsinn“ erstmal stehenbleibt. Allerdings kann die Rolle des Aliens auch sehr gut benutzt werden, um von den Teilnehmenden vorgebrachte problematische Punkte zu thematisieren. Es kann nach Widersprüchen innerhalb einer Darstellung gefragt werden, oder nach Widersprüchen zwischen den Darstellungen und Normen wie den Menschenrechten (falls diese schon thematisiert wurden). Die Teilnehmenden wissen aber, das „Alien“ ist ja eigentlich die Leitung, eine ihnen bekannte und mehr oder weniger vertraute Person. Sie wissen daher natürlich auch, dass sich hinter den naiven Fragen des Aliens immer die Person mit einer eventuellen Absicht verbirgt. Darum sollte bei diesen Fragen eine gute Portion Fingerspitzengefühl eingesetzt werden, um die Teilnehmenden nicht vorzuführen.

- Anschließend kommt eine Diskussion mit Schwerpunkt: „Auch wenn wir die gleiche Religion haben, kann ich sie ganz anders beschreiben und definieren als du“. Das „Alien“ kann bei Bedarf nun seine „Lernerfahrung“ zusammenfassen und besonders auf die Unterschiede in den einzelnen Darstellungen hinweisen (z.B.: „Also ich, das Alien habe jetzt von euch gelernt, dass Christentum für dich bedeutet... während es für dich und dich etwas anderes bedeutet, nämlich ...“) Ziel ist, den Teilnehmenden die Unterschiedlichkeit des Religionsverständnisses innerhalb der einzelnen Religionen zu verdeutlichen und die Legitimität aller Sichtweisen zu betonen.
- Wenn schlussendlich bei den Jugendlichen noch Fragen auftauchen („Wie ist es denn nun wirklich in Religion XY) kann die Leitung aus der Rolle des Aliens offiziell heraustreten und sich um Klarstellung bemühen. Selbstredend nur, soweit sie belastbares Wissen zur Frage hat, und unter Beachtung, dass es „den Islam“, „das Christentum“ etc. nicht gibt. Auch kann für ein nächstes Treffen Entsprechendes recherchiert werden.
- Wenn die Teilnehmenden neugierig sind, kann die Leitung ihnen auch die eigene Religion (natürlich als rein subjektive, persönliche Ansicht ohne jeglichen Missions- oder Überzeugungsdrang!) erklären. Z.B. „Also ich glaube / denke, dass...“. Oft fordern die Teilnehmenden dies ein, und eine gewisse Fairness gebietet es, ihnen diese Informationen zu geben, nachdem sie zuvor durch die Leitung ausgefragt wurden.

Schritt 2: Positionierungsübung – „Was glaubst du?“

- Am Boden vor der Beamer-Leinwand werden drei Felder kenntlich gemacht. Jedes Feld steht für eine der Antwortmöglichkeiten auf die Fragen.
- Die Präsentation enthält Fragen zu verschiedenen Haltungen, die in oder zu Religionen eingenommen werden können und bietet Anregungen zum Philosophieren. In der letzten Frage geht es um den freien Willen und die Allmacht Gottes, wenn es denn einen Gott gibt.
- Nachdem sich alle Teilnehmenden zu der gerade eingeblendeten Frage positioniert haben, sollen sie angeleitet von der Moderation die Gründe ihrer Positionierung darlegen.



Auch hier geht es um die persönlichen Ansichten und nicht um „richtig“ oder „falsch“. Besonders wenn zuvor das Quiz 1,2 oder 3 Religionen gespielt wurde, kann es sein, dass die Teilnehmenden eine Richtigstellung ihrer Antworten erwarten. Die Leitung sollte deshalb vorher erklären, dass es im Unterschied dazu nun um persönliche Meinungen und Glauben geht.

Die Leitung sollte darauf achten, dass aus der Darlegung der eigenen Ansicht kein Versuch der Umstimmung der anderen Teilnehmenden wird.



5. Die Übungen

5.3. Meine Meinung!!

5.3.1. Toleranzbilder

Kurzbeschreibung

Die Teilnehmenden positionieren sich mit Hilfe von Bildern zu unterschiedlichsten Weltanschauungen und Lebensweisen. Durch einen strukturierten Diskussionsablauf kommt jede*r Teilnehmende zu Wort. Ziel ist nicht das Erzeugen eines Konsenses, sondern das Aushalten und Respektieren unterschiedlicher, nebeneinander existierender Haltungen und Werte.



Ziele

- Eigene Haltungen entdecken und formulieren
- Andere Sichtweisen erkennen, verstehen und aushalten
- Ambiguitätstoleranz stärken
- Eigene „Toleranzgrenze“ ausloten

Inhalt

- Weltanschauungen und Lebensweisen
- Werte/Glaube
- Sexuelle Orientierung
- Subkulturen

Teilnehmer*innen

5-9 Personen, ab 12 Jahren

Dauer

30-45 min.

Material

- Bilder, die verschiedene Lebensweisen und Weltanschauungen abbilden (siehe CD)
- Schilder: „OK“ / „Nicht OK“ (siehe CD)
- Alternativ: Plakat im Raum/Pinnwand mit einer Unterteilung „Ok“/ „Nicht OK“ zum Anpinnen der Bilder



Anleitung

- Vorbereitung: Zusammenstellung einer Auswahl von Bildern, die unterschiedliche Lebensweisen und Weltanschauungen abbilden. Die Auswahl kann auch Bilder beinhalten, die Weltanschauungen jenseits eines demokratischen Grundkonsenses etwa aus dem Bereich Rechtsextremismus oder religiös begründeter Extremismus abbilden. Weiterhin sollten die Bilder so ausgewählt werden, dass in der Gruppe wahrscheinlich kontrovers bewertete Themen aufgegriffen werden. Durch die Auswahl kann der thematische Rahmen der Einheit abgesteckt werden.
- Auf dem Tisch werden Bilder ausgelegt, auf denen Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen, mit verschiedenen Kleidungsstilen, religiösen Orientierungen, sexuellen Orientierungen, Partnerschaftsformen, etc. dargestellt sind.
- Die Teilnehmenden bekommen einige Minuten Zeit, sich die Bilder anzuschauen. Nun bekommen alle den Auftrag, je zwei der Bilder auszuwählen: Jeweils eins, das sie „OK“ finden, und eins, das sie „Nicht OK“ finden. Die übrigen Bilder werden wieder eingesammelt.
- An zwei Enden des Tisches werden die Schilder mit den Aufschriften „OK“ und „Nicht OK“ gelegt.
- Reihum beschreiben die Teilnehmenden was sie auf ihren Bildern sehen, legen sie auf den Tisch zum entsprechenden Schild und begründen ihre Auswahl. Es gilt die Regel, die eigenen Standpunkte darzustellen und die der anderen zunächst nicht zu diskutieren.
- Bei starkem Widerspruch kann der Hinweis gegeben werden, dass eine zweite Runde stattfindet, in der jede*r die Möglichkeit hat, Bilder mit Begründung umzulegen.
- Von der Leitung können Verständnisfragen gestellt werden. Durch behutsames Nachfragen können Beweggründe für die jeweilige Haltung erfahren werden.
- Anschließend beginnt eine zweite Runde, in der sich die Teilnehmenden entscheiden können, ob sie eines der Bilder auf dem Tisch umlegen möchten. Wer ein Bild umlegt, begründet diesen Schritt.
- An dieser Stelle kann eine Diskussion moderiert werden. Dabei ist es nicht schlimm, wenn die Diskutierenden zu keiner Einigung kommen. Das Bild kann in dem Fall in der Mitte des Tisches liegen bleiben. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden ein Verständnis für die jeweilige Position des Gegenübers entwickeln und lernen, diese auszuhalten und zu respektieren.

Mögliche Fragen für eine Diskussion

- Wie fandet ihr es, eure Meinung zu den Bildern zu sagen?
- Fiel es euch schwer, eure Meinung zu formulieren?
- Fiel es euch schwer, die Meinung der anderen auszuhalten?
Wenn ja, warum?
- Findet ihr es schade oder gut, dass es bei einigen Bildern keine Einigung gab? Wenn ja, warum?

Quelle: Abwandlung von Andreas Schröer; Kirsten Nazarkiewicz: „Toleranzbilder - Fotobox für die politische Bildung“, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2002.

5. Die Übungen



Diese Übung erfordert von den Teilnehmenden und der Leitung ein hohes Maß an Toleranz, da oft Meinungen geäußert und (zuerst) nicht kommentiert werden, die den eigenen Positionen diametral gegenüberstehen. Gibt es Bilder, zu denen die Leitung eine Positionierung (sei es „ok“ oder „nicht ok“) nicht ertragen würde, von denen sie vermutet, dass diese Positionierung einzelne Teilnehmende verletzen würde oder zu denen die Leitung keine Diskussion wünscht, sollten diese auch nicht ausgelegt werden.

Bei „krassen“ Ergebnissen, besonders wenn sie als Zeichen von Intoleranz oder gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gedeutet werden können, sollte die Leitung zuerst auf Widerspruch aus der Peer-Group der Teilnehmenden bauen. Kommt dieser nicht von allein, kann nachgefragt werden: „Sehen das alle so, dass dieses Bild aus diesem Grund dorthin gehört?“ Meist finden sich auch in kleineren Gruppen durchaus Teilnehmende, welche andere, nicht ausgrenzende oder liberalere Ansichten vertreten. Ihnen gegenüber sind Jugendlichen i.d.R. aufgeschlossener als guten pädagogischen Argumenten Erwachsener.

Findet sich niemand aus der Gruppe der Teilnehmenden, um das entsprechende Bild umzulegen, sollte die Leitung als letzten Schritt selbst intervenieren und aus der Rolle der neutralen Moderation heraustreten: „Ich persönlich würde dieses Bild auf die andere Seite legen, weil ich der Meinung bin, dass...“. Wichtig ist, dass die Ansichten der Teilnehmenden nicht kommentiert oder direkt kritisiert werden, z.B. „Deine Meinung finde ich unmöglich / schlimm, weil...“, sondern dass die Leitung dem einfach ihre persönliche Meinung - als solche gekennzeichnet - gut begründet gegenüber stellt. Im Zweifelsfall kann abschließend die Gesetzeslage dazu dargestellt werden.

5.3.2. Positionierungsübung „Sag mir, wo du stehst!“

Kurzbeschreibung

Diese Übung bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich zu unterschiedlichen Themen zu positionieren und diese Haltungen mit ihren Mitschüler*innen oder anderen Teilnehmenden zu diskutieren. Durch die Aufgabenstellung der eindeutigen Positionierung werden die Meinungsverschiedenheiten erst zugespitzt, um im weiteren Verlauf die Zwischentöne auszuloten. Dadurch müssen die Teilnehmenden sich zuerst in Toleranz üben und können anschließend lernen, zu differenzieren.

Die hier vorgeschlagenen Aussagen beziehen sich auf die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen und berühren Themen wie Gleichberechtigung, Sexualität, Freiheit und Religion.

Quelle: Abwandlung einer Übung aus: Ulrich, Susanne u.a. „Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta“, Gütersloh 1997.

Ziele

- Sich eine eigene Haltung überlegen
- Andere Sichtweisen kennenlernen, verstehen und aushalten
- Eigene „Toleranzgrenze“ ausloten

Inhalt

- Verschiedene Lebensformen
- Werte/Glaube
- Sexuelle Orientierung
- Gleichberechtigung

Teilnehmer*innen

6-12 Personen, ab 12 Jahren

Dauer

30-45 min.

Material

- Vorformulierte Aussagen zur Positionierung (siehe CD)
- Kreppband (Oder etwas anderes, um den Raum oder Arbeitsbereich zweizuteilen)
- Schilder: „Stimmt“ / „Stimmt nicht“ (siehe CD)



Anleitung

- Der Raum oder Arbeitsbereich wird in zwei Hälften aufgeteilt. In den so entstehenden Bereichen hängen an der Wand die Schilder „Stimmt!“ bzw. „Stimmt nicht!“.
- Als Einleitung sollte den Teilnehmenden gesagt werden, dass es bei der Übung nicht um richtig oder falsch geht, sondern um ihre persönlichen Meinungen.
- Die Leitung liest eine Aussage aus der Auswahlliste vor.
- Sie bittet die Teilnehmenden, sich eindeutig auf der entsprechenden Seite des Raums zu positionieren.
- Wenn sich alle positioniert haben, wird abwechselnd auf jeder Seite ein*e Teilnehmer*in gebeten zu begründen, warum sie*er dort steht. Die anderen hören zu, es soll keine direkte Diskussion mit Umstimmungsversuchen entstehen. Falls Teilnehmende jedoch zwischendurch ihre Position wechseln, können sie auch kurz erklären, warum.
- Wenn alle Begründungen genannt sind, wird die nächste Aussage vorgelesen und die Teilnehmenden werden gebeten dazu Position zu beziehen.
- Die Leitung fragt bei Begründungen, die in sich widersprüchlich sind oder im Widerspruch zu den bisher geäußerten Positionen der Teilnehmenden stehen, nach.

5. Die Übungen



Anders als bei der oft praktizierten Methode des Meinungsbarometers sollen sich die Teilnehmenden eindeutig zu einer der zwei Seiten positionieren. Unentschiedene oder „Stimmt“ und gleichzeitig „Stimmt nicht“-Positionierungen (genau auf der Linie stehen, oder ein Bein links, ein Bein rechts davon) sollten im ersten Schritt nur im absoluten Ausnahmefall zugelassen werden. Diese Zuspitzung erfüllt zwei Funktionen:

1. Die Teilnehmenden fokussieren ihre Aussage, ihre Meinung. Dadurch sind sie genötigt, sich genauer zu überlegen, wie sie eigentlich zu der Frage stehen. Ein „sich raushalten“, welches sonst bei heiklen Themen gerne gewählt wird ist nicht möglich. Dadurch werden alle involviert, nicht nur die Meinungsstärksten der Gruppe.

2. Die klaren Gegensätze in der Positionierung bewirken auch eine Polarisierung der Gruppe: entweder ich bin auf der einen oder auf der anderen Seite. So wird die Aufgabe, die Meinung der anderen auszuhalten schwieriger, als bei den sonst zumeist gewählten „Wischiwaschi“-Positionen. So ist tatsächlich die Toleranz der Teilnehmenden gefordert.

Die durch die Polarisierung entstehende Gruppendynamik sollte in der anschließenden Diskussion angesprochen werden: „Was bedeutet es z.B., mit seiner Meinung gegen die Mehrheit der Gruppe zu stehen?“, „Wie fühlt sich das an?“. Das Gefühl „Ich gegen alle anderen“ wird von manchen Teilnehmenden auch als positiv empfunden und verstärkt dann die eigene Meinung eher. Ähnliche Dynamiken sind auch in Radikalisierungsprozessen zu beobachten (siehe Kapitel 2.1.), bei der Übung 5.4.2. „Extremistische Gruppen“ kann an diese Erfahrung erinnert werden. Keinesfalls aber dürfen Teilnehmenden, die sich in der Rolle des „Outlaws“ wohlfühlen im Gegenzug mit Extremistischen Gruppen oder Personen verglichen werden. Es geht hier darum, die unterschiedlichen Sichtweisen erst mal kennen zu lernen und zu akzeptieren. Wenn sich Widerspruch zu einzelnen Begründungen regt, kann darauf verwiesen werden, dass ja jede*r drankommen kann, die eigene Sichtweise darzulegen. Gerade bei ganzen Schulklassen sollten aber nicht alle ihre Position begründen müssen (wenn z. B. der Grund schon von anderen Teilnehmenden auf der gleichen Seite genannt wurde), um die Zeit des Herumstehens zu verkürzen.

Im Laufe der Diskussion werden die Grautöne, die Zwischenpositionierungen zugelassen und durch die Moderation und ihre Fragen gefördert.

Mit etwas Übung können die Statements im Verlauf flexibel aus der Gesamtliste ausgewählt werden, je nachdem, welche Themen in der Gruppe spannender sind. Auch lassen sich Ambivalenzen in den Ansichten der Teilnehmenden gut herausarbeiten, z.B. wenn einige Teilnehmende sich zu der Aussage: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ bei „Stimmt“ positioniert haben, aber auch dem Satz: „Ich würde ein Mädchen anders erziehen als einen Jungen“ zustimmen. Hier gilt es, die Teilnehmenden nicht in ihren eventuellen Widersprüchen vorzuführen. Lediglich durch Fragen seitens der Leitung bekommen sie die Möglichkeit, diese selber zu entdecken (siehe „Kapitel 3.3.“).

Mögliche Aussagen zum Diskutieren

- Ich glaube, Frauen und Männer sind gleichberechtigt.
 - Mädchen haben mehr Rechte als Jungen.
 - Mädchen dürfen genauso viel wie Jungen.
 - Ich und meine Geschwister werden gleich behandelt.
 - Jungs dürfen keine Schwächen zeigen.
 - Ein Mann muss seine Familie ernähren
 - Jungs können sich auch schminken.
 - Es ist manchmal schwierig, ein Junge*ein Mädchen zu sein.
 - Ich würde eine Tochter anders erziehen als einen Sohn.
 - Männer können nicht putzen.
-
- Jede*r soll so leben können, wie er*sie will.
 - Über mein Sexualleben entscheide ich selbst.
 - Ich habe kein Problem damit, wenn meine Nachbarn homosexuell sind.
 - Ich finde es richtig, dass Schwule und Lesben auch heiraten können.
 - Wäre ein Freund*eine Freundin homosexuell würde ich nicht zulassen, dass man ihn*sie mobbt.
 - Mir ist wichtig, dass meine Eltern mit meiner Partnerwahl einverstanden sind.
 - Ich esse, was ich will.
 - Ich kleide mich, wie ich will.
-
- Religion ist wichtig.
 - Religion ist das Wichtigste.
 - Jede*r soll selbst entscheiden, an welche Religion er*sie glaubt.
 - Meine Kinder sollen selbst entscheiden, an welche Religion sie glauben.
 - Ich gehe regelmäßig in die Moschee/Kirche.
 - Der Islam gehört zu Deutschland.
 - Ich habe kein Problem damit, dass eine Erzieherin/Lehrerin ein Kreuz trägt.
-
- Ich habe kein Problem damit, dass eine Erzieherin/Lehrerin Kopftuch trägt.
 - Jede*r ist seines Glückes Schmied.
 - Obdachlose sind selbst schuld an ihrer Situation.
 - Ich denke, dass ich die Gesellschaft mitgestalten kann.
 - Ich finde, ich bin ein wichtiger Teil der deutschen Gesellschaft.
 - Ich bin stolz auf Deutschland.

Je nach dem, was in der Gruppe Thema ist, können diese Aussagen beliebig erweitert werden.

Fragen für eine Diskussion

- Hat euch etwas überrascht?
- Ist es euch schwer gefallen, euch zu positionieren? Wenn ja, warum?
- Wolltet ihr euch manchmal wieder umstellen? Wenn ja, warum?
- Wie hat es sich angefühlt, wenn ihr euren Standpunkt gewechselt habt?
- Welche Frage fandet ihr am schwierigsten?

5. Die Übungen

5.3.3. Statements diskutieren – Was denkst du?!

Kurzbeschreibung

Die Übung konfrontiert die Teilnehmenden mit Aussagen von Gleichaltrigen, die in der Projektlaufzeit der Werte-Werkstatt gesammelt wurden. Ampelkarten bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich zu positionieren und ihre Haltung zu begründen. Auch in dieser Übung soll es nicht um Überzeugungsversuche gehen, sondern darum, die Beweggründe des Gegenübers nachvollziehen zu können.

Es handelt sich dabei um recht provokative sowie sensible Aussagen und Themen. Sollten Teilnehmende sich durch einzelne Aussagen sehr provoziert oder verletzt fühlen, ist dies unbedingt zu thematisieren und ihnen und der Gruppe zu verdeutlichen, dass ihr Gefühl dazu akzeptiert wird und sie ja gerade gefordert sind, ihre Meinung dazu kundzutun. Zudem sollte die Leitung vorher überlegen, ob es Statements gibt, zu der sie eine Meinung der Teilnehmenden nicht ertragen würde. Diese Statements sollten nicht verwendet werden.

Ziel

- Anregung zur Meinungsbildung
- Widersprechende Sichtweisen kennenlernen und aushalten

Inhalt

- Verschiedene Lebensformen
- Werte/Glaube
- Sexuelle Orientierung



Teilnehmer*innen

7-9 Personen, 15 – 18 Jahre

Dauer

30-45 min.

Material

- Karten mit den Statements von Jugendlichen (siehe CD)
- Ampelkarten (Pro Teilnehmer je ein Set aus einer grünen, gelben und roten Karte).

Anleitung

- Die Karten mit den Statements (siehe CD) werden auf dem Tisch, um den alle herumsitzen, ausgelegt. Jede*r nimmt sich eine Karte mit einem Statement, zu dem er/sie etwas sagen will, egal ob positiv oder negativ.
- Nun teilen die Pädagog*innen Karten in den Farben **rot**, **gelb** und **grün** an alle Teilnehmenden aus und erklären den weiteren Ablauf:
- 1. „Jede*r wird jetzt reihum seine Auswahl vorstellen und kurz begründen: „Ich habe mir dieses Statement ausgesucht, weil...“.



- 2. Dann wird der Rest der Gruppe aufgefordert, mittels der Ampelkarten die eigene Meinung zu dem Statement (nicht zu der Meinung der Person) darzulegen. Dazu werden die Karten vor sich auf den Tisch gelegt, damit alle sie während der ganzen Diskussion sehen können. Die Bedeutung der Karten ist:

Grün: Stimmt, das finde ich auch!

Gelb: Jein, bzw. ich weiß nicht, was ich davon halte!

Rot: Stimmt nicht, das finde ich nicht!

- Wenn alle ihre Karten gelegt haben, wird das Meinungsbild der Gruppe angeschaut.
- Einzelnen werden die Teilnehmenden gebeten, ihre Farb-Auswahl zu begründen. Hier empfiehlt sich, mit den abweichenden Antworten (die als einzige oder als Minderheit Rot oder Grün gelegt haben) anzufangen.
- Es soll dabei keine Diskussion entstehen, in der sich widersprochen wird á la „Das stimmt doch nicht! - Stimmt doch!“. Es soll die eigene Meinung begründet werden, Nachfragen seitens der Teilnehmenden sind erwünscht.
- Die Pädagog*innen sorgen dafür, dass eventuelle problematische Aussagen nicht unhinterfragt bleiben. Äußert sich – beispielsweise – ein*e Jugendliche*r zum folgenden Statement positiv: „In Deutschland darf jeder seine Meinung sagen. In normalen Ländern gibt es halt nur die eine Meinung. Und die ist dann richtig.“, hilft gezieltes Nachfragen der Pädagog*innen, u.a. das Ausmalen von Konsequenzen der Haltung. Hier kann die Leitung Folgen einer solchen Haltung mit folgenden Fragen verdeutlichen: „Und was wäre, wenn dir die Meinung, welche in dem Land in dem du lebst die offiziell Richtige ist, nicht gefällt?“ oder: „Stell dir vor, du lebst in so einem Land. Du musst dort eine bestimmte Meinung haben. Was würde denn passieren, wenn du eine andere Meinung hättest?“

Statements:

- Nur Frauen können sich um den Haushalt kümmern.
- Mädchen müssen früher nach Hause als Jungs, weil sie beschützt werden müssen.
- Die 5 Säulen des Islam gelten nicht nur für Muslime, sondern für alle Menschen.
- Manche nutzen Religionen dafür aus, zu töten oder Töten zu rechtfertigen.
- Manche Muslime sind Terroristen. Die machen unseren Ruf kaputt und deshalb mögen uns viele nicht.
- Es gibt wichtigere und weniger wichtige Religionen.
- Alle außer den Muslimen sind Kuffar (Ungläubige) und müssen in die Hölle.
- Als Muslima muss man Kopftuch tragen.

5. Die Übungen

- In Afghanistan kümmern sich nur Frauen um die Kinder und um den Haushalt, tragen alle Kopftuch und sind sehr glücklich. Alle.
- Es ist ungerecht, wenn Frauen keinen Fußball spielen dürfen, nur weil sie Frauen sind.
- Es ist ungerecht, wenn Frauen nicht arbeiten dürfen, nur weil sie Frauen sind.
- In Deutschland darf jeder seine Meinung sagen. In normalen Ländern gibt es halt nur die eine richtige Meinung.
- Nicht beten ist schlimmer als z.B. Drogen nehmen oder Alkohol trinken.
- Wir können als Klasse nicht ins Schwimmbad gehen, weil unsere Mädchen das nicht dürfen.
- Wenn Kinder sich schlecht verhalten, dürfen sie natürlich von Erwachsenen geschlagen werden.
- Schwul sein ist doch voll ok. Kann doch jeder lieben, wen er will. Und man kann sich auch nicht aussuchen, in wen man sich verliebt.
- Ich habe Angst, dass meine Freunde in die Hölle kommen, weil sie Sachen machen, die falsch sind.
- Ich habe eigentlich nichts gegen Schwule aber mein Vater sagt, dass ist in unserer Religion nicht ok.
- Es ist ok, Gewalt zu benutzen, wenn man von anderen unterdrückt wird.
- In Deutschland leben viel zu viele Ausländer.
- Man wird schon manchmal komisch angeguckt, wenn man Kopftuch trägt.



Es ist wichtig, eine Balance zwischen den Themen der Statements herzustellen: es soll sich nicht nur um die Fragen/Auslegungsformen des Islam handeln.

Fragen zur Auswertung:

- Kommen euch solche Aussagen bekannt vor?
- Was habt ihr zuerst gedacht als ihr die Statements gelesen habt?
- Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr die Statements gelesen habt?
- Wie fühlt es sich an, eine Meinung allein zu vertreten/sie mit vielen anderen zu teilen?
- Hat jemand im Laufe der Diskussion seine Meinung zu einer Aussage geändert?
- An diejenigen, die zwischendurch ihre Position gewechselt haben:
Wie hat es sich angefühlt seine Position (und Meinung) zu ändern?
- Fiel es euch schwer, eure Meinung und Argumente zu formulieren?
- Fiel es euch schwer, die Meinung anderer auszuhalten?
Warum?

5.4. Grundrechte und Extremismus

5.4.1. Die Grundrechte und Glaubensfreiheit

Kurzbeschreibung

Diese Übung gliedert sich in **3 Schritte**.

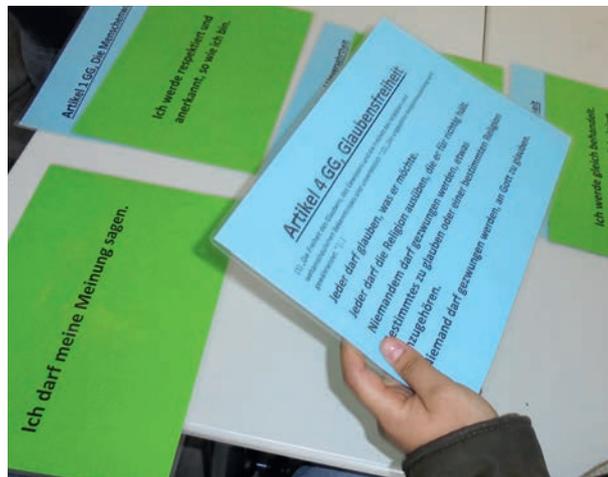
In **Schritt 1** lernen die Teilnehmenden die in Deutschland geltenden Grundrechte und ihre Funktion kennen.

Anhand der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Artikels 4 des Grundgesetzes „Glaubens- und Religionsfreiheit“ setzen sich die Teilnehmenden im **2. Schritt** mit dem Verhältnis zwischen einzelnen Grundrechten auseinander.

Im **3. Schritt** wird spielerisch das Verhältnis zwischen Grundrechten, die für alle Bürger*innen gelten und religiösen Normen als individuelle Werte beleuchtet.

Ziele

- Kennenlernen der Grundrechte
- Auseinandersetzung mit dem Recht auf Religionsfreiheit
- Erkennen, dass religiöse Normen nur für die Anhänger*innen der jeweiligen Religion gelten
- Erkennen, dass Grundrechte für alle Bürger*innen Geltung haben



Inhalt

- Bezug der Grundrechte zum eigenen Leben
- Verhältnis der Grundrechte zueinander / Grenzen der Grundrechte
- Verhältnis zwischen religiösen Normen und Grundrechten

Teilnehmer*innen

7-9 Personen, 14-18 Jahre

Dauer

120-135 min

Material

- Karten mit original Grundrechten (siehe CD) Hinweis: Doppelseitig gedruckt
- Karten mit Grundrechten in einfacher Sprache (siehe CD)
- Bilder und Pressemeldungen (siehe CD)
- Laptop, Beamer
- PowerPoint®-Fragen „1, 2 oder 3 – Was gilt für wen?“ (siehe CD)
- Kreppband, um die Felder auf dem Boden zu markieren



Anleitung

Schritt 1: Grundrechte allgemein

- Die Karten mit den Grundrechten werden entweder in einfacher Sprache oder im Original (siehe CD) auf dem Tisch oder Boden ausgelegt. Dabei kann entweder mit allen Grundrechten oder mit einer für die Zielgruppe relevanten Auswahl gearbeitet werden.
- Einführend fragen die Pädagog*innen, ob die Teilnehmenden schon einmal von den Grundrechten gehört haben und ob sie ihre Funktion kennen: „Mit Grundrechten sollen unsere Grundbedürfnisse garantiert werden. Sie schützen Mitglieder der Gesellschaft vor Übergriffen des Staats und benennen die grundsätzlichen Regeln für einen respektvollen Umgang aller Menschen miteinander.“
- Reihum werden nun die Grundrechte in der vereinfachten Version laut vorgelesen und eventuelle Fragen zu den Inhalten geklärt.
- Die Teilnehmenden bekommen den Auftrag gemeinsam zu überlegen, welche Rechte ihnen persönlich am wichtigsten sind und erstellen ein Ranking. Wichtig ist hierbei nicht das Ergebnis, sondern die Diskussionen, die sich während der Sortierung ergeben.
- Frage: „Wo betrifft euch das?“, „Was hat das mit euch zu tun?“, „Warum ist für euch das eine Grundrecht wichtiger als das andere?“
- Bei Bedarf werden zum Schluss den in einfacher Sprache formulierten Grundrechten die Originalfassungen zugeordnet.
- Abschließend kann festgehalten werden, dass es bis auf den Artikel 1 (Unantastbarkeit der Menschenwürde) keine wirkliche Hierarchie der Grundrechte gibt. Sie sollen alle den Schutz der Menschenwürde sichern. Es kann jedoch passieren, dass zwei Grundrechte miteinander in Konflikt geraten. In solchen Fällen muss individuell entschieden werden, welches Grundrecht überwiegt. Im folgenden Schritt können die Teilnehmenden solche Situationen diskutieren.

Schritt 2: Glaubensfreiheit

Nun wird mit Bildern und Pressemeldungen gearbeitet, welche Situationen beschreiben, in denen Grundrechte miteinander in Konflikt geraten.

- Zuerst wird der Artikel 4 GG „Glaubensfreiheit“ genauer betrachtet: „Was heißt überhaupt Glaubens- und Religionsfreiheit und warum denkt ihr, ist dieses Recht ein Grundrecht?“. Anschließend wird die Rückseite dieser Grundrechte-Karte vorgelesen.
- Auf dem Tisch werden Bilder und Pressetexte (siehe CD) ausgelegt
- Gemeinsam werden die Bilder und Pressezitate betrachtet. Das Verhältnis der dargestellten Situationen zu den Grundrechten wird diskutiert.
- Das Verhältnis zum Art. 4 wird erfragt: „Inwiefern hat das Bild/das Pressezitat mit Art. 4 zu tun?“ sowie „Bezieht sich das Bild auch auf andere Grundrechte?“. Bei den Gesprächen werden gemeinsam die Grenzen der Grundrechte ausgelotet. Der Schwerpunkt liegt auf der Frage, was ist, wenn sich Grundrechte widersprechen.

Mögliche Fragen für eine Diskussion

- Wo seht ihr Grenzen der unterschiedlichen Freiheiten? (Meinungsfreiheit, Glaubens- und Religionsfreiheit?)
- Welches Situation ist durch Artikel 4 gedeckt oder nicht gedeckt?
- Welches Grundrecht überwiegt eurer Meinung nach in der dargestellten Situation? Warum?

Schritt 3: „1,2 oder 3 - Was gilt für wen?“

- Zum Abschluss wird im Rahmen eines 1, 2 oder 3-Spiels reflektiert, für wen eigentlich religiöse Normen, einzelne (Rechts-)Vorschriften und Grundrechte gelten.
- Die Fragen der Power-Point-Präsentation werden an eine freie Fläche projiziert und der Raum wird mit einem Kreppband in drei Bereiche geteilt, jeder von 1-3 nummeriert.
- Die Jugendlichen bekommen den Auftrag, je nach Antwort im Raum Position zu beziehen (je nach Verfassung der Teilnehmenden stehend oder mithilfe von Stühlen).

Nach jeder Antwort bzw. Positionierung werden ausgewählte Schüler*innen nach der Begründung für die Positionierungen gefragt. Zumeist ist das vermeintlich „richtige“ Ergebnis relativ offensichtlich, manchmal hat die Positionierung aber auch mit dem Verständnis der (absichtlich vage formulierten) Frage zu tun. Auch hier gibt es keine „richtigen“ und „falschen“ Antworten. Im Gespräch geht es darum, wie die Teilnehmenden die Frage verstehen und zu ihrer Antwort kommen (*siehe Kapitel 3.3, Abschnitt: Fragende Gesprächsführung in 3 Schritten*).

Arbeiten die Jugendlichen in der Einheit nur mit ausgewählten Grundrechten, achtet die Leitung darauf, welche Rechte eventuell zusätzlich genannt werden – diese werden dazu gelegt.

In einem zusätzlichen Schritt kann nach der Einführung der Grundrechte noch das Verhältnis von Rechten und Pflichten diskutiert werden: „WER muss WAS tun, damit die Rechte eingehalten werden?“ Allerdings kann die Übung dadurch auch zu langatmig werden und vom Thema Grundrechte und Religion wegführen.

*Wenn es einigen erstmal schwer fällt zu verstehen, dass mit dem Recht auf Glaubensfreiheit jedem die Entscheidung überlassen ist, den Glauben nach eigener Vorstellung zu leben (häufiges Gegenargument: „Im Islam muss man aber ...“, „Im Islam ist es aber so“), können sie sich eher mit der Vorstellung anfreunden, dass keine*r ihnen vorschreiben darf, wie sie ihren Glauben zu leben haben („Ich darf niemandem meine Vorstellung von Glaubenspraxis aufzwingen. Gleichzeitig weiß ich aber, dass auch mir niemand etwas aufzwingen darf“).*

Sollte noch Zeit zur Verfügung stehen, können die Bilder und Pressemeldungen auch den übrigen Rechten zugeordnet werden. Mit welchem Recht haben sie zu tun? Welchem widersprechen sie?



5. Die Übungen

5.4.2. Extremistische Gruppen

Kurzbeschreibung

Anhand eines Kurzfilms setzen sich die Teilnehmenden mit den drei gängigen extremistischen Strömungen auseinander. Der Film zeigt drei mögliche Szenarien der Radikalisierung eines Jugendlichen und seinen Anschluss an eine der drei Gruppen. Die Teilnehmenden erfahren über die unterschiedlichen Motive der Gruppierungen, erkennen jedoch auch die ähnlichen Mechanismen, die unabhängig vom jeweiligen Phänomenbereich hinter einer Radikalisierung stehen. In einem Gallery-Walk erarbeiten die Teilnehmenden mögliche Ursachen einer Radikalisierung sowie die Veränderungen, die mit einer Radikalisierung einhergehen können.

Ziele

- Kennenlernen der Ziele, Strategien und Merkmale der Gruppen
- Auseinandersetzung mit den möglichen Ursachen einer Radikalisierung in Form von Push- und Pull-Faktoren

Inhalt

- Extremistische Gruppen und ihre Motive und Ziele
- Ursachen von Radikalisierung: Push- und Pull-Faktoren

Teilnehmer*innen

5-12 Personen, ab 14-16 Jahren

Dauer

90 min.

Material

- Laptop
- Beamer
- Film: „Radikal“ (Der Film kann beim Hessischen Ministerium kostenlos bestellt werden: <https://hke.hessen.de/film-„radikal“>)
- Fragebogen zum Film (siehe CD)
- Flipchart-Papier „Unterschiede“ und „Gemeinsamkeiten“
- Eddings
- 3 Flipchart-Bögen mit den Fragen in der Mitte:

Pull-Faktoren:

- > „Womit locken extreme Gruppen Menschen an? Was haben die Gruppen Simon zu bieten?“

Push-Faktoren:

- > „Was suchen Menschen, die sich extremen Gruppen anschließen? Was fehlt Simon und läuft was bei ihm falsch?“

Anzeichen einer Radikalisierung und Veränderungen:

- > „Wie verändert sich Simon, als er sich einer der Gruppen anschließt? Wie könnten seine Freunde seine Radikalisierung erkennen?“



Anleitung

Teil 1: Film

- Zu Beginn wird der Film „Radikal“ angekündigt und über das Thema des Films gesprochen. Haben die Teilnehmenden schon mal etwas von diesen drei extremistischen Gruppen gehört? Was verstehen sie unter „radikal“ oder „extremistisch“? Zudem sollte die Struktur des Films erklärt werden, der wie im Film „Lola rennt“ drei mögliche Szenarien durchspielt.
- Anschließend wird der Film gemeinsam angeschaut. Um sicher zu gehen, dass der Film verstanden wurde, sollte in der Gruppe eine Inhaltsbesprechung erfolgen und eventuelle Fragen geklärt werden. Zudem können die ersten Eindrücke besprochen werden: Wie hat der Film auf die Teilnehmenden gewirkt? Was sind ihre spontanen Eindrücke und Kommentare? Haben sie etwas wiedererkannt?
- Danach wird der Fragebogen (siehe CD) verteilt und mögliche Unklarheiten dazu geklärt. Der Film wird ein zweites Mal angesehen und die Teilnehmenden werden aufgefordert, während des Films den Fragebogen auszufüllen und möglichst viele Informationen zu den einzelnen Punkten zu notieren.
- Der Film kann nach jeder der drei Sequenzen kurz pausiert werden, damit die Teilnehmenden etwaige Notizen zu Ende bringen können.
- Mögliche Antworten zu den Fragen:



Frage 1: Was wollen die folgenden extremistischen Gruppen erreichen?

Linksextreme:

- > Wollen keine Regeln
- > Wollen sich und andere vom „System“ befreien (Nation, Kapitalismus, „Polizeistaat“ etc.)
- > Wollen Widerstand leisten und eine Revolution
- > Wollen die Ausbeutung beenden
- > Wollen Ungerechtigkeit beenden

Rechtsextreme:

- > Dass in Deutschland nur noch „Deutsche“ leben
- > Wollen „ihr“ Land verteidigen
- > Die „weiße Rasse“ vor dem Aussterben retten

Salafisten:

- > Eine ausschließlich „islamische“ Gesellschaft
- > Dass alle ihrer Auslegung des Islams unterworfen werden
- > Wollen mit ihrer Islamauslegung Rassismus bekämpfen
- > Wollen gegen die Unterdrückung kämpfen

Frage 2: Gegen wen sind die folgenden extremistischen Gruppen?

Linksextreme:

- > Kapitalismus, Politiker, Staatsgewalt, Nation, Polizei, das „System“, Nazis

Rechtsextreme:

- > Muslime, Ausländer, Presse, Politiker, Juden

Salafisten:

- > „Ungläubige“/Nicht-Muslime, „normale“ Muslime, die Gesellschaft

5. Die Übungen

Frage 3: Was tun die folgenden extremistischen Gruppen, um ihr Ziel zu erreichen?

Linksextreme:

> Demonstrationen, Gewalt, Sachbeschädigung, Revolution

Rechtsextreme:

> Kampf, Gewalt, Mord

Salafisten:

> Gewalt, Terror, Mord

- Danach werden auf dem Flipchart-Papier im Plenum Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Gruppen, die sich aus den Antworten auf dem Fragebogen ergeben, gesammelt und festgehalten.

Mögliche Gemeinsamkeiten:

- > Sehen sich als Opfer (des Systems, von Rassismus, einer fremden Bedrohung)
- > Es werden bedeutende Themen besprochen
- > Sie vermitteln Orientierung und Sinn
- > Sie bieten Kameradschaft und Gemeinschaft
- > Sie benennen „Schuldige“ für Missstände
- > Sie bieten eine Erlebniswelt (Demos, Party, gemeinsames Beten etc.)
- > Sie nutzen Gewalt als Mittel zur Durchsetzung ihrer Ziele

Mögliche Unterschiede:

- > Unterschiedliche Feindbilder
- > Unterschiedliche Ideologien (religiös, rassistisch/nationalistisch, antikapitalistisch)
- > Unterschiedliche Kleidungsstile, Erkennungsmerkmale
- > Unterschiedliche Gründe für Missstände in der Gesellschaft
- In einer Nachbesprechung können Begriffe und aufgekommene Fragen geklärt werden:
 - > War etwas neu? Was hat euch überrascht? Was war merkwürdig?
 - > Was merke ich mir auf jeden Fall?
 - > Waren Begriffe unklar?
 - > Was meinen Rechtsradikale, wenn sie „Deutsche“ oder „Lügenpresse“ sagen?
 - > Was meinen Salafisten, wenn sie von „Muslimen“ sprechen?
 - > Was meinen radikale Linke, wenn sie vom „System“ sprechen?

Teil 2: Gallery-Walk

- Im nächsten Schritt werden die drei Flipchart-Plakate mit den Fragen und Eddings im Raum verteilt.
- Für den Gallery-Walk werden die Teilnehmenden in drei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe findet sich bei einem der Flipchart-Plakate ein.
- In der Kleingruppe sollen sich die Teilnehmenden nun Gedanken zu den Fragen auf ihrem Plakat machen und die einzelnen Stichpunkte auf dem Plakat sammeln.
- Nach ca. 5 Minuten rotieren die Gruppen im Uhrzeigersinn, sodass jede Gruppe einmal bei jedem Plakat ihre Gedanken notieren konnte.
- Anschließend werden die im Gallery-Walk gesammelten Gedanken in der gesamten Gruppe kurz vorgestellt und präsentiert.
- **Mögliche Push-Faktoren / Ursachen:** Ungerechtigkeit, Diskri-

minierung, Frust, Wut, Aggressivität, Sinnsuche, Orientierungslosigkeit, Werteverlust, Einsamkeit, Ohnmacht, Überforderung, Frage nach der eigenen Identität, Stress zu Hause, Internet, schlechte Noten

- **Mögliche Pull-Faktoren Attraktivitätsmomente:** Einfache und klare Antworten, Anerkennung, Selbstbewusstsein, Ersatzfamilie, Macht und Kontrolle, Selbstbestimmung, Freund*innen und Gemeinschaft, Propaganda, Erlebnisse, die Wichtigkeit der Themen, gemeinsam gegen Ungerechtigkeit
- **Mögliche Anzeichen einer Radikalisierung und Veränderung:** Äußerliche Veränderung durch Tragen bestimmter Kleidung, Kontaktabbruch zu der Familie und den alten Freund*innen, Leben nach neuen Regeln, Vertreten von Feindbildern und Rassismus

Mögliche Fragen für eine Diskussion

- Hattet ihr von den einzelnen Gruppen schon einmal gehört?
- Was findet ihr besonders interessant?
- Was denkt ihr, wieso verändern sich manchen Menschen äußerlich, wenn sie sich einer extremen Gruppe anschließen?
- Was haltet ihr von Simon? Was würdet ihr ihm sagen?
- Was hilft mir, nicht auf solche Gruppen hereinzufallen?

Fragebogen zum Kurzfilm „Radikal“

Finde die Antworten!

	ZIELE Was wollen die folgenden extremistischen Gruppen erreichen?	FEINDBILD Gegen wen sind die folgenden extremistischen Gruppen?	STRATEGIEN Was tun die folgenden extremistischen Gruppen, um ihr Ziel zu erreichen?
Die Linksextremen			
Die Rechtsextremen			
Die Salafisten			



5.5. Antisemitismus: Einführung und Zeitstrahl

Kurzbeschreibung

Diese Einheit soll die Teilnehmenden in die grundsätzlichen Begrifflichkeiten und Theorien des Antisemitismus einführen. Die Teilnehmenden erhalten einen Überblick über die Geschichte des Antisemitismus und die unterschiedlichen Funktionen, welche die verschiedenen Erscheinungsformen ausüben.

Nach einem kurzen Vortrag über die Schwierigkeiten des Themas und die heutigen Lesarten erkunden die Teilnehmenden die Geschichte des Antisemitismus von der Antike bis zur Gegenwart. Die Funktionen, welche die verschiedenen antisemitischen Phänomene für die Äußernden oder Rezipienten haben, werden diskutiert. Diese Einheit ist erst für Teilnehmende höheren Alters (> 16) geeignet, da eine gewisse Reflexionsfähigkeit notwendig ist.

Ziele

- Überblick über Theorie des Antisemitismus bekommen
- Durch die geschichtliche Perspektive die Wandlung des Phänomens Antisemitismus kennen lernen
- Die Wurzeln der heutigen Erscheinungsformen von Antisemitismus kennen
- Mögliche eigene antisemitische Vorstellungen erkennen und reflektieren

Inhalt

- Theorien und Begrifflichkeiten zu Antisemitismus
- Geschichte des Antisemitismus
- Funktionen der verschiedenen antisemitischen Phänomene

Teilnehmer*innen

5-25 Personen, aufgeschlossene Jugendliche ab 16, Erwachsene

Dauer

120-180 min.

Material

- Beamer
- Pinnwand
- PowerPoint® Einführung Antisemitismus (siehe CD)
- Jahreszahlen (siehe CD)
- Funktionen, Bilder und Erläuterungen des Zeitstrahls (siehe CD)
- Kreppklebeband



Anleitung

- Vorbereitung: Zeitstrahl (Kreppband und ausgedruckte Jahreszahlen) im Raum aufkleben
- Die Leitung beginnt mit einem Vortrag zur Theorie des Antisemitismus und erläutert die Begrifflichkeiten
- Dann gibt es eine kurze Pause, in der die Bilder wahllos auf dem Boden verteilt werden. Die Teilnehmenden setzen sich im großen Kreis um die Bilder und den Zeitstrahl
- Arbeitsauftrag:
 - Schaut euch die Bilder an!
 - Sucht euch dann jede*r ein Bild aus, das euch interessiert, von dem ihr wisst, was darauf abgebildet ist, was das mit Antisemitismus zu tun hat und von wann die Situation ist!
- Ein*e Teilnehmende*r stellt der Gruppe das ausgewählte Bild vor, zeigt es den anderen, äußert eine Idee, was auf dem Bild dargestellt sein könnte, eine Interpretation des Dargestellten und wo es auf dem Zeitstrahl einzuordnen ist. Im Zweifelsfall geht es um den Zeitpunkt des Ereignisses, nicht um die Erstellung des Bildes, welches teilweise erst später entstanden sein kann.
- Die Leitung gibt eventuell weiterführende Informationen zum Bild, korrigiert wenn nötig falsche Interpretationen und Zeitangaben. Die Funktionen der jeweiligen Antisemitismen werden kurz dargestellt.
- Reihum stellen die anderen Teilnehmenden ihre Bilder vor.
- Am Ende werden die Karten mit den möglichen Funktionen von Antisemitismus separat an die Pinnwand gehängt und wenn nötig diskutiert.



5. Die Übungen



Es ist keine offene Diskussion über evtl. vorhandene eigene antisemitische Vorstellungen oder Ansichten der Teilnehmenden vorgesehen. Durch die hohe moralische und emotionale Aufladung der Debatte in der Öffentlichkeit sind jegliche Zuschreibungen nicht förderlich, um Einsichten zu erlangen, sondern werden eher Widerstand oder Leugnung provozieren.

*Während der grundsätzlichen Darstellung im 1. Teil (Vortrag), bei der unterschiedliche Ebenen von Antisemitismus dargestellt werden, fühlen sich erfahrungsgemäß häufiger einzelne Teilnehmende angesprochen oder „getriggert“. Diesen sollte klargemacht werden, dass es um eine grundlegende Zusammenfassung der Theorien zu Antisemitismus geht und nicht um Einzelstatements und ob diese nun antisemitisch sind oder nicht. Hilfreich in Bezug auf antizionistischen Antisemitismus und die Frage, ob und wie denn nun noch Israel kritisiert werden dürfe, ist der Hinweis, dass jede*r ja seine eigene Position auf die 3 D-Strategie hin überprüfen könne.*

Durch den geschichtlichen Überblick im Anschluss haben die Teilnehmenden die Gelegenheit, beim Betrachten der Vergangenheit einerseits (teils unbewusste) Antisemitismen als solche zu erkennen und andererseits die Funktionen, welche diese haben zu reflektieren, ohne dass dabei von sich selber gesprochen werden muss. Eine sorgfältige Abwägung zwischen der Funktion eines geschützten Rahmens, in dem „ich mal alles sagen kann“ und eines Schutzraumes für eventuell von Antisemitismus Betroffene ist hier wichtig. Dabei sollte bedacht werden, dass gerade bei diesem Thema (wie auch beim Thema Homophobie) eventuell Betroffen sich oft nicht als solche zu erkennen geben.

Auf die strafrechtlichen Aspekte bestimmter Äußerungen sollte im Zweifelsfall unbedingt hingewiesen werden. Siehe Strafgesetzbuch:

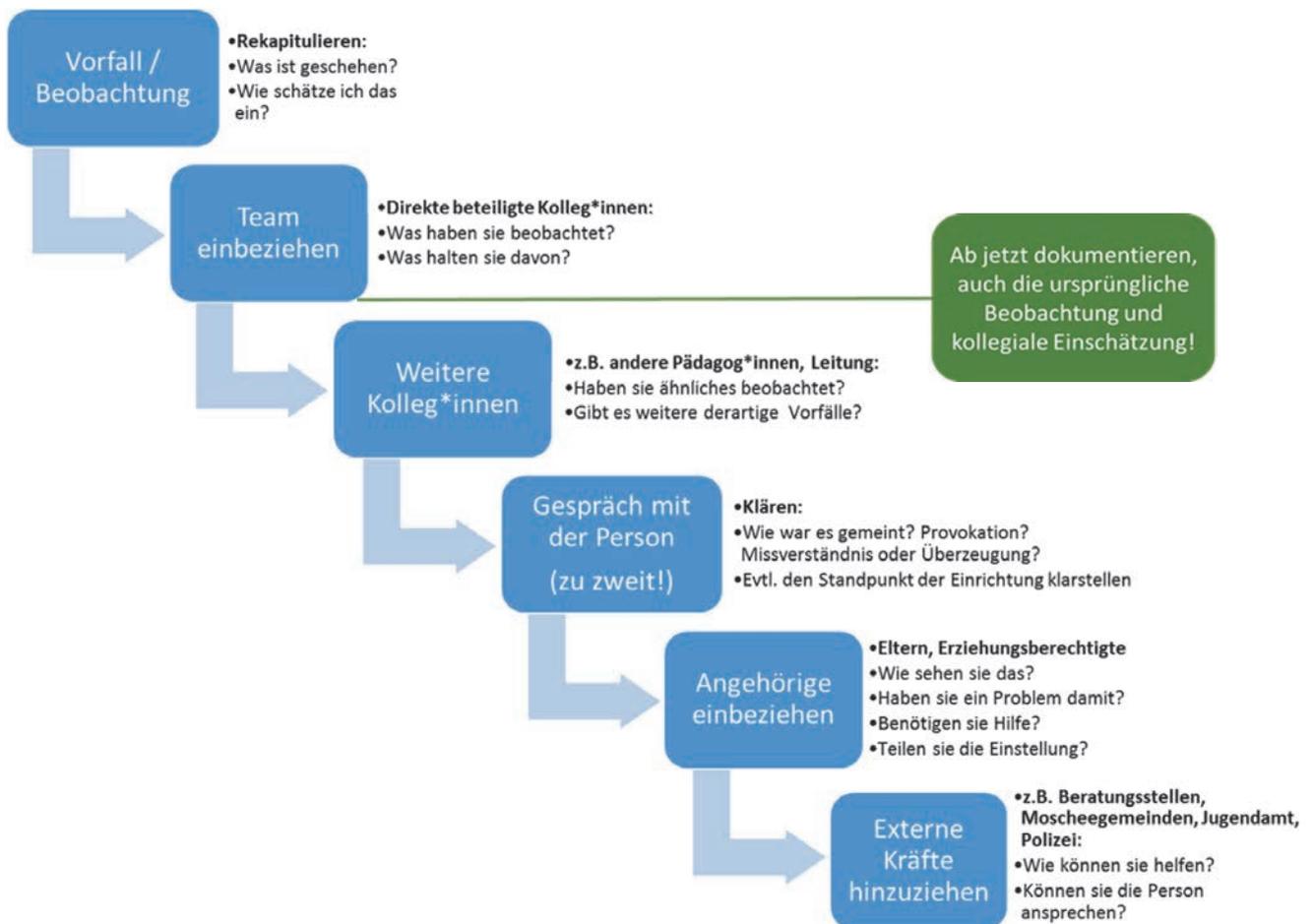
- § 86 Verbreiten von Propagandamitteln verfassungswidriger Organisationen*
- § 86a Verwenden von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen*
- § 130 Volksverhetzung*
- § 189 Verunglimpfung des Andenkens Verstorbener (Holocaustleugnung)*

... nach einem Vorfall oder auffälligen Verhaltensänderungen

Im pädagogischen Alltag kann es zu Äußerungen oder Verhaltensänderungen von Seiten Jugendlicher kommen, die eine beginnende oder voranschreitende Radikalisierung vermuten lassen. Die Fragen, wie eine individuelle Situation zu bewerten ist und welche Maßnahmen jeweils sinnvoll sein könnten, lassen sich nicht verallgemeinernd beantworten. Jede Situation und jeder Fall sollten einzeln betrachtet werden. Hilfreich ist dabei jedoch ein strukturiertes Vorgehen.

Das Projekt Werte-Werkstatt schlägt dazu ein einfaches **Verfahren in sechs Schritten** vor. Jeder dieser Schritte kann zum nächsten führen, sollte festgestellt werden, dass es tatsächlich ein Problem gibt. Genauso kann aber der Prozess nach jedem Schritt beendet sein, wenn die Einschätzung erfolgt, dass sich hinter dem auslösenden Vorfall oder der auslösenden Beobachtung nichts Problematisches verbirgt.

Die 6 Schritte im Überblick



6. Pädagogisches Vorgehen

Nach einem Vorfall sollte zunächst rekapituliert werden, was geschehen ist und wie das Geschehene selbst bewertet wird.

- ▶ In einem ruhigen Moment und unter Berücksichtigung der Situation findet sich oft eine bessere Einschätzung als mitten im Geschehen, in dem meist spontan reagiert werden muss.
- ▶ Wird das Beobachtete tatsächlich für problematisch gehalten, kann das eventuell direkt an der Situation beteiligte Team einbezogen und die Einschätzungen verglichen werden.
- ▶ Wird die Bewertung geteilt, werden weitere Pädagog*innen und die Leitung der Einrichtung einbezogen, um abzuklären, ob sie ähnliches bemerkt haben oder es schon offizielle Vorgänge dazu gibt.
- ▶ Gleiches gilt für schleichende Veränderungen einer Person, die sich nicht unbedingt an konkreten Situationen oder Vorfällen festmachen lassen.
- ▶ Ab nun sollten die ursprüngliche Beobachtungen und die Einschätzungen derselben stichwortartig dokumentiert werden.
- ▶ Als weiterer Schritt sollte ein Gespräch mit der Person folgen, um abzuklären, wie das Gesagte / die Handlung gemeint war. Handelt es sich nur um ein Missverständnis? Um eine Provokation? Der Standpunkt der Einrichtung kann verdeutlicht werden.
- ▶ Erscheint die Problematik weiterhin, sollte das Gespräch mit Eltern gesucht werden um herauszufinden, wie sie die Thematik sehen: Haben sie auch ein Problem damit? Benötigen sie Hilfe? Oder teilen sie die Einstellung?
- ▶ Schlussendlich sind externe Kräfte hinzuzuziehen. Dies sollten erstmal Beratungsstellen (siehe Liste S. 88) sein, welche auch helfen einzuschätzen, wer noch involviert werden sollte, wie z.B. Jugendamt oder Polizei.

Diese Abfolge wird nur selten in allen Schritten gebraucht werden und muss nicht zwangsläufig in dieser Reihenfolge ablaufen. Ist das Team sich z.B. in der eigenen und kollegialen Einschätzung einer Situation unsicher, kann schon hier eine Beratungsstelle unverbindlich telefonisch hinzugezogen werden. Wichtig ist, Beobachtungen von (andauernden) problematischen Verhaltensweisen nicht unter den Tisch fallen zu lassen, aber auch nicht bei jeder unbedachten Provokation sofort juristische Maßnahmen einzuleiten.

Weiterführende Literatur dazu: Ceylan, Rauf / Kiefer, Michael 2018: Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus, Wiesbaden. S116ff

Informationsteil

Inhalt der Arbeitsmaterial-CD
Literatur- und Quellenverzeichnis



Dieses Praxishandbuch als PDF

Materialien zum Abschnitt - Die Übungen

- Übung 5.1.1.** Arbeitsblatt „Mein Profil“ zum Ausdrucken
- Übung 5.1.2.** Werte-Begriffe zum Ausdrucken
- Übung 5.2.1.** PowerPoint®-Jeopardy Quiz zu Religionen
- Übung 5.2.2.** PowerPoint®- Quiz „1, 2 oder 3 - Religionen“
- Übung 5.2.3.** PowerPoint®- Fragen „1, 2 oder 3 - Was glaubst du?“
- Übung 5.3.1.** Toleranzbilder zum Ausdrucken
Schilder „OK“ / „Nicht OK“ zum Ausdrucken
Tabelle mit Bildnachweisen und Erklärungen
- Übung 5.3.2.** Schilder „Stimmt“ / „Stimmt nicht“ zum Ausdrucken
Liste mit Vorschlägen für Aussagen
- Übung 5.3.3.** Statements Übersicht
Statements von Jugendlichen zum Ausdrucken
- Übung 5.4.1.** Karten mit Grundrechten (vereinfacht und ausführlich) zum Ausdrucken
Bilder und Pressemeldungen zum Ausdrucken
PowerPoint® Fragen „1, 2 oder 3 – Was gilt für wen?“
- Übung 5.4.2.** Fragebogen zum Film „Radikal“ zum Ausdrucken
- Übung 5.5.** PowerPoint® Einführung Antisemitismus
PowerPoint® Zeitstrahl Antisemitismus

Zum Islam

Einstiegsliteratur

- Aslan, Reza 2006: Kein Gott außer Gott. Der Glaube der Muslime von Muhammad bis zur Gegenwart, München.
- Schaper, Michael (Hrsg.) 2015: Der Islam. Die Geschichte einer Weltreligion; Geo Epoche, Nr. 73, Hamburg.

Weiterführende Literatur

- Krämer, Gudrun 2016: Geschichte des Islam, München.
- Krämer, Gudrun 2011: Demokratie im Islam. Der Kampf für Toleranz und Freiheit in der arabischen Welt, Bonn.
- Candid Foundation (Hrsg.) 2017: Sunniten und Schiiten. Worum es in dem Konflikt wirklich geht, Bonn.
- Khorchide, Mouhanad 2017: Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion, Bonn.
- Rohe, Mathias 2017: Der Islam in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme, Bonn.
- Ceylan, Rauf 2010: Die Prediger des Islam. Imame – wer sie sind und was sie wirklich wollen, Bonn.
- Spielhaus, Riem; Mühe, Nina (Hrsg.) 2018: Islamisches Gemeindeleben in Berlin, Erlangen.
- Bobzin, Hartmut 2015: Der Koran. Eine Einführung, München.
- Steul, Willi (Hrsg.) 2017: Koran erklärt, Berlin.

Internetquellen

- qantara.de

Zu Salafismus und Radikalisierung

Einführungsliteratur

- Dantschke, Claudia; Mansour, Ahmad; u.a. 2011: Ich lebe nur für Allah. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus. Eine Handreichung für Pädagogik, Jugend- und Sozialarbeit, Familien und Politik, Berlin.
- Kaddor, Lamyia 2015: Zum Töten bereit. Warum deutsche Jugendliche in den Dschihad ziehen, München/Berlin.
- Mansour, Ahmad 2016: Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen, Bonn.
- Schmitz, Dominik Musa 2016: Ich war ein Salafist. Meine Zeit in der islamistischen Parallelwelt, Bonn.
- Seierstad, Åsne 2018: Zwei Schwestern. Im Bann des Dschihad, Bonn.

Weiterführende Literaturhinweise

- Biene, J.; Daase, C.; Junk, J.; Müller, H. (Hrsg.) 2017: Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen, Bonn.
- Kärgel, Jana (Hrsg.) 2017: „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung,

7. Literaturempfehlungen

Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention, Bonn.

- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michale 2013: Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention, Wiesbaden.
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael 2018: Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus, Wiesbaden.

Internetquellen

- <http://erasmus-monitor.blogspot.com/>
- <http://www.ufuq.de/>
- <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/>
- <http://www.jugendschutz.net/politischer-extremismus/>
- <http://geschichten.detektor.fm/dossier/islamistische-radikalisierung/>

Beratungsstellen (Wie kann ich mich an wen wenden?)

- Beratungsstelle Radikalisierung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge: <http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Beratung/beratung-node.html>
Tel: 0911 943 43 43
Mail: beratung@bamf.bund.de
<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/glaube-oder-extremismus.pdf>
- Beratungsstelle „Hayat“ Deutschland (ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur)
<https://hayat-deutschland.de/hayat/>
Tel: 0157 / 71359963 oder 030 / 23 48 93 35
Mail: info@hayat-deutschland.de
- Beratungsstellen des Violence Prevention Networks (VPN):
<https://violence-prevention-network.de/ueber-uns/beratungsstellen-in-den-bundeslaendern/>

In Berlin: Beratungsstelle Kompass:

<https://www.beratungsstelle-kompass.de/>

Tel: 030 / 23 911 300

Mail: kompass@violence-prevention-network.de



- Bilals Weg in den Terror:
(Fünfteilige Radioserie über einen Hamburger Jungen, seine Radikalisierung und seinen Weg in den Dschihad.)
https://www.radioeins.de/themen/_/podcast-bilal/

Zur Pädagogik

Zur Methode „Betzavta“:

- <https://www.cap-lmu.de/akademie/praxisprogramme/betzavta-miteinander/>
- Maroshek-Klarmann, Uki / Rabi, Saber 2015: Mehr als eine Demokratie - Sieben verschiedene Demokratieformen verstehen und erleben. 73 Übungen nach der „Betzavta“-Methode. In der Adaption von Susanne Ulrich, Silvia Simbeck und Florian Wenzel, Gütersloh. Siehe: <https://www.mehraseinedemokratie.de/>

Zum Beutelsbacher Konsens

- Widmaier, Benedikt / Peter Zorn, Peter (Hrsg.) 2016: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? BpB, Bonn

Zur pädagogischen Arbeit im Bereich Islamismus und Salafismus

- Demirel, Aycan / Niehoff, Mirko im Auftrag der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa e.V.) (Hrsg.) 2013: ZusammenDenken. Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus - Ein Projekthandbuch, Berlin, siehe <http://www.kiga-berlin.org>
- Ufuq.de (Hrsg.) 2015: Protest, Provokation oder Propaganda? Handreichung zur Prävention salafistischer Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit, Berlin, siehe www.ufuq.de
- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, ufuq.de (Hrsg.) 2015: „Wie wollen wir leben? Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie“, Filmpaket und Begleitheft unter www.ufuq.de

Zu Antisemitismus

- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa e.V.) (Hrsg.) 2013: Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. Berlin, siehe <http://www.kiga-berlin.org>
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa e.V.) (Hrsg.) 2017: Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Berlin, siehe <http://www.kiga-berlin.org>

7. Quellenangaben

- Abay Gaspar, Hande / Daase, Christopher / Deitelhoff, Nicole / Junk, Julian / Sold, Manjana 2018: Was ist Radikalisierung? Präzisierung eines umstrittenen Begriffs, PRIF-Report 5/2018, Frankfurt a.M.
- Backes, Uwe / Jesse, Eckhard 1996: Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Beelmann, Andreas 2019: Grundlagen eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung, in: Marks, Erich (Hrsg.): Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag, Forum Verlag Godesberg GmbH 2019, S. 181-209.
- Böckler, Niels / Zick, Andreas 2015: Radikalisierung als Inszenierung. Vorschlag für eine Sicht auf den Prozess der extremistischen Radikalisierung und die Prävention, in: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.): forum kriminalprävention 3/2015, Bonn.
- Borum, Randy 2011: Radicalization into Violent Extremism II: A Review of Conceptual Models and Empirical Research, in: Journal of Strategic Security Vol. 4, No. 4, S. 37-62.
- Bundeskriminalamt [www.bka.de: https://www.bka.de/DE/IhreSicherheit/RichtigesVerhalten/Radikalisierung/radikalisierung_node.html](https://www.bka.de/DE/IhreSicherheit/RichtigesVerhalten/Radikalisierung/radikalisierung_node.html) (Zugriff am 12.11.2019).
- Ceylan, Rauf / Kiefer, Michael 2018: Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus, Wiesbaden.
- Dalgaard-Nielsen, Anja 2010: Violent radicalization in Europe. What we know and what we do not know, in: Studies in conflict and terrorism 33, S. 797-814.
- Dugas, M., Kruglanski, A. W. 2014: The Quest for Significance Model of Radicalization. Implications for the Management of Terrorist Detainees, in: Behavioral Sciences and the Law 32, S. 423-439.
- Edler, Kurt 2016: Diskutieren mit radikalisierten Schülerinnen und Schülern. URL: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/218865/diskutieren-mitradikalisierten-schuelerinnen-und-schuelern> (Zugriff am 29.8.2019).
- Emcke, Carolin 2016: Gegen den Hass, Frankfurt a.M.
- GesBiT – Gesellschaft für Bildung und Teilhabe mbH, Qualitätswerkstatt Modellprojekte 2016: Arbeitshilfe Wirksamkeit und Selbstevaluation, Hannover
- Gill, Thomas / Achou, Sabine 2019: „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung, in: Politische Bildung 2/19, Wochenschauverlag, Frankfurt a.M.
- Häcker, H. O. / Stapf, K.-H. (Hrsg.) 2004: Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 14. Auflage. Bern.
- Horgan, John 2005: The Psychology of Terrorism, London.
- Kiefer, Michael 2017: Junge Dschihadisten im WhatsApp-Chat: Welche Rolle spielt Religion? URL: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/259448/junge-dschihadisten-im-whatsapp-chat-welche-rolle-spielt-religion> (Zugriff am 10.10.2019).
- Khosrokhavar, Farhad 2016: Radikalisierung, Bonn.
- Maroshek-Klarman, Uki 1996: Miteinander. Erziehung zur Demokratie, Kinneret-Verlag.
- McCauley, Clark / Moskalenko, Sophia 2017: Understanding political radicalization. The two-pyramids model, in: American Psychologist Vol. 72, No. 3, S. 205-2016.
- Milbradt, Björn / Schau, Katja / Greuel, Frank 2019: (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention. Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze, in: Marks, Erich (Hrsg.): Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag, Forum Verlag Godesberg GmbH 2019, S. 141-180.
- Neumann, Peter 2017: Was wir über Radikalisierung wissen – und was nicht, in: Kärger, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention, Bonn, S. 42-56.
- Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hrsg.) 1996: Recht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach.
- Schröer, Andreas / Nazarkiewicz, Kirsten 2002: Toleranz Bilder - Fotobox für die politische Bildung, Gütersloh.
- Schröer, Franziska (Hrsg.) 2019: Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, Bonn.
- Seidensticker, Tilman 2014: Islamismus. Geschichte, Vordenker, Organisationen, München.
- Stöss, Richard 2015: Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Extremismuskonzepts in den Sozialwissenschaften. URL: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/200099/kritische-anmerkungen-zur-verwendung-des-extremismuskonzepts-in-den-sozialwissenschaften> (Zugriff am 26.09.2019).
- Ulrich, Susanne / Henschel, Thomas / Oswald, Eva 1999: Miteinander. Erfahrungen mit Betzavta, 2. überarbeitete und ergänzte Aufl. Gütersloh. [www.verfassungsschutz.de: https://www.verfassungsschutz.de/de/service/glossar/extremismus-radikalismus](https://www.verfassungsschutz.de/https://www.verfassungsschutz.de/de/service/glossar/extremismus-radikalismus) (Zugriff am 12.11.2019).
- Wenzel, Florian 2004: Konfliktfähige Toleranz. Qualitätskriterien und Qualitätssicherung im Bereich Demokratie lernen und interkulturelle Erziehung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, München.
- Widmaier, Benedikt / Peter Zorn, Peter (Hrsg.) 2016: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? BpB, Bonn.
- Wiktorovicz, Quintan 2004: Joining the Cause. Al-Mouhajiroun and Radical Islam.

Praxishandbuch Werte-Werkstatt

Herausgeber

casablanca gGmbH | Pistoriusstraße 108a | 13086 Berlin
www.g-casablanca.de

Inhalte | Texte | Bilder Praxishandbuch & CD

Andreas Funke, Michael Woitzik, Dr. Anna Pukajlo, Birgit Sulzer

Redaktion

Regina Kahl | casablanca gGmbH | rkahl@g-casablanca.de

Gestaltung/Herstellung

pro.fund gmbh

© casablanca gGmbH 2019

Das Projekt Werte-Werkstatt wurde vom Bundesministerium für Familien, Frauen, Senioren und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie Leben!“ gefördert und lief vom März 2015 bis Dezember 2019

**Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar.
Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.**





Träger

casablanca
Gemeinnützige Gesellschaft für
Innovative Jugendhilfe und
Soziale Dienste mbH

**WERTE-
WERKSTATT**



Toleranz üben – Dialog schaffen

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**