

# Praxisempfehlungen Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention

Beschreibung und Bewertung von  
Maßnahmen der entwicklungs-  
orientierten Prävention

Andreas Beelmann  
Judith Hercher  
Sebastian Lutterbach  
Laura Sophia Sterba



**FRIEDRICH-SCHILLER-  
UNIVERSITÄT  
JENA**  
Institut für Psychologie  
Abteilung für Forschungssynthese,  
Intervention, Evaluation



**KOMREX**

Zentrum für Rechtsextremismusforschung,  
Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration  
Friedrich-Schiller-Universität Jena

**Prof. Dr. Andreas Beelmann**

Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Institut für Psychologie  
Abteilung für Forschungssynthese, Intervention  
und Evaluation  
Zentrum für Rechtsextremismusforschung,  
Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration  
Friedrich-Schiller-Universität Jena  
andreas.beelmann@uni-jena.de

**Judith Hercher**

Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Institut für Psychologie  
Abteilung für Forschungssynthese, Intervention  
und Evaluation  
judith.hercher@uni-jena.de

**Dr. Sebastian Lutterbach**

Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Institut für Psychologie  
Abteilung für Forschungssynthese, Intervention  
und Evaluation  
sebastian.lutterbach@uni-jena.de

**Laura Sophia Sterba**

Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Institut für Psychologie  
Abteilung für Forschungssynthese, Intervention  
und Evaluation  
laura.sophia.sterba@uni-jena.de



Zentrum für Rechtsextremismusforschung,  
Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration  
Friedrich-Schiller-Universität Jena



**Niedersachsen**

# **Praxisempfehlungen Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention**

Beschreibung und Bewertung von Maßnahmen der  
entwicklungsorientierten Prävention

Andreas Beelmann  
Judith Hercher  
Sebastian Lutterbach  
Laura Sophia Sterba

1., überarbeitete Fassung, Juli 2024

## Inhalt

Einleitung .....	5
Übersicht.....	8
Leitlinie der Radikalisierungsprävention.....	21
<b>Dissozialitätsprävention .....</b>	<b>23</b>
Frühe Familienhilfe/Frühförderung .....	24
Elterntraining .....	29
Soziale Trainingsprogramme .....	33
<b>Vorurteilsprävention/Toleranzförderung .....</b>	<b>40</b>
Sozial-kognitive Trainings zur Vorurteilsprävention	41
Kontaktprogramme	46
Diversitäts-, Multikulturelle und Anti-Bias-Trainings	54
<b>Prävention von Identitätsproblemen .....</b>	<b>61</b>
Outdoor-Aktivitäten/Sportpädagogische Ansätze .....	62
Selbst-Affirmationsübungen.....	66
Selbstwert-Programme/Empowerment-Ansätze.....	73
Kulturorientierte Freizeitaktivitäten .....	77
<b>Stärkung demokratischer Werte/Prävention extremistischer Ideologien ..</b>	<b>81</b>
Politische Bildung/Demokratiepädagogik.....	82
Service-Learning-Programme .....	86
Training der Medienkompetenz .....	92
Argumentationstrainings.....	98
Counter-Narrative .....	103
Digital-Citizenship-Education.....	109

## Einleitung

Die vorliegenden Praxisempfehlungen informieren über ausgewählte Ansätze der Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention in Anlehnung an das entwicklungsorientierte Präventionsmodell (Beelmann et al., 2021). Entwicklungsorientiert bedeutet, dass die Maßnahmen nach Erkenntnissen zur biographischen Entstehung von Radikalisierungsprozessen entwickelt wurden.

Die Praxisempfehlungen sind als eine Ergänzung zu unseren umfangreichen Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen zur Radikalisierungsprävention zu verstehen (Beelmann, 2017; Beelmann et al., 2021). Die vorliegende Übersicht hat das Ziel, knapp, aber dennoch ausführlich über Maßnahmen und Handlungsstrategien zu informieren, die zum Zweck einer universellen oder gezielten Prävention von Radikalisierungsprozessen und der Förderung von demokratischen Orientierungen junger Menschen eingesetzt werden können. Die beschriebenen Strategien eignen sich jedoch auch zur Prävention anderer Probleme oder allgemein zur Förderung von gesunden Entwicklungsprozessen junger Menschen.

Ausgangspunkt für unsere Analyse zentraler Radikalisierungsprozesse und ihrer Prävention war eine normorientierte Extremismusdefinition (zum Definitionsproblem, vgl. Beelmann, 2022). Danach kennzeichnen extremistische Einstellungen und Handlungen eine signifikante Abweichung von bestimmten gesellschaftspolitischen Werten (Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit). Unser entwicklungsorientiertes Radikalisierungsmodell (vgl. Beelmann et al., 2021) nimmt nun an, dass sich Radikalisierungsprozesse aus einem Zusammenspiel von bestimmten Risiko- und Schutzfaktoren ergeben, die sich – bei ungünstigem Verlauf – in vier sogenannten Proximalfaktoren (oder Hauptursachen) ausdrücken. Mit den Proximalfaktoren sind Entwicklungsprozesse gemeint, die bei gemeinsamem Auftreten mit hoher Wahrscheinlichkeit zu extremistischen Einstellungen und Handlungen führen. Folgende Problembereiche sind danach für die Prävention von Radikalisierungsprozessen von besonderer Bedeutung:

*Dissoziale Entwicklungsprobleme.* Damit sind Einstellungen und Verhaltensweisen gemeint, die Schwierigkeiten im Umgang mit sozialen Regeln und Normen anzeigen und die insbesondere bei Verhaltensproblemen wie Aggression, Gewalt und Kriminalität zu beobachten sind.

*Vorurteile/Intoleranz.* Vorurteile und Intoleranz beschreiben Einstellungen und Verhaltensweisen, die auf die Abwertung von Personen oder mangelnde Anerkennung bestimmter sozialer Gruppen ausgerichtet sind, beispielsweise bei grundsätzlich negativen Einstellungen gegenüber Geflüchteten oder Migranten.

*Identitätsprobleme.* Damit werden unterschiedliche Schwierigkeiten beschrieben, die mit Problemen des Selbstwerts und der Anerkennung als Person einhergehen. Solche Schwierigkeiten treten verstärkt im Jugendalter auf, weil dieses Alter als eine sensible Phase der Identitätsentwicklung gelten kann. Identitätsprobleme betreffen Fragen wie „Wer bin ich?“ oder „Wer möchte ich sein oder werden?“ und hängen eng mit dem menschlichen Bedürfnis nach Anerkennung und Bedeutung zusammen. Die Identität kann auf sehr unterschiedliche Art be-

droht werden, wie etwa durch geringe Anerkennung der eigenen Leistungen, wenig Unterstützung bei Herausforderungen, das (chronische) Scheitern beim Ausprobieren unterschiedlicher identitätsrelevanter Aktivitäten oder auch durch die Bedrohung einer (fragilen) Identitätskonstruktion, wie etwa bei Statusverlustängsten oder der Wahrnehmung von Ungerechtigkeit. Wichtig ist, dass der unerfüllte Wunsch nach Anerkennung und Bedeutung als rein subjektives Gefühl ausreicht und nicht objektiv vorliegen muss (wie etwa bei Personen mit hohen narzisstischen Persönlichkeitsmerkmalen). Es geht bei Identitätsproblemen auch nicht darum, dass immer alles gut laufen muss oder keine Erfahrungen von Niederlagen oder Scheitern gemacht werden dürfen. Wichtig wäre allerdings, dass junge Menschen lernen und unterstützt werden, mit Niederlagen oder Scheitern angemessen umzugehen.

Der eigentliche Übergang zum Extremismus wird durch die *Aneignung von extremistischen Narrativen und Ideologien* vollzogen. Diese dienen der Rationalisierung oder Rechtfertigung von Vorurteilen, radikalisierten Einstellungen und Handlungen. Sie treten zum Beispiel in Überlegenheitsnarrativen, bei konstruierten Bedrohungsszenarien, bei Verschwörungsglauben und anderen irrationalen Einstellungen auf. Solche Vorstellungen führen in Kombination mit den anderen Proximalfaktoren unmittelbar zur Ablehnung von Demokratie, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit und damit zur Ausbildung von Extremismus.

Wir haben uns für die erste Auflage dieses Praxishandbuchs zunächst auf die wichtigsten Präventionsansätze zur Vermeidung der vier Kernfaktoren von Radikalisierungsprozessen begrenzt. Das Handbuch soll jedoch kontinuierlich ergänzt und aktualisiert werden. Die ausgewählten Maßnahmen und Strategien sind in drei Abschnitten jeweils für die Proximalfaktoren getrennt und nach einheitlichem Muster verfasst. Zunächst findet sich eine tabellarische Kurzliste aller Maßnahmen und Strategien, aus der die wichtigsten Informationen zu entnehmen sind. Im Anschluss werden die Maßnahmen und Strategien geordnet nach den vier Problem-bereichen ausführlich beschrieben. Dies erfolgt nach einheitlichen Muster (Kurzbeschreibung, theoretische Grundlagen, Wirkmechanismen, Beschreibung der Maßnahmen, Indikation/Kontraindikation, Implementationsvoraussetzungen, Anwendungsbeispiele, Literatur). Abschließend folgt eine kurze Liste der wesentlichen Ziele und allgemeinen inhaltlichen Prinzipien von Präventionsangeboten in den vier Proximalbereichen.

Bei der Nutzung dieses Praxishandbuchs sind folgende Hinweise zu berücksichtigen.

1. Die vorliegende Darstellung kann eine weiterführende Auseinandersetzung mit den beschriebenen Maßnahmen nicht ersetzen. Insbesondere sind die notwendigen Praxiskompetenzen als Voraussetzungen für die Anwendung an dieser Stelle nicht zu vermitteln. In der Regel sind die Maßnahmen nicht voraussetzungsfrei einzusetzen, sondern verlangen professionelle Kompetenzen als ausgebildete Fachkräfte in sozial-, bildungs- oder verhaltenswissenschaftlichen Disziplinen. Bei weiterführendem Informationsbedarf sollte auf das zweite Gutachten (Beelmann et al., 2021) sowie auf die zitierte Fachliteratur zurückgegriffen werden.
2. Wirksame Präventionsmaßnahmen verlangen eine evidenzbasierte Entwicklung, systematische Evaluation und eine qualitativ hochwertige Implementation. Die hier dargestellten

Evidenzen beziehen sich vor allem auf Evaluationsbefunde. Daher muss daran erinnert werden, dass eine qualitativ hochwertige Implementierung eine Grundvoraussetzung für die wirksame präventive Arbeit ist, auch bei bereits positiv getesteten Maßnahmen. Eine falsche oder unprofessionelle Anwendung von Präventionsmaßnahmen kann auch zu Negativwirkungen führen.

3. Die Ausführungen zur Wirksamkeit der Maßnahmen orientieren sich, wenn möglich, an Ergebnissen sogenannter Meta-Analysen. Das sind systematische Zusammenfassungen von Studien, die besonders aussagekräftig sind. Sie haben den Anspruch, alle relevanten Evidenzen zu einem Thema zu berücksichtigen und sind entsprechend umfassend. Wenn keine Meta-Analyse oder andere Ergebnis-Zusammenfassungen vorlagen, haben wir uns auf aussagekräftige Einzelstudien bezogen. In anderen Fällen liegen bislang keine positiven Evaluationsergebnisse vor. Der Kenntnisstand und die erzielten Wirkungen sind daher für die beschriebenen Maßnahmen nicht identisch. Die dargestellten Einschränkungen der Wirksamkeit sowie Kontraindikationen sind unbedingt zu beachten. Zudem haben wir, wenn nötig, auf differenzielle Wirksamkeiten, z.B. bei Unterschieden zwischen verschiedenen Altersgruppen hingewiesen.
4. Die Beispiele für Praxisinitiativen und Präventionsprogramme, die hier gelistet sind, verstehen sich als Auswahl einer Vielzahl von kommunalen und regionalen Initiativen und Maßnahmen von staatlicher und zivilgesellschaftlicher Seite, die an dieser Stelle nicht umfänglich Erwähnung finden können. Informieren Sie sich über Angebote vor Ort und prüfen Sie, ob die Maßnahmen in signifikanter Weise auf eine der hier dargestellten Ansätze Bezug nehmen und in wieweit aussagekräftige Befunde zur Wirksamkeit vorliegen.
5. Zuletzt: Die skizzierten Maßnahmen sind in der Regel Einzelstrategien, die zwar wichtige Radikalisierungsrisiken adressieren, aber keineswegs als Gesamtstrategien gegen politischen oder religiösen Extremismus verstanden werden sollten. Einerseits sind Kombinationen von Strategien denkbar und sinnvoll, andererseits verlangt die Radikalisierungsprävention auch gesamtgesellschaftliche, politische oder gesetzgeberische Maßnahmen (z.B. politische Auseinandersetzung mit populistischen Parteien, Verbote von extremistischen Organisationen oder Gesetze zur Kontrolle digitaler Hetze), die hier nicht beschrieben werden. Schließlich kann Prävention auch im Hinblick auf übergreifende Präventionsprinzipien erfolgen und nicht nur im Hinblick auf gezielte Programme und umschriebene Maßnahmen. Wir haben daher auch verschiedene Präventionsprinzipien gelistet, die wir aus dem aktuellen Kenntnisstand von Radikalisierungsprozessen abgeleitet haben.

Jena, im April 2024

Andreas Beelmann  
Judith Hercher  
Sebastian Lutterbach  
Laura Sophia Sterba

# Übersicht zu Ansätzen der Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention

## 1. Dissozialitätsprävention

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Frühe Familienhilfe/ Frühförderung</b>	<u>Zielgruppe:</u> Familien mit Kindern von Geburt bis 6 Jahren (zumeist aus prekären Lebens-situationen)  <u>Anwender:</u> Einrichtungen der Familienhilfe, Projekte und Vereine mit unterschiedlichen Professionen	<b>Breitbandansatz</b>  International Projekte wie das Perry Preschool Project (Schweinhardt et al., 2005) oder Nurse-Family Partnership (Olds, 2010)  Dt. Projekte: e:du, Pro Kind, Baby-lotse, Steep, Welcome	<u>Ziele:</u> Allgemeine Entwicklungsförderung insbesondere von entwicklungsgefährdeten Kindern oder Familien aus sozialer Benachteiligung durch intensive und frühe Entwicklungsförderung der Kinder und Begleitung der Eltern. Vermeidung von Vernachlässigung und Missbrauch.  <u>Maßnahmen:</u> Maßnahmen zur Förderung der kognitiven, sprachlichen und sozialen Entwicklung sowie Ausbildung/Betreuung/ Beratung/Unterstützung von Eltern zur Verbesserung der Erziehungskompetenzen, Eltern-Kind-Beziehung, des familiären Entwicklungskontexts	***  Einige internationale Beispiele (USA) mit Erfolgskontrollen über lange Zeiträume  Dt.: bislang keine umfassenden Evaluationen im Hinblick auf Dissozialität. Einige Projekte auf Stufe 2/3 der Grünen Liste Prävention (z.B. e:du Stufe 3)	Reynolds et al. (2010)  Nationales Zentrum früher Hilfen NZFH ( <a href="http://www.fruehehilfen.de">www.fruehehilfen.de</a> )  Grüne Liste Prävention ( <a href="http://www.gruene-liste-praevension.de">www.gruene-liste-praevension.de</a> )  Bsp. Projekt e:du ( <a href="http://www.impuls-familienbildung.de">www.impuls-familienbildung.de</a> )

**Anmerkungen:** <sup>a</sup> Unterschieden werden: 1=Breitband-Ansatz (alltagsintegrierte Förderung), 2=Programm-Ansatz (strukturierte Programme, zumeist mit Markennamen), 3=Einzelmethode (in unterschiedlichen Kontexten einsetzbar). <sup>b</sup> Beurteilt werden hier die Wirkungen in den jeweiligen Präventionsbereichen und nicht die Wirkungen bei anderen Präventionsanlässen. \*=theoretische oder anekdotische Evidenz, \*\*=einzelne systematische Wirkungsnachweise, \*\*\*=gesicherte Wirkung, \*\*\*\*= Wirkung über eine Vielzahl von systematischen Untersuchungen und Meta-Analysen bestätigt. Mit professionellen Akteuren sind i.d.R. Erziehungswissenschaftler:innen (Pädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik), Sozialarbeiter:innen, Psycholog:innen und andere Professionelle gemeint, die in der Förderung von Kindern/Jugendlichen und Familien geschult sind.

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Elternt raining</b>	<u>Zielgruppe:</u> v.a. Eltern von Kindern bis 12 Jahren  <u>Anwender:</u> ausgebildete Elterntrainer:innen unterschiedlicher Professionen	<b>Programm-Ansatz</b>  Diverse Programme (international, dt.)  Triple P, Incredible Years, PEP, EFFEKT, Eltern-AG, STEP u.a.	<u>Ziele:</u> Stärkung der Erziehungs- und Beziehungskompetenz von Eltern; Förderung der Entwicklung, psychischen Gesundheit, sozialen Kompetenz und Selbstkontrolle von Kindern sowie einer stabilen Eltern-Kind-Beziehung; Reduktion von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern sowie elterlichem Stress; Prävention von Gewalt gegenüber Kindern <u>Maßnahmen:</u> Vermittlung bewährter Erziehungsfertigkeiten; fachliche Unterstützung beim Einüben und Integrieren der Fertigkeiten in den Familienalltag; Unterstützung der Eltern bei der Reflektion des eigenen Erziehungsverhaltens	****  Insgesamt nachweislich wirksame Maßnahme (diverse meta-analytische Bestätigung)  dt.: eine Reihe von Programmen nachweislich wirksam (Stufe 2/3 der Grünen Liste Prävention)	Meta-Analyse: Beelmann et al. (2023)  van Ryzin et al. (2016) Lohaus & Domsch (2021)  Grüne Liste Prävention (www.gruene-liste-praevention.de)
<b>Soziale Trainingsprogramme</b>	<u>Zielgruppe:</u> Altersgruppen ab 3 Jahre (Schwerpunkt Vorschul- und Grundschulalter)  <u>Anwender:</u> Akteure unterschiedlicher Professionen, z.T. spezielle Ausbildung nötig	<b>Programm-Ansatz</b>  Diverse Programme (international, dt.)  Papilio, IPSY, Fairplayer, EFFEKT, Denk-Wege, Verhaltenstraining in der Grundschule, Job-Fit, Balu und Du u.a.	<u>Ziele:</u> Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen; Prävention von dissozialen und anderen Verhaltensproblemen  <u>Maßnahmen:</u> Lösung hypothetischer Konfliktsituationen, Einüben von Verhalten im Rollenspiel, Vermittlung strukturierter sozialer Informationsverarbeitung, Erkennen von Gefühlen bei sich und anderen, Erlernen von Selbstkontrolltechniken, z.T. Arbeit mit Mentor:innen	****  Insgesamt nachweislich wirksame Maßnahme (diverse meta-analytische Bestätigung)  dt.: viele Programme nachweislich wirksam (Stufe 2/3 der Grünen Liste Prävention)	Meta-Analyse: Beelmann & Lösel (2021)  Lohaus & Domsch (2021) Malti & Perren (2016)  Grüne Liste Prävention (www.gruene-liste-praevention.de)

## 2. Vorurteilsprävention/Toleranzförderung

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Sozial-kognitive Trainings zur Vorurteilsprävention</b>	<u>Zielgruppe:</u> Vorwiegend bis zum Jugendalter  <u>Anwender:</u> Ausgebildete Trainer:innen unterschiedlicher Professionen	<b>Programm-Ansatz</b>  Programm im dt. Sprachraum: PARTS (Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz)	<u>Ziele:</u> Prävention von Vorurteilen, Stärkung von toleranten Einstellungen  <u>Maßnahmen:</u> Förderung sozial-kognitiver Fähigkeiten wie Empathie und Perspektivenübernahme, Multiple Klassifikation, soziale Problemlösung, Wertevermittlung (Gleichheit, Gerechtigkeit u.a.) z.T. Kombination mit Inhalten → multikultureller Trainings, → Kontaktprogramme (z.B. PARTS)	***  Insgesamt nachweislich wirksame Maßnahme (meta-analytische Bestätigung)  Kurz-, mittel und langfristige Wirkungen von PARTS nachgewiesen	Meta-Analyse: Beelmann & Heinemann (2014)  Dt.: Programm PARTS (Friedrich-Schiller-Universität Jena, parts@uni-jena.de)
<b>Kontaktprogramme</b>	<u>Zielgruppe:</u> Alle Altersgruppen  <u>Anwender:</u> Akteure unterschiedlicher Professionen, auch für Personen ohne spezielle Ausbildung geeignet	<b>Breitband-Ansatz</b> (zumeist Anteil in umfassenderen Programmen oder Ansätzen)  Beispiele: integrative Schulen/Klassen, Schüleraustausch, Kultur-feste, Begegnungen u.a.	<u>Ziele:</u> Prävention von Vorurteilen, Förderung prosozialer intergruppalen Einstellungen, Reduktion intergruppalen Angst, Förderung intergruppalen Empathie und Wissen über Fremdgruppen <u>Maßnahmen:</u> Kontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen unter Berücksichtigung allgemein förderlicher Kontaktbedingungen: Gleicher Status zwischen den Gruppen, gemeinsame/geteilte Ziele, Kooperation statt Wettbewerb zwischen den Gruppen, Begleitung durch Autoritäten (z.B. Pädagog:innen), ausreichende Intensität und Intimität der Kontakte (oberflächliche Kontakte reichen nicht aus). Kontaktformen: direkter Kontakt, indirekter Kontakt (über Freunde, Eltern, Medien), imaginiertes Kontakt (durch Vorstellung)	****  Insgesamt nachweislich wirksame Maßnahme (diverse meta-analytische Bestätigung)  Direkter Kontakt im Vergleich zu indirekten und imaginierten Kontakt am wirksamsten; negative Kontakt-erfahrungen sollten vermieden werden.	Internationale Forschung zu Intergruppenkontakt, Übersicht Beelmann & Lutterbach (2022).  Praxistipps: www.pufii.de/nano.cms/vorurteilspraevention www.kontakt-gwa.de

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Diversitäts-/ Multikulturelle/ Anti-Bias-Pro- gramme</b>	<u>Zielgruppe:</u> zu- meist ab Adoles- zenz  <u>Anwender:</u> Aus- gebildete Trai- ner:innen unter- schiedlicher Pro- fessionen (inter- kulturelle Ausbil- dung)	<b>Programm-Ansatz</b>  Viele internationale Projekte  Dt. Programme/ Pro- jekte: Fit für kulturelle Viel- falt – Training inter- kultureller Kompe- tenz für Jugendliche, Eine Welt der Vielfalt	<u>Ziele:</u> Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung/Förderung von kultureller Of- fenheit, Akzeptanz und Verständnis anderer Kulturen und Religionen; beim Anti-Bias-Ansatz zusätzlich der Umgang mit eigenen Stereotypen und Urteilsverzerrungen.  <u>Maßnahmen:</u> Verhaltensübungen im struktu- rierten Rollenspiel, soziales Verhaltenstraining mit Feedback, Konzentrationsübungen, Selbs- treflexion eigener Stereotype, Strategien zur Bekämpfung von Vorurteilen und Diskriminie- rung, Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen sozialen Gruppen	<b>**</b> Wirksamkeit in einer Reihe von Studien belegt; kaum syste- matische Untersu- chungen im dt. Sprachraum  Fit für kulturelle Viel- falt: Wirksamkeit wahrscheinlich (Stufe 2 der Grünen Liste Prävention)	Fit für kulturelle Vielfalt: Bre- mer Institut für Pädagogik und Psychologie, <a href="http://www.bipp-bremen.de/programme/fit-fuer-kulturelle-vielfalt/">www.bipp- bremen.de/programme/fit- fuer-kulturelle-vielfalt/</a> (Jugert et al., 2014, <a href="http://www.gruene-liste-praevention.de">www.gruene-liste-praeven- tion.de</a> )  Eine Welt der Vielfalt: <a href="http://www.ewdv-diversity.de">www.ewdv-diversity.de</a>

### 3. Prävention von Identitätsproblemen

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Outdoor-aktivitäten, Sportpädagogische Angebote</b>	<u>Zielgruppe:</u> Ab Grundschulalter  <u>Anwender:</u> Akteure unterschiedlicher Professionen (Erfahrungen im Sport-/Outdoor-Bereich)	<b>Breitband-Ansatz</b>  Beispiele: Outdoor-Projekte (z.B. Zurechtfinden in unbekanntem Gelände), Sportkurse (z.B. Bouldern), Verbindungen zu → Kulturprogrammen (Tanz)	<u>Ziele:</u> Identitätsrelevante Erfahrungen durch herausfordernde und sportliche Aktivitäten. Erfahrung von Gemeinschaft.  <u>Maßnahmen:</u> Erlebnisorientierte Aktivitäten im Outdoor-Bereich oder im Sport verbunden mit pädagogischen Elementen wie Teambuilding.	** Gute Wirkungen auf das Selbstkonzept bei geringem Selbstwert. Z.T. negative Befunde bei wettbewerbsorientiertem Vorgehen (Verlierer), kaum systematische Befunde im dt. Sprachraum	Meta-Analyse/Übersicht: Bowen & Neill (2013), Richardson et al. (2017)  Beispielstudie: Moyano et al. (2022)
<b>Selbst-Affirmationsübungen</b>	<u>Zielgruppe:</u> Adoleszenz, Jungerwachsene  <u>Anwender:</u> Akteure unterschiedlicher Professionen	<b>Einzelmethode</b>	<u>Ziele:</u> Bewusstwerdung verschiedener Identitätsanteile zur Entwicklung und Stärkung eines diversen Selbstbildes  <u>Maßnahmen:</u> Die Werte-Affirmations-Übung ( <i>values affirmation task</i> ) besteht aus der Exploration, der Auswahl und Gewichtung wichtiger identitätsstärkender Aspekte sowie der schriftlichen Exploration ausgewählter Aspekte.	** Vor allem kurzzeitige Wirkung auf das Selbstkonzept bestätigt. Einzelne Nachweise für längerfristige Wirkungen (Schulleistungen, Verhalten) bei regelmäßiger Anwendung. Nur als Ergänzung zu umfangreichen Maßnahmen gedacht	Cohen & Sherman (2014), Sherman et al. (2021)  Bsp. Dt. Müller & Lokhande (2017)

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Selbstwert- programme, Empowerment- Ansätze</b>	<u>Zielgruppe:</u> v.a. Grundschul- alter bis Adoles- zenz  <u>Anwender:</u> Ak- teure unter- schiedlicher Pro- fessionen	<b>Breitband-Ansatz oder Programm-Ansatz</b>  Dt. Programm: Selbstwert stärken – Gesundheit fördern (Krause et al., 2000 und 2001), man- gelnde Verfügbarkeit	<u>Ziele:</u> Stärkung des Selbstwerts v.a. bei Men- schen mit gering ausgeprägtem Selbstwert durch Wertschätzung des Selbst, Vertrauen in eigene Fähigkeiten oder Einbindung in positive soziale Beziehungen. Empowermentansätze mit Schwerpunkt auf der Förderung der Überzeugung, autonom und selbstbestimmt leben zu können <u>Maßnahmen:</u> <u>Direkt:</u> spezifische Selbstwertinterventionen zur Unterstützung der Selbstwertentwicklung, u.a. über Stärkung des Verständnisses für das Selbst, eigene und fremde Gefühle und Kontrolle über das eigene Verhalten <u>Indirekt:</u> über Erwerb von neuen Kompetenzen oder Fähigkeiten, über Stärkung der Selbstwirk- samkeit und Erwerb neuer Identitätsquellen; z.B. über →Service Learning, →kulturorien- tierte Freizeitaktivitäten, →soziale Trainings- programme	<b>**</b> Sehr gute Wirksam- keit bei geringem Selbstwert; als Radi- kalisierungspräven- tion noch nicht ein- gesetzt. Kontraindi- kation bei Personen mit bereits hohem o- der unrealistischem Selbstwert,  Dt.: wenige systema- tische Untersuchun- gen	O'Mara et al. (2006) für die internationale Forschung. Programm: Selbstwert stär- ken – Gesundheit fördern (Wirksamkeit empirisch gut begründet, Stufe 1 der Grünen Liste Prä- vention, <a href="http://www.gruene-liste-praevention.de">www.gruene-liste- praevention.de</a> )

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Kultur-orientierte Freizeitaktivitäten</b>	<u>Zielgruppe:</u> Entwicklungsangemessen alle Altersgruppen <u>Anwender:</u> Akteure unterschiedlicher Professionen (je nach Aktivität spezielle Ausbildung z.B. in Theaterpädagogik)	<b>Breitband-Ansatz</b>  Angeleitete Theater-, Musik- oder Tanzangebote, die nicht wettbewerbs- oder ergebnis-, sondern erlebnisorientiert sind	<u>Ziele:</u> Positive Identitätsentwicklung durch Erleben und Erarbeiten neuer Identitätsaspekte und damit verbundene Erfolgserlebnisse und soziale Verbundenheit  <u>Maßnahmen:</u> Gemeinsame Zielstellung (z.B. Entwicklung und Aufführung eines Theaterstücks) sollte gegeben sein, Begleitung und Anleitung durch positive Bezugsperson, Prozess- und Ressourcenorientierung, positive Kontaktbedingungen sollten erfüllt sein, Stärkung der Autonomie der Beteiligten durch Aufgabenverteilung, Herstellung eines sicheren Raums (safe space)	* Bislang keine systematischen Untersuchungen im Hinblick auf die Identitätsentwicklung junger Menschen, aber eine Vielzahl von anekdotischer Evidenz	Angebote finden sich Theaterhäusern, Musik- und Tanzschulen, Vereinen.

#### 4. Stärkung demokratischer Werte/Prävention extremistischer Ideologien

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Politische Bildung, Demokratiepädagogik</b>	<u>Zielgruppe:</u> Ab Grundschulalter  <u>Anwender:</u> Politische Bildner unterschiedlicher Professionen	<b>Breitband-Ansatz</b>	<u>Ziele:</u> Vermittlung politischen Wissens über Demokratie; Zuwachs an Wissen über die Gesellschaft und demokratische Prozesse  <u>Maßnahmen:</u> Politikunterricht, Exkursionen zu zentralen geschichtlichen Orten, praktische Demokratieübungen (Klassenrat, Jugendparlament), Auseinandersetzung mit Diktaturen insbesondere dem Nationalsozialismus	** Keine systematischen Wirkevaluierungen im dt. Sprachraum, aber eine Vielzahl von positiven Berichten	Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung (z.B. www.bpb.de).  Beutel et al. (2022)
<b>Service-Learning-Programme</b>	<u>Zielgruppe:</u> v.a. Grundschul- bis Jung-erwachsenen-alter  <u>Anwender:</u> Professionelle Akteure unterschiedlicher Professionen	<b>Breitband-Ansatz</b> (keine spezifischen Programme eher Projektcharakter)  Service-Learning-, Mentoring-programme, Charaktererziehung	<u>Ziele:</u> Erhöhte Motivation und Übernahme von Verantwortung, sich für die Gemeinschaft, die Demokratie und humanitäre Werte zu engagieren; auch zur Prävention von Identitätsproblemen geeignet.  <u>Maßnahmen:</u> Übernahme altersgerechter Aufgaben und ziviles Engagement für die Gemeinschaft nach umfassender Ausbildung (Service Learning); auch Betreuung jüngerer Kinder und Jugendlicher (Mentoring-Programme), Lernen gemeinschaftsorientierter und humanistischer Werte (Charaktererziehung)	*** Wirksamkeit des Ansatzes durch mehrere Meta-Analysen bestätigt  Im dt. Sprachraum kaum systematische Evaluationsforschung	Meta-Analyse: (z.B. Celio, Durlak & Dymnicki, 2011)  Homepage der Stiftung Lernen durch Engagement (www.servicelearning.de)

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Trainings der Medienkompetenz</b>	<p><u>Zielgruppe:</u> insbesondere Jugendliche ab 12 Jahren und junge Erwachsene</p> <p><u>Anwender:</u> Ausgebildete Medien-trainer:innen, Professionelle Akteure unterschiedlicher Professionen, zu- meist in Projekten und durch zivilgesellschaftliche Initiativen</p>	<p><b>Programm-Ansatz</b></p> <p>Beispiele: CONTRA: Vermittlung kritischer Medienkompetenz im Umgang mit Onlinepropaganda</p> <p>LOVE-Storm: Praxistraining zum Umgang mit Hass im Netz</p> <p>HateLess: Programm gegen HateSpeech</p> <p>Zudem verwandte Ansätze mit Schwerpunkt Cybermobbing und Förderung von Medienkompetenzen wie z.B. das Programm Medienhelden</p>	<p><u>Ziele:</u> Förderung der Medienkritik und Mediengestaltung, Förderung individueller Fähigkeiten zur Recherche valider Informationen im digitalen Raum, zur kritischen Bewertung digitaler Medieninhalte als auch zur verantwortungsvollen sowie zivilcouragierten Gestaltung und Kommunikation eigener Beiträge (→<i>Digital Citizenship Education</i>)</p> <p><u>Maßnahmen:</u> Kritische Auseinandersetzung mit Medieninhalten, Analyse von Kommunikationsstrategien extremer Gruppen, Stärkung digitaler Zivilcourage im Umgang mit Hassbotschaften (<i>hate speech</i>), Aktivierung von Zuschauenden, Unterstützung für Angegriffene, Grenzensetzen bei Angreifenden, Digitale Rollenspiele und Workshops (→Argumentationstraining, →Digital Citizenship Education)</p>	<p>**</p> <p>Allgemein: Wissen von Teilnehmenden über Online-Strategien konnte signifikant gefördert werden; keine Effekte hinsichtlich der Reflexion des eigenen Onlineverhaltens sowie der Identifikation extremistischer Inhalte</p> <p>z.T. Projekte ohne bisherige Evaluation</p> <p>Positive Evaluationsergebnisse für das Programm HateLess</p> <p>Programm Medienhelden mit nachgewiesener Wirksamkeit (Stufe 3 Grüne Liste Prävention)</p>	<p>Weitere Informationen zu- meist über Websites der Projekte</p> <p>Projekt CONTRA <a href="http://www.project-contra.org">www.project-contra.org</a></p> <p>Projekt HateLess <a href="http://www.hateless.de">www.hateless.de</a></p> <p>Projekt BILDMACHEN <a href="http://www.bildmachen.net">www.bildmachen.net</a></p> <p>Programm Medienhelden <a href="http://www.medienhelden.info">www.medienhelden.info</a></p>

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Argumenta- tionstrainings und Gegen- botschaften (Counter- Narrative)</b>	<u>Zielgruppe:</u> Ju- gendliche ab ca. 14 Jahren und Er- wachsene  <u>Anwender:</u> Politische Bildner unterschiedlicher Professionen	<b>Programm-Ansatz oder Einzelmethode</b>  Argumentations-trainings gegen Stamm- tischparolen (nach Hufer, 2016): Strate- gien für einen kon- struktiven Umgang mit Parolen und vor- urteils-geleiteten Aussagen  CONTRA (insbeson- dere Einheit 3): Kon- zeption von positi- ven oder Gegenbot- schaften in Bezug auf Onlinepropaganda (siehe →Medien- kompetenz)	<u>Ziele:</u> Förderung individueller Fähigkeiten zur Stärkung zivilcouragierten Verhaltens und im Umgang mit ideologischen Narrativen und vor- urteilsgeleiteten (extremistischen) Positionen, Entwicklung und Kommunikation von positiven Botschaften oder Gegennarrativen. Widerspre- chen und Anwendung konstruktiver Kommuni- kationsstrategien für einen demokratischen Dis- kurs (→Medienkompetenz)  <u>Maßnahmen:</u> Vermittlung theoretischer Hinter- gründe zu Vorurteilen, Autoritarismus und Pa- rolen, Erarbeitung von Gegenargumenten; prakti- sche Erprobung hilfreicher Kommunika- tionsstrategien im Umgang mit Parolen (zumeist Rol- lenspiel oder Fish-Bowl-Methode), Wissensver- mittlung zu positiven Botschaften und Gegen- botschaften; eigenständige Entwicklung ent- sprechender Botschaften als Reaktion auf Pro- pagandavideos	** bisher keine geson- derte Evaluation bei weitreichender Nut- zung im Rahmen der politischen Bildung. Aber: Formulierung von Qualitätsstan- dards (siehe Websites)	Frischlich et al. (2017)  Maßnahmen zumeist als Workshops angeboten:  <a href="http://www.argumentations-training-gegen-stammtischparolen.de">www.argumentations-train- ing-gegen-stammtischpa- rolen.de</a>  Online: <a href="http://www.konterbunt.de">www.konterbunt.de</a>  <a href="http://www.project-contra.org">www.project-contra.org</a>

Präventionsansatz	Zielgruppe/ Anwender	Präventionstyp/ Beispiele <sup>a</sup>	Ziele des Ansatzes/Maßnahmen (Auszüge)	Evaluations- ergebnisse <sup>b</sup>	Weiterführende Infor- mationen
<b>Digital Citizenship Education (Digitale Staats- bürgerkunde)</b>	<u>Zielgruppe:</u> Ju- gendliche ab ca. 14 Jahren und Er- wachsene  <u>Anwender:</u> Politische Bildner unterschiedlicher Professionen	<b>Breitband-Ansatz</b>  Spezielle Anwendung der →politischen Bil- dung auf den digita- len Kontext	<u>Ziele:</u> Erziehung zur/m informierten Staatsbür- ger:in mit Sachkenntnis und Rezeptionsfähigkei- ten in der Nutzerrolle digitaler Medien. Ziviles Engagement im Netz und Resilienz gegenüber Hass und Extremismus im digitalen Kontext.  <u>Maßnahmen:</u> Vermittlung von Wissen und Kom- petenzen für einen verantwortungsvollen Um- gang mit digitalen Medien (→Medienkompe- tenz). Interaktive und dialogische Übungen, Gruppendiskussionen	** Evaluationsstudien bislang nur in UK (Reynolds, 2017). Sie zeigen positive Wir- kungen auf Wissen und Reflektionsfähig- keiten. Positiver Trend auch bei akti- ver Beteiligung im Netz  Dt.: bislang keine systematischen Un- tersuchungen	Reynolds & Scott (2016)  Dt. Projekt LOVE-Storm www.love-storm.de

## Literatur

- Beelmann, A. (2017). *Grundlagen einer entwicklungsorientierten Prävention des Rechtsextremismus*. Friedrich-Schiller-Universität Jena: Institut für Psychologie und Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration. Verfügbar unter: [www.lpr.niedersachsen.de](http://www.lpr.niedersachsen.de).
- Beelmann, A. (2022). Radikalisierung als abweichende Sozialentwicklung. Bedingungen und Präventionsmöglichkeiten. In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration: Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen* (S. 153–178). Springer VS.
- Beelmann, A., Arnold, L. S. & Hercher, J. (2023). Parent training programs for preventing and treating antisocial behavior in children and adolescents: A comprehensive meta-analysis of international studies. *Aggression and Violent Behavior*, 68, 101798.

- Beelmann, A. & Heinemann, K. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes. A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(1), 10–24.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2021). A comprehensive meta-analysis of randomized evaluations on the effect of child social skills training on antisocial behavior. *Journal of Developmental and Life-course Criminology, 7*, 41–65.
- Beelmann, A. & Lutterbach, S. (2022). Developmental prevention of prejudice: Theoretical foundation, evidence-based construction, and outcome results. *Review of General Psychology, 26*(3), 298-316.
- Beelmann, A., Lutterbach, S., Rickert, M. & Sterba, L. S. (2021). *Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration. Verfügbar unter: [www.lpr.niedersachsen.de](http://www.lpr.niedersachsen.de).
- Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D., Reinhardt, V. & Seifert, A. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau Verlag.
- Bowen, D. J. & Neill, J. T. (2013). A meta-analysis of adventure therapy outcomes and moderators. *The Open Psychology Journal, 6*(1), 28–53.
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34*, 164–181.
- Cohen, G. L. & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology, 65*, 333–371.
- Frischlich, L., Rieger, D., Morten, A. & Bente, G. (2017). *Videos gegen Extremismus? Counter Narrative auf dem Prüfstand*. Bundeskriminalamt. Verfügbar unter: [https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/PolizeiUndForschung/1\\_51\\_VideosGegenExtremismusCounterNarrativeAufDemPruefstand.html](https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/PolizeiUndForschung/1_51_VideosGegenExtremismusCounterNarrativeAufDemPruefstand.html)
- Hufer, K.-P. (2016). *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen* (10. Auflage). Wochenschau Verlag.
- Jugert, G., Kabak, S. & Notu, P. (2014). *Fit für kulturelle Vielfalt – Training interkultureller und sozialer Kompetenz für Jugendliche*. Weinheim: Juventa
- Krause et al. (2000, 2001). *Selbstwert stärken – Gesundheit fördern: Unterrichtsvorschläge für das 3. und 4. Schuljahr*. Auer.
- Lohaus, A. & H. Domsch, H. (Hrsg.). (2021). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Springer.

- Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.). (2016). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Moyano, M. & Lobato, R. M. & Blaya-Burgo, M. Arnal, N., Cuadrado, E., Mateu, D., Ramírez-García, A., Murga, M. & Trujillo M., H. (2022). Preventing violent extremism in youth through sports: An intervention from the 3N model. *Psychology of Sport and Exercise*, 63.
- Müller, T. & Lokhande, M. (2017). Wider die Stereotypisierung: Bessere Schulleistung durch Selbstbestätigung. In Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (Hrsg.), *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können* (S. 38–57). Berlin.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206.
- Olds, D. L. (2010). The nurse-family partnership: from trials to practice. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Eds.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration* (pp. 49–75). Cambridge University Press.
- Reynolds, A. J., Rolnick, A. J., Englund, M. M. & Temple, J. A. (Eds.). (2010). *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reynolds, L. (2017). *Internet citizens. Impact report*. Institute for Strategic Dialogue London. Verfügbar unter: <https://www.isdglobal.org/isd-publications/internet-citizens-impact-report/>
- Reynolds, L. & Scott, R. (2016). *Digital citizens: Countering extremism online. Demos*. Verfügbar unter: <https://demosuk.wpengine.com/wp-content/uploads/2016/12/Digital-Citizenship-web-1.pdf>
- Richardson, C., Cameron, P. A. & Berlouis, K. M. (2017). The role of sport in deradicalisation and crime diversion. *Journal for Deradicalization*, 13, 29–48.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Sherman, D. K., Lokhande, M., Müller, T. & Cohen, G. L. (2021). Self-Affirmation Interventions. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of Wise Interventions. How social psychology can help people change* (pp. 63–99). Guilford Press.
- van Ryzin, M. J., Kumpfer, K. L., Fosco, G. M., & Greenberg, M. T. (Eds.). (2016). *Family-based prevention programs for children and adolescents. Theory, research, and large-scale dissemination*. Psychology Press.

*Wichtige Leitlinien der Präventionsarbeit in den vier Proximalprozessen der Radikalisierung*

<b>Proximalprozesse</b>	<b>Leitlinien der Prävention</b>
Dissozialität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärkung des sozialen Lernens (einschl. der Vermittlung sozialer Regeln)</li> <li>• Konsistente Reaktion auf Regelverstöße und Verhinderung von devianter Gruppenbildung</li> <li>• Unterstützung von Hoch-Risiko-Gruppen</li> </ul>
Vorurteile/Intoleranz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positives Erleben von Diversität einschl. positiver Kontakterfahrungen und intergruppalen Freundschaften</li> <li>• Keine übermäßige Identifikation mit und einseitige Bewertung von sozialen Kategorien (Nationalität, Ethnie, Geschlecht ...)</li> <li>• Förderung von Fertigkeiten, die Vorurteilen entgegenstehen (Empathie/Perspektivenübernahme, Wertevermittlung)</li> </ul>
Identitätsprobleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeit und Raum zur Erarbeitung einer reflektierten Identitätskonstruktion für junge Menschen</li> <li>• Schaffung von Zugehörigkeit und Bestätigung (bzw. Verhindern von Ablehnungs- und Diskriminierungserfahrungen ohne Bewältigungslernen)</li> <li>• Verhindern einer (rein übernommenen) einseitigen, unflexiblen sozialen Identitätskonstruktion</li> </ul>
Stärkung demokratischer Werte/Prävention extremistischer Überzeugungen und Ideologien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernahme von altersgerechten und individuell angepassten Verantwortlichkeiten für die Gemeinschaft</li> <li>• Vermittlung von universellen (Fairness, Gerechtigkeit, Gleichheit) sowie politischen Werten (Demokratie, Menschenrechte) durch Sozialisationsagenten</li> <li>• Umgang mit und Probleme von digitalen Medien (nicht technisch)</li> </ul>



# Dissozialitätsprävention

# *Frühe Familienhilfen/Frühförderung*

## **Kurzbeschreibung**

Unter frühen Familienhilfen/Frühförderung (gelegentlich auch Früherziehung) werden Maßnahmen verstanden, die sich an Familien mit jungen Kindern im Alter von bis zu sechs Jahren richten. Sie beabsichtigen, die Entwicklungsbedingungen von Kindern in frühen Lebensphasen grundlegend zu verbessern. Entsprechend richten sich diese Angebote vor allem an Familien in schwierigen oder prekären Lebenslagen. Die Maßnahmen sind dabei unspezifisch im Hinblick auf die Prävention. Die Verbesserung der Entwicklungsbedingungen soll sich auf alle Entwicklungsbereiche gleichermaßen positiv auswirken. Zu den klassischen Maßnahmen gehören die Elternberatung in Erziehungsfragen und Kindheitspflege sowie die Förderung von kognitiven und sozialen Kompetenzen der Kinder. In großen Längsschnittstudien konnte gezeigt werden, dass diese Form der Unterstützung einen bedeutsamen Effekt auf die Sozialentwicklung ausüben kann.

## **Theoretischer Hintergrund**

Frühe Familienhilfen haben sehr unterschiedliche historische Wurzeln (z.B. Behindertenhilfe, kompensatorische Früherziehung) und werden in Deutschland zumeist über Formate der Kinder- und Jugendhilfe angeboten. Erst mit den positiven Befunden der Programme zur kompensatorischen Vorschulerziehung in den USA wurde dieser Ansatz auch als Ansatz für die soziale Förderung begriffen und im Rahmen der Prävention dissozialer Verhaltensprobleme propagiert (Farrington & Welsh, 2007; Webster-Stratton & Taylor, 2001; Weisburd, Farrington & Gill, 2016).

Die Notwendigkeit derartiger Maßnahmen leitet sich insbesondere aus ökopyschologischen Überlegungen ab, nach denen die Familie ein wichtiges Sozialisationssystem für die Entwicklung in den ersten Lebensjahren darstellt, das massive Auswirkungen auf die weitere Entwicklung und Lebensgestaltung haben kann (Bronfenbrenner & Ceci, 2006; Yoshikawa, 1994). Im Rahmen der Entwicklungspsychopathologie konnte mit großangelegten Längsschnittstudien zudem gezeigt werden, dass frühe biopsychosoziale Risikokonstellationen bereits in den ersten Lebensjahren zu Problemen in der Verhaltensentwicklung führen können, die ein hohes Risiko der Chronifizierung bergen (Farrington et al., 2017; Jolliffe et al., 2017). Insbesondere bei Vorschulkindern mit bereits auffälligem Sozialverhalten besteht eine große Gefahr, dass diese Verhaltensprobleme alterstypisch fortgesetzt werden und in kriminelle Karrieren münden (Fairchild, 2013). Diese Befunde sind auch für die Radikalisierungsprävention wichtig, da diese Gruppe vermutlich ein ebenso hohes Risiko aufweist, bei zusätzlichen Belastungen (Vorurteile, Identitätsprobleme) entsprechende Probleme zu entwickeln.

## Wirkmechanismen

Die Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Umgebung ist auf vielfältige Weise ein guter Start ins Leben. Dies trifft im besonderen Maße zu, wenn Risikobedingungen der Entwicklung reduziert und Kompetenzen früh erworben werden. Aus diesem Grund sind Maßnahmen der frühen Familienhilfen sinnvoll, um etwaige Nachteile einer problematischen Entwicklungsumgebung zu kompensieren. Den Ansatz einer möglichst frühzeitigen entwicklungsorientierten Prävention dissozialer Problemkarrieren verfolgen frühe familienbezogene Präventionskonzepte daher besonders konsequent, indem sie an relevanten Risikofaktoren dissozialen Problemverhaltens ansetzen (z.B. Defizite der Erziehungskompetenz, kognitive Entwicklungsdefizite, soziale Benachteiligung). Defizite in der Sozialentwicklung und problematisches Verhalten gehen ihrerseits mit einem gewissen Risiko für politische Gewalt in späteren Lebensphasen einher (Jahnke et al., 2023), sodass eine frühe familienorientierte Entwicklungsförderung (ähnlich wie →Elterntrainingsprogramme und →soziale Trainingsprogramme) einen wichtigen Ansatz in der Frühprävention darstellt.

## Stand der Evaluation

Familienorientierte Frühpräventionsprogramme haben sich für Risikogruppen als ein sehr lohnender Ansatz in der Dissozialitätsprävention erwiesen, der zumindest in US-amerikanischen Studien dokumentierte Langzeiteffekte aufweist (vgl. Bilukka et al., 2005; Humayun & Scott, 2014; Reynolds et al., 2010). Dort liegen umfassende Evaluationen mit zum Teil sehr langen Follow-up-Zeiträumen vor, bei denen unter anderem auch Daten zu Delinquenz und Kriminalität als Erfolgskriterien erhoben wurden (vgl. Bilukka et al., 2005; Deković et al., 2011; Piquero et al., 2016). Entgegen der ursprünglichen Absicht, vor allem die Schullaufbahn der Kinder positiv zu beeinflussen, konnten in den Untersuchungen vornehmlich kriminalitätspräventive Wirkungen nachgewiesen werden (z.B. Beelmann & Karing, 2013; Deković et al., 2011; Webster-Stratton & Taylor, 2001). Prominente Beispiele sind etwa die *High/Scope Perry Preschool Study* (Schweinhart, 2010; Schweinhart et al., 2005) und das *Elmira Prenatal/Early Infancy Projekt* (Olds, 2006), die jeweils delinquenzbezogene Wirkungen der Maßnahmen bis ins Erwachsenenalter belegen konnten und sich auch durch sehr günstige Kosten-Nutzen-Bilanzen auszeichneten (Welsh et al., 2015). Solche Befunde sind angesichts der hohen Kosten, die dissoziale Verhaltensprobleme und Kriminalität auch hierzulande verursachen, besonders eindrucksvoll.

Allerdings konnten selbst mit derart umfangreichen Projekten nicht alle Familien erreicht und die Prävalenz problematischen Sozialverhaltens keineswegs vollständig reduziert werden. Zudem bleiben die günstigen Ergebnisse bislang auf relativ wenige Einzelstudien beschränkt. In inhaltlich vergleichbaren Projekten wurden zum Teil geringere oder auch gar keine Effekte auf die Kriminalität erzielt (vgl. Übersicht in Dekovics, 2011). Im deutschen Sprachraum liegen für einige Programme kurzfristige Evaluationsberichte vor, jedoch sind die Befunde

nicht auf die Prävention dissozialer Verhaltensprobleme ausgerichtet (vgl. siehe Anwendungsbeispiele). Hier existiert ein deutlicher Bedarf an zusätzlicher Forschung, vor allem, was die Langzeiteffekte betrifft.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Familienorientierte Frühpräventionsmaßnahmen bestehen in der Regel aus verschiedenen Hilfsangeboten für Familien mit Klein- und Vorschulkindern, die sich über längere Zeiträume erstrecken (z.T. über die gesamte Kleinkind- und Vorschulzeit) und mit hohen Betreuungsdichten einhergehen. Die Angebote reichen von einer Beratung in Erziehungsfragen über Formen der Tagesbetreuung der Kinder und Hilfen bei der Kindespflege und -ernährung bis hin zu allgemeinen Informationen zur kindlichen Entwicklung. Weiter werden beispielsweise gemeinsames begleitetes Spiel zwischen Eltern und Kind, die motorische oder kognitive Förderung der Kinder und Kompensation biologischer Entwicklungsrisiken sowie die berufliche und soziale Förderung der Eltern angeboten (vgl. Reynolds et al., 2010). Oft liegt der Fokus der Projekte somit auf der Verbesserung der allgemeinen Entwicklungsbedingungen in belasteten oder benachteiligten Familien sowie auf der Förderung entwicklungsgefährdeter Kinder. Entsprechend haben die Ansätze eher den Charakter einer allgemeinen Entwicklungsförderung anstelle einer spezifischen Form der Dissozialitätsprävention. Die Maßnahmen werden von unterschiedlichen Trägern bereitgestellt und entweder als ambulante Dienste mit Hausbesuchen, in Einrichtungen der Familienhilfe oder von freien Trägern angeboten. Als Administratoren sind häufig sonderpädagogisch ausgebildete Fachkräfte tätig, zum Teil werden die Maßnahmen aber auch über die medizinische Versorgung (Hebammen, Kinderärzte) bereitgestellt.

## **Indikation und Kontraindikation**

Die familienorientierte Frühförderung zeigt sehr gute Wirkungen für Familien in besonderen Belastungssituationen (z.B. im sozialen Brennpunkt oder bei psychischen Problemen der Eltern), die nicht oder nicht ausreichend durch die pädagogische bzw. medizinische Standardversorgung unterstützt werden. Inwieweit solche Modelle auch für Familien ohne besondere Belastungen zielführend sind, ist unklar. Angesichts der hohen Intensität und der hohen Kosten stellt sich allerdings die Frage, ob man die Hilfen tatsächlich als Angebot für *alle* Kinder und Familien anbieten oder sich aus Kostengründen allein auf Hochrisiko-Familien beschränken sollte, da für diese Gruppe die höchsten Effekte und das beste Kosten-Nutzen-Verhältnis festgestellt wurden (Reynolds et al., 2010). Schwangerschafts-, Erziehungsberatung, Kitas und andere Betreuungseinrichtungen stellen bereits eine gewisse Standardversorgung in der Entwicklungsförderung dar, sodass die Bereitstellung umfangreicher Hilfeleistungen vor allem bei problematischen Entwicklungsbedingungen sinnvoll erscheint. Es handelt sich somit um eine Maßnahme, die bei chronischen Risikokonstellationen bzw. bei Gruppen mit bereits vorhandenem Problemverhalten im Rahmen gezielter Präventionsmaßnahmen besser geeignet ist als etwa isolierte und zeitlich begrenzte Programme.

## Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen

Für die Bereitstellung von frühen Familienhilfen/Frühförderung ist in der Regel eine tragfähige Versorgungsstruktur sowie entsprechend ausgebildetes Fachpersonal von Nöten, da die Maßnahmen längerfristig angelegt sind und eine hohe Betreuungsintensität verlangen. Im deutschen Sprachraum werden die Programme im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe und zu meist über Trägervereine angeboten und implementiert (siehe Anwendungsbeispiele).

## Besonderheiten

keine

## Anwendungsbeispiele

Die zitierten US-amerikanischen Programme werden an verschiedenen Stellen ausführlich beschrieben (z.B. Reynolds et al., 2010). Das bekannte *High/Scope Perry Preschool* Programm bestand zum Beispiel aus wöchentlichen ca. 90-minütigen Hausbesuchen und täglichen Gruppensitzungen mit den Kindern von 2,5-stündiger Dauer über einen Zeitraum von 30 Wochen, wobei ein Großteil der Kinder dieses Curriculum mit 4 und nochmals mit 5 Jahren (also zweimal) durchlief. Für dieses Projekt liegen mittlerweile Untersuchungen bis ins 40. Lebensjahr vor (vgl. Schweinhart, 2013; Schweinhart et al., 2005). Andere Frühförderprogramme setzten früher im Entwicklungsverlauf an, zum Beispiel bereits mit Geburt des Kindes, zum Teil auch schon während der Schwangerschaft. So richtete sich das *Elmira Prenatal/Early Infancy* Projekt (vgl. Olds et al., 1998; Olds 2006, 2010) beispielsweise an junge, unverheiratete Frauen einer Risikogruppe, die bereits während ihrer Schwangerschaft und zusätzlich während der ersten zwei Lebensjahre des Kindes durch ausgebildete Krankenschwestern regelmäßig zu Hause besucht wurden (im Durchschnitt ca. 30 Hausbesuche während dieser Zeit). Auf diese Weise konnten die werdenden Mütter hinsichtlich ihres Gesundheitsverhaltens während der Schwangerschaft sowie in frühen Erziehungs-, Betreuungs- und Versorgungskompetenzen geschult werden. Der Ansatz wird mittlerweile in zahlreichen Ländern unter dem Namen Nurse-Family Partnership (NFP) umgesetzt (in Deutschland unter dem Namen *ProKind*, vgl. Brand & Jungmann, 2013).

Eine Beschreibung einschlägiger deutscher Projekte findet sich in der *Grünen Liste Prävention* ([www.gruene-liste-praevention.de](http://www.gruene-liste-praevention.de)). Dort sind Projekte gelistet, die auf die Förderung in den ersten Lebensjahren der Kinder abzielen wie etwa *e:du*, *Babylotse*, *ProKind*, *Steep* und *Welcome*. Im Rahmen des Programms *e:du* (Eltern und Du, abgeleitet von dem niederländischen Projekt OPSTAPJE) werden beispielsweise Hausbesuche während der ersten drei Lebensjahre des Kindes durchgeführt, in denen geschulte Helfer versuchen, das Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und Kindern aus benachteiligten Kontexten zu verbessern, das Familiensystem zu entlasten und die Eltern-Kind-Beziehung zu stärken ([www.impuls-familienbildung.de](http://www.impuls-familienbildung.de)). Zudem existiert in Deutschland mit dem Ansatz der „Frühen Hilfen“ eine Regelstruktur im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, die weit über das Angebot einzelner Programme hinausgeht (vgl. [www.fruehehilfen.de](http://www.fruehehilfen.de)).

## Literatur

- Beelmann, A. & Karing, C. (2013). Zur Effektivität präventiver Maßnahmen. Allgemeine Befunde, Wirksamkeitsfaktoren und die Förderung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen. In B. Röhrle & H. Christiansen (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. V. Hilfen für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen* (S. 39–52). dgvt-Verlag.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Hogrefe.
- Brand, T. & Jungmann, T. (2013). *Kinder schützen, Familien stärken – Erfahrungen und Empfehlungen für die Ausgestaltung Früher Hilfen aus der „Pro Kind“-Praxis und Forschung*. BeltzJuventa.
- Deković, M., Slagt, M. I., Asscher, J. J., Boendermaker, L., Eichelsheim, V. I. & Prinzie, P. (2011). Effects on early prevention programs on adult criminal offending: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 31*, 532–544.
- Fairchild, G., van Goozen, S. H. M., Calder, A. J. & Goodyer, I. M. (2013). Research review: Evaluating and reformulating the developmental taxonomic theory of antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*, 924-940.
- Farrington, D. P., Gaffney, H. & Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of explanatory risk factors for violence, offending, and delinquency. *Aggression and Violent Behavior, 33*, 24–36. doi:10.1016/j.avb.2016.11.004
- Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime. Early risk factors and effective interventions*. Oxford University Press.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Piquero, A. R., Loeber, R. & Hill, K. G. (2017). Systematic review of early risk factors for life-course-persistent, adolescence-limited, and late-onset offenders in prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 33*, 15–23.
- Sherman, L. W., Farrington, D. P., Welsh, B. C. & MacKenzie, D. L. (Eds.). (2002). *Evidence-based crime prevention*. Routledge.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science, 2*, 165-192.
- Weisburd, D., Farrington, D. P. & Gill, C. (Eds.). (2016). *What works in crime prevention and rehabilitation?* Springer.
- Lohaus, A. & H. Domsch, H. (Hrsg.). (2021). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Springer.

# Elterntrainingsprogramme

## Kurzbeschreibung

Elterntrainingsprogramme sind Maßnahmen, die der Förderung einer altersangemessenen Erziehungskompetenz von Eltern und damit der Prävention und Behandlung dissozialer und anderer Formen unangemessenen Sozialverhaltens ihrer Kinder dienen. Solche Maßnahmen werden zumeist für Eltern von Vor- und Grundschulkindern angeboten und bestehen aus einer festgelegten Anzahl an Trainingssitzungen, die oftmals Themen wie die altersangemessene Förderung der Kinder, Grenzen setzen in der Erziehung und den Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen beinhalten.

## Theoretischer Hintergrund

Elterntrainingsprogramme gehören heute zu den Standardverfahren in der Prävention und Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen (Briesmeister & Schäfer, 1998). Erste Ansätze zur Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz entstanden bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst als Erziehungsberatung, die aus den aufkommenden psychodynamischen Entwicklungstheorien abgeleitet wurde. Der Einsatz strukturierter Elternschulungen beginnt jedoch erst am Ende der 1960er/Beginn der 1970er Jahre mit psychoanalytischen (vgl. Winnicott, 1969), humanistischen (Gordon, 1970), vor allem aber verhaltensorientierten (behavioralen) Trainingsansätzen (Patterson, 1982). Dabei bemühen sich die Programme seit den 1980er Jahren verstärkt um eine präventive Orientierung. So wird heute davon ausgegangen, dass eine professionelle Ausbildung der Eltern in Erziehungskompetenzen aufgrund der vielfach bestätigten Unterstützungs- und Risikofunktion bei der Entwicklung und Chronifizierung sozialer Verhaltensstörungen sinnvoll ist (Fuhrer, 2007). Dies gilt in besonderer Weise, wenn psychosoziale Probleme in den Familien kumulieren (z.B. finanzielle Probleme, Partnerschaftsprobleme, Alkoholismus und andere psychische Störungen der Eltern, Kriminalität). In derartigen Multi-Problem-Milieus finden sich die größten Erziehungsprobleme und der nachhaltigste Unterstützungsbedarf in Erziehungsfragen.

Die Notwendigkeit einer speziellen Förderung in Erziehungskompetenzen leitet sich vor allem aus drei Befunden ab. Erstens stellt die Familie ein wichtiges Ökosystem für die Entwicklung von Kindern dar, in dem grundlegende Fertigkeiten und Werte vermittelt werden (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Durch ein Elterntaining sollen Eltern in ihrer Funktion als primäre Sozialisationsinstanz gestärkt werden. Zweitens hat die Erziehungsstilforschung deutlich gemacht, dass ein autoritativer (nicht autoritärer!) Erziehungsstil autoritären oder permissiven Modellen im Hinblick auf eine günstige Verhaltensentwicklung der Kinder überlegen ist (Fuhrer, 2007). Ein autoritativer Erziehungsstil lässt sich entlang der Dimensionen „hohe emotionale Unterstützung/gute Bindung“ einerseits und „verantwortungsvolle Aufsicht/Supervision“ andererseits beschreiben. Drittens zeigt die Erziehungsforschung, dass bestimmte Merk-

male der elterlichen Erziehung eine hohe Risikowirkung auf die Entwicklung dissozialer Verhaltensprobleme aufweisen (Pinquart, 2017). Hier sind insbesondere körperliche Bestrafung, mangelnde Supervision, geringe emotionale Unterstützung und das inkonsistente Setzen von Grenzen zu nennen. Diese Merkmale wurden insbesondere im Modell der sogenannten Zwangsinteraktionen (Granic & Patterson, 2006) als Ursache für die Entwicklung von Verhaltensstörungen angenommen. Entsprechend dieser Vorgaben enthalten Elterntrainings in der Regel Übungen, die auf einen autoritativen Erziehungsstil abzielen und den genannten Risikomerkmalen entgegenstehen.

Mit dieser Konzeption unterscheiden sich strukturierte Elterntrainings von allgemeiner Erziehungsberatung durch ihren sehr hohen Strukturierungsgrad und die Durchführung im Gruppensetting sowie von →frühen Familienhilfen/Frühförderung, die in der Regel über längere Zeiträume angeboten werden und eine Kombination unterschiedlicher Maßnahmen enthalten.

## **Wirkmechanismen**

Ein Mangel an elterlichen Erziehungskompetenzen (z.B. geringe emotionale Unterstützung, geringes Monitoring und geringe Supervision, inkonsistente Formen der Disziplinierung, körperliche Bestrafung) ist ein häufig nachgewiesener Risikofaktor für aggressives und dissoziales Verhalten und somit eine wichtige Ursache für das Entstehen von dissozialen Verhaltensproblemen und Kriminalität. Defizite in der Sozialentwicklung und sozial problematisches Verhalten sind ihrerseits ein Risiko für politische Gewalt (Jahnke et al., 2022), sodass Elterntrainings ebenso wie →soziale Trainingsprogramme ein wichtiger Baustein sein können, um einer dissozialen Entwicklung und damit der Radikalisierung junger Menschen bereits in frühen Entwicklungsphasen vorzubeugen. Da auch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ganz wesentlich mit der Übernahme von Wertvorstellungen der Eltern durch die Kinder einhergeht, kann die Förderung der elterlichen Erziehungskompetenzen ebenso einen wichtigen Beitrag zu einer demokratischen Werteentwicklung leisten (Eckstein & Noack, 2018).

## **Stand der Evaluation**

Elterntrainingsprogramme gehören wie →soziale Trainingsprogramme zu den am besten evaluierten Maßnahmen im Bereich der Dissozialitätsprävention. Es liegen zahlreiche aussagekräftige Untersuchungen sowie aktuelle Forschungszusammenfassungen vor (Mingebach et al., 2018). Wir haben kürzlich in einer aktuellen Meta-Analyse die Ergebnisse von 279 aussagekräftigen Studien zusammengefasst (Beelmann, Arnold & Hercher, 2023) und konnten einen deutlichen Effekt sowohl auf die Förderung der elterlichen Erziehungskompetenzen als auch auf die Reduktion dissozialen Verhaltens der Kinder feststellen. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Veränderungen in den Erziehungskompetenzen maßgeblich zu den Effekten auf das kindliche Verhalten führten.

Trotz dieser generellen Wirkungsbestätigung treten auch bei Elterntrainingsprogrammen Probleme der Wirksamkeit und Anwendbarkeit auf. Einerseits scheint es insbesondere

bei diesen Programmen auf eine qualitativ hochwertige Implementation anzukommen, da die Inanspruchnahme und das Risiko des Ausstiegs von Eltern besonders hoch sind. Außerdem war es in vielen Untersuchungen schwierig, beide Elternteile (insbesondere Väter) für die Kurse zu motivieren. Andererseits bestehen, wie bei anderen Maßnahmen auch, Probleme im Nachweis längerfristiger Wirkungen. Tatsächlich reduzierten sich die Effekte insbesondere nach einem Jahr der Durchführung zum Teil beträchtlich (Beelmann et al., 2023). Zu empfehlen ist daher der wiederholte, altersangemessene Einsatz von Elterntrainingsprogrammen zumindest im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis ins mittlere Schulalter.

## **Beschreibung der Übungen und Materialien**

Elterntrainingsprogramme thematisieren in der Regel basale Erziehungsthemen und versuchen, die elterlichen Erziehungskompetenzen durch Aufklärung, Gruppendiskussionen, Rollenspiele und die Analyse schwieriger Erziehungssituationen zu stärken. Dazu werden verschiedene Einzelmethoden eingesetzt, wie etwa Psychoedukation (mündliche und schriftliche Informationen über die Entwicklung von Kindern und bestimmte Erziehungsmaßnahmen), Übungen zur Beobachtung und Interpretation des kindlichen Verhaltens, Einüben von speziellen Techniken (z.B. beim Aufbau von erwünschtem Verhalten oder beim Grenzen setzen), Umgang mit Erziehungsproblemen oder beruflichem Stress sowie die Förderung der Eltern-Kind-Beziehung und des Familienlebens (Familienrat u.a.).

## **Indikation und Kontraindikation**

Elterntrainingsprogramme sind insbesondere bei Eltern von Kindern im Altersbereich von drei bis zehn Jahren geeignet, können aber durchaus auch mit Eltern jüngerer und älterer Kinder oder Eltern von Jugendlichen eingesetzt werden. Dabei ist es wichtig, jeweils auf altersangemessene Themen einzugehen. Außerdem haben sich die Verfahren besonders bei schwieriger Klientel bewährt, so sie denn zur Teilnahme angemessen motiviert werden konnte. Besondere Kontraindikationen liegen nicht vor. Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass möglichst homogene Gruppen von Eltern (im Hinblick auf das Alter der Kinder, ggf. auch den Bildungsgrad der Eltern) zusammengestellt werden, um einen ähnlichen Erfahrungshorizont zu gewährleisten und Stigmatisierungseffekte zu verhindern.

## **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Elterntrainingsprogramme werden als Gruppentrainings zumeist in vorschulischen und schulischen Kontexten oder in Familienzentren sowie Erziehungsberatungsstellen angeboten. Grundsätzlich sind jedoch alle Kontexte geeignet, in denen angemessene Veranstaltungsräume vorhanden sind. Bei der Anwendung sollte auf etablierte und evidenz-basierte Programme und deren Manuale zurückgegriffen werden. Ansonsten gelten die allgemeinen Richtlinien für eine hochwertige Implementation der Maßnahmen (Beelmann & Karing, 2014). Es sollte ein niedrigschwelliges Angebot bestehen und bestimmte Serviceleistungen angeboten

werden (z.B. begleitende Kinderbetreuung), damit Eltern die Kurse leichter besuchen und auch Väter miteinbezogen werden können. Bei manchen Familien besteht ein hohes Risiko, das Training abzubrechen. In diesen Fällen haben sich zusätzliche motivierende Maßnahmen bewährt (z.B. kostenfreies Essen und Trinken, bestimmte Vergünstigungen). Die Trainerinnen und Trainer sollten eine Beratungsausbildung aufweisen und in der Elternarbeit erfahren sein. Zudem empfiehlt sich, das Training im Tandem (Mann/Frau) anzubieten.

## Besonderheiten

keine

## Anwendungsbeispiele

International und im deutschen Sprachraum liegen zahlreiche Elterntrainingsprogramme vor, (TripleP, EFFEKT, Eltern-AG, STEP u.a.), die inhaltlich große Überlappungsgrade aufweisen. Eine ausführliche Beschreibung einiger dieser Programme findet sich in der *Grünen Liste Prävention* ([www.gruene-liste-praevention.de](http://www.gruene-liste-praevention.de)) und bei Heinrichs (2021). Eine ausführliche Darstellung internationaler (englischsprachiger) Programme (TripleP, Incredible Years u.a.) hat van Ryzin et al. (2016) vorgelegt. Eine weiterführende Übersicht zu Elterntrainingsprogrammen bei bestimmten Anlässen wie Gewalt in der Familie oder Trennung/Scheidung findet sich bei Arnold & Beelmann (2022). Die Manuale sind in der Regel über die Programmwebseiten oder Buchverlage zu beziehen, allerdings ist für einige Programme (z.B. TripleP) eine spezielle Fortbildung notwendig ([www.triplep.de](http://www.triplep.de)).

## Literatur

- Arnold, L. S. & Beelmann, A. (2022). Prävention von Gewalt in der Familie. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder* (2.Aufl., S. 799–836). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19843-5\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19843-5_39)
- Beelmann, A., Arnold, L. S. & Hercher, J. (2023). Parent training programs for preventing and treating antisocial behavior in children and adolescents: A comprehensive meta-analysis of international studies. *Aggression and Violent Behavior, 68*, 101798. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101798>
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau, 65*(3), 129–139. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000215>
- Briesmeister, J. M. & Schaeffer, C. M. (Eds.) (1998). *Handbook of parent training. Parents as co-therapists for children's behavior problems*. Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*, 568-586

- Eckstein, K. & Noack, P. (2018). Politische Sozialisation. In B. Gniewosz & Peter F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend*. (S. 371-390). Kohlhammer.
- Fuhrer, U. (2007). *Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht*. Huber.
- Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training*. Wyden.
- Heinrichs, N. (2021). Elterntrainings. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl., 393–412). Springer.
- Jahnke, S., Abad Borger, K., & Beelmann, A. (2022). Predictors of political violence outcomes among young people: A systematic review and meta-analysis. *Political Psychology*, 43(1), 111–129. <https://doi.org/10.1111/pops.12743>
- Mingebach, T., Kamp-Becker, I., Christiansen, H. & Weber, L. (2018). Meta-meta-analysis on the effectiveness of parent-based interventions for the treatment of child externalizing behavior problems. *PLOS ONE*, 13(9), e0202855. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202855>
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Castalia.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- van Ryzin, M. J., Kumpfer, K. L., Fosco, G. M., & Greenberg, M. T. (Eds.). (2016). *Family-based prevention programs for children and adolescents. Theory, research, and large-scale dissemination*. Psychology Press.
- Winnicott, D. W. (1969). *Kind, Familie und Umwelt*. Reinhardt.

# Soziale Trainingsprogramme

## Kurzbeschreibung

Soziale Trainingsprogramme sind manualisierte Maßnahmen, die der Förderung einer altersangemessenen Sozialkompetenz, der Bewältigung kritischer sozialer Entwicklungsaufgaben und sowohl der Prävention als auch der Behandlung dissozialer und anderer Formen unangemessenen Sozialverhaltens dienen. Solche Maßnahmen werden für unterschiedliche Altersgruppen angeboten, bestehen aus einer festgelegten Anzahl an Trainingssitzungen und beinhalten oftmals die Bearbeitung hypothetischer sozialer Konfliktszenarien und konkrete Verhaltensübungen in Rollenspielen.

## Theoretischer Hintergrund

Soziale Trainingsprogramme beziehen sich mehr oder minder explizit auf Banduras Konzept des sozialen Lernens (Bandura, 1979). Erste Programme zur Förderung der Sozialentwicklung entstanden aber bereits in den 1960er Jahren zunächst im klinischen, dann verstärkt auch im pädagogisch-psychologischen und präventiven Bereich (Dirks, Treat & Weersing, 2007). Ausgangspunkt war einerseits die Annahme, dass Kinder und Jugendliche (noch) nicht über bestimmte soziale Kompetenzen verfügen und sie bei der Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützt werden sollten. Andererseits sollte die Anwendung sozialer Trainingsprogramme bei einer bereits bestehenden problematischen Verhaltensentwicklung dazu führen, diesen Problemen wirksam zu begegnen (Pfungsten, 2021). Damit verfolgen soziale Trainingsprogramme im Wesentlichen zwei übergeordnete Ziele. Erstens soll der Aufbau spezifischer sozialer Kompetenzen zur Unterstützung einer gelungenen Sozialentwicklung und der erfolgreichen Bewältigung von anstehenden sozialen Entwicklungsaufgaben (einschließlich dem Etablieren befriedigender sozialer Beziehungen im Entwicklungsverlauf) erreicht werden. Zweitens sollen soziales Problemverhalten wie Aggression oder soziale Angst bis hin zu klinisch relevanten Entwicklungsstörungen (z.B. Störungen des Sozialverhaltens) vermieden oder behandelt werden. Die Förderung sozialer Kompetenzen soll schließlich langfristig gewährleisten, eigene Interessen jeweils alters- und situationsangemessen unter Berücksichtigung der Rechte anderer Personen in sozialen Kontexten durchzusetzen, zum Beispiel bei der Interaktion mit Gleichaltrigen, beim Aufbau von Freundschaften, aber auch bei der Bewältigung von familiären, interpersonellen oder schulischen Problemen (vgl. Caldarella & Merrell, 1997).

Das Konzept der sozialen Kompetenz wurde in den letzten Jahrzehnten systematisch ausgeweitet. Heute versteht man darunter eine Reihe von Einzelfertigkeiten, die den Bereichen Verhaltenskompetenz, sozial-kognitive Kompetenz (Problemlösefertigkeiten, soziale Informationsverarbeitung) und sozial-emotionale Kompetenz zuzuordnen sind (Beelmann, 2019). Diese Kompetenzen korrespondieren mit altersbezogenen sozialen Aufgaben, die sich im Laufe der Entwicklung ergeben (Denham et al., 2009). Dazu gehören etwa im Vorschulalter

das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern, im Grundschulalter die zunehmende Unabhängigkeit von den Eltern und in der Adoleszenz die Identitätsentwicklung und das soziale Miteinander in der Peer-Gruppe. Vor allem das Vor- und Grundschulalter ist eine relevante Entwicklungsphase, weil einerseits soziale Entwicklungsprozesse eine hohe Dynamik aufweisen und andererseits erste Problementwicklungen auftreten, die mit einem relativ hohen Risiko der Verfestigung im Entwicklungsverlauf einhergehen können. So konnte in einer Reihe längsschnittlicher Studien belegt werden, dass frühe Probleme des Sozialverhaltens relativ stabil bleiben und späteres dissoziales Problemverhalten in der Adoleszenz vorhersagen können (Beelmann & Raabe, 2007).

## **Wirkmechanismen**

Ein Mangel an sozialen Kompetenzen ist ein häufig nachgewiesener Risikofaktor für aggressives Verhalten und somit eine wichtige Ursache für das Entstehen von Gewaltdelikten und Kriminalität. Da auch Radikalisierungsphänomene mit dem Nicht-Beachten von sozialen Regeln und oftmals mit politischer Gewalt einhergehen, sind soziale Kompetenzen ein wichtiger Baustein, um einer dissozialen Entwicklung und damit der Radikalisierung junger Menschen bereits in frühen Entwicklungsphasen vorzubeugen. Dies hat mutmaßlich auch positive Einflüsse auf die akademische und berufliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie auf den Erwerb prosozialer, moralischer und demokratischer Werte.

## **Stand der Evaluation**

Soziale Trainingsprogramme gehören zu den am besten evaluierten Maßnahmen im Präventionsbereich. Es liegen zahlreiche aussagekräftige Untersuchungen sowie aktuelle Forschungszusammenfassungen vor. Wir haben in einer aktuellen Meta-Analyse die Ergebnisse von 115 aussagekräftigen Studien zusammengefasst (Beelmann & Lösel, 2021) und konnten einen signifikanten Effekt auf das Sozialverhalten nach Teilnahme an einem sozialen Trainingsprogramm nachweisen. Dabei wirkten die Programme vor allem bei Gruppen, die bereits problematisches Sozialverhalten aufwiesen (indizierte Prävention). Trotz dieser generellen Wirkungsbestätigung treten auch bei sozialen Trainingsprogrammen Probleme in der Wirksamkeit auf. Einerseits müssen die Programme selbst bei bereits geprüften Verfahren qualitativ hochwertig umgesetzt werden. Andererseits bestehen Probleme im Nachweis längerfristiger Wirkungen. Hier liegen insgesamt nur sehr wenige Untersuchungen vor, die jedoch zeigen, dass die Wirkungen nach etwa einem Jahr nach der Durchführung des Trainings beträchtlich nachlassen. Zu empfehlen ist daher der wiederholte, altersangemessene Einsatz von sozialen Trainingsprogrammen im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter.

## Beschreibung der Maßnahmen

Soziale Trainingsprogramme bestehen aus verschiedenen Einzelmethoden. Übungen zur Förderung der sozialen Wahrnehmung, wie etwa das Erkennen von Emotionen (Empathie) oder das Erkennen von Handlungsabsichten und die Beschreibung sozialer Situationen aus der Perspektive anderer Personen (Perspektivenübernahme), werden zumeist durch die Nutzung altersentsprechender Bildvorlagen oder Geschichten trainiert.

Die Bearbeitung hypothetischer Konfliktsituationen bezieht sich auf verschiedene sozial-kognitive Prozesse, die zusammenfassend auch als soziale Informationsverarbeitung bezeichnet werden und für den Aufbau von sozialer Kompetenz bedeutsam sind. Dabei werden in der Regel altersentsprechend soziale Konflikte (z.B. im Vorschulalter das Wegnehmen von Spielzeug, im Jugendalter soziale Ausgrenzung) zumeist mit Bildvorlagen oder Situationsschilderungen teilweise unter Verwendung von Identifikationsfiguren (z.B. Tiere) vorgegeben und in Gruppendiskussionen bearbeitet. Auf diese Weise sollen verschiedene Stufen der sozialen Informationsverarbeitung (vgl. Crick & Dodge, 1994) systematisch und wiederholt geübt werden. Diese bestehen aus einer möglichst genauen Situationsschilderung, dem Erkennen von Handlungsabsichten der handelnden Personen, dem Generieren von Handlungsalternativen in Konfliktsituationen und dem Vorhersehen von Handlungskonsequenzen einer ausgewählten Handlungsalternative. Alternativ zu hypothetischen Konfliktsituationen können auch aktuelle Konflikte aus dem Alltag der Kinder und Jugendlichen genutzt werden, um Problemlösestrategien konkret zu üben. Das Bewältigen sozialer Konflikte ist auch das Ziel sogenannter Mediatoren- oder Streitschlichterprogramme, bei denen ausgebildete Gleichaltrige bei sozialen Konflikten zwischen den Konfliktparteien vermitteln sollen. Allgemeiner arbeiten Mentorenprogramme, bei denen in der Regel junge Erwachsene als Begleitung und Coach für junge Kinder und Jugendliche eingesetzt werden und zu einer sozial kompetenten Entwicklung beitragen sollen.

Zur Kontrolle möglicher aggressiver Handlungsimpulse werden oft auch spezielle Übungen zur Selbstkontrolle angewandt. Sie dienen dazu, mögliche situativ unangemessene Handlungsimpulse zu unterdrücken und kognitive Reflexionen (z.B. zu negativen Handlungsfolgen) einzuleiten. Bei jüngeren Kindern werden dazu beispielsweise Stopp-Signale oder Identifikationsfiguren wie Schildkröten eingesetzt, die eine langsame, aber überlegte Handlungsplanung symbolisieren. Einige Programme ergänzen das Training sozial-kognitiver Kompetenzen durch eine Wertevermittlung (z.B. Toleranz), was den Übergang zu sozial-kognitiven Programmen im Rahmen der Vorurteilsprävention kennzeichnet.

Schließlich enthalten soziale Trainingsprogramme auch verschiedene Formen von Verhaltensübungen, die im Rollenspiel oder in vivo durchgeführt werden. Sie dienen dem Einüben von sozialen Verhaltenskompetenzen, etwa der Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen, zur Inanspruchnahme von Hilfeleistungen oder zu zivilcouragiertem Verhalten. Eine besondere Form ist das Üben von Widerstand gegenüber (negativem) Gruppendruck durch Gleichaltrige, wie sie beispielsweise in Lebenskompetenztrainings (vgl. Jerusalem & Meixner-Dahle, 2021) ver-

wendet werden. Dabei werden zumeist älteren Kindern und Jugendlichen peergruppentypische Handlungsaufforderungen zu riskanten oder devianten Verhaltensweisen (Mutproben) vorgelegt und reflektiert, wie mit solchen Handlungsaufforderungen kompetent umzugehen ist.

## **Indikation und Kontraindikation**

Soziale Trainingsprogramme lassen sich ab dem 4. Lebensjahr bis zum Erwachsenenalter jeweils entwicklungsangepasst präventiv oder auch therapeutisch einsetzen. Für den präventiven Einsatz existieren keine besonderen Indikationen, da die Förderung der Sozialentwicklung für alle Kinder und Jugendliche ein angemessenes Präventionsziel darstellt. Spezielle Kontraindikationen sind nicht bekannt. Im klinischen Setting bei bereits bestehenden Verhaltensproblemen sollte jedoch vermieden werden, nur Kinder und Jugendliche mit sozial auffälligem/problematischem Verhalten in Gruppen zusammen zu stellen. Hier ist zu befürchten, dass spezifische Gruppendynamiken dazu führen, dass problematische Verhaltensweisen untereinander gelernt werden (Dishion & Tipsord, 2011). In solchen Fällen sollten besonders sozial-kompetente Kinder und Jugendliche als positive Rollenvorbilder in die Gruppen integriert werden. Diese Zusammenstellung der Lerngruppen kann auch im präventiven Setting umgesetzt werden. Soziale Trainingsprogramme sollten ebenso nicht als alleinige Maßnahme eingesetzt werden, wenn die Ursachen von sozialen Verhaltensproblemen vor allem im familiären Kontext liegen (familiäre Konflikte, Vernachlässigung, Missbrauch), die selbst von sozial kompetenten Kindern und Jugendlichen nicht bewältigt werden können.

Ein besonderer Hinweis gilt dem altersangemessenen Einsatz von →Mediatoren- und Streitschlichterprogrammen. Sie eignen sich nicht so gut für jüngere Kinder, die schnell mit den schwierigen Aufgaben eines Mediators überfordert sind. Im Jugendalter ab 14 Jahren sind diese Programme jedoch gut einsetzbare Varianten von sozialen Trainingsprogrammen, die durchaus inhaltliche Ähnlichkeiten mit →Service-Learning-Programmen aufweisen.

## **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Soziale Trainingsprogramme werden als Gruppentrainings zumeist in vorschulischen und schulischen Kontexten umgesetzt. Grundsätzlich sind jedoch auch andere Kontexte (Jugendzentren, Vereine, soziale Initiativen, Jugendstrafvollzug) denkbar, sofern die nötige Infrastruktur vorhanden ist (Räume, Materialien). Bei der Anwendung sollte auf etablierte und evidenzbasierte Programme und deren Manuale zurückgegriffen werden. Ansonsten gelten die allgemeinen Richtlinien für eine hochwertige Implementation der Maßnahmen (Beelmann & Karling, 2014).

## **Besonderheiten**

keine

## Anwendungsbeispiele

International und im deutschen Sprachraum liegen zahlreiche manualisierte soziale Trainingsprogramme für unterschiedliche Altersstufen vor (z.B. Fairplayer.Manual, IPSY-Information und psychosoziale Kompetenz, Balu und Du, Klasse2000, Papilio3-6, PEP-Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten, Verhaltenstraining für die Grundschule). Die *Grüne Liste Prävention* des Landespräventionsrates ([www.gruene-liste-praevention.de](http://www.gruene-liste-praevention.de)) gibt eine ausführliche Übersicht zu evidenzbasierten Programmen. Beschreibungen einiger dieser Programme finden sich in Lohaus und Domsch (2021) sowie Malti und Perren (2016). Die Manuale sind in der Regel über Buchverlage oder über die Webseiten der Programme zu beziehen.

## Literatur

- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Klett-Cotta.
- Beelmann, A. (2019). Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In P. Noack & B. Kracke (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 147–161). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_9)
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2021). A comprehensive meta-analysis of randomized evaluations on the effect of child social skills training on antisocial behavior. *Journal of Developmental and Life-course Criminology*, 7(1), 41–65. <https://doi.org/10.1007/s40865-020-00142-8>
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 129–139. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000215>
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Hogrefe.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-279.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D. & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63 (Suppl. 1), i37-i57.
- Dirks, M. A., Treat, T. A. & Weersing, V. A. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347.
- Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gulotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford.
- Jerusalem, M. & Meixner-Dahle, S. (2021). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus, A. & H. Domsch, (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61160-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61160-9_13)

- Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.). (2016). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Lohaus, A. & H. Domsch, H. (Hrsg.). (2021). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Springer.
- Pfingsten, U. (2021). Soziale Kompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61160-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61160-9_14)

# Vorurteilsprävention/Toleranzförderung

# *Sozial-kognitive Trainings zur Vorurteilsprävention*

## **Kurzbeschreibung**

Zur Prävention und Reduktion von Vorurteilen werden oftmals →soziale Trainingsprogramme eingesetzt, die sich auf die sozial-kognitiven Grundlagen von Vorurteilen oder Intergruppeneinstellungen im Allgemeinen beziehen. Damit sind Kompetenzen der sozialen Informationsverarbeitung gemeint, die mit Vorurteilen in unmittelbarem Zusammenhang stehen wie etwa Empathie und Perspektivenübernahme, multiple Klassifikationsleistungen (auch multiple Kategorisierung) sowie moralisches Denken. Die entsprechenden Förderprogramme beabsichtigen, solche Fertigkeiten zu stärken, um Vorurteilen vorzubeugen und tolerante Einstellungsmuster zu fördern.

## **Theoretischer Hintergrund**

Sozial-kognitive Programme zur Reduktion von Vorurteilen haben vor allem im US-amerikanischen Raum eine lange Tradition (Oskamp, 2000). Die theoretischen Grundlagen der Maßnahmen beruhen ganz wesentlich auf Arbeiten zur Entwicklung von Intergruppeneinstellungen. Mit Intergruppeneinstellungen sind Ansichten gemeint, die auf einer sozialen Gruppenmitgliedschaft beruhen wie z.B. Stereotype, Vorurteile oder auch Toleranz. Für Intergruppeneinstellungen sind zwei sozial-kognitive Entwicklungsprozesse bedeutsam: Soziale Kategorisierung und soziale Identität. Zum einen ist unsere Informationsverarbeitung darauf ausgelegt, Menschen in soziale Gruppen einzuordnen und zu kategorisieren. Dies geschieht, um die soziale Umwelt zu strukturieren und um mit der Vielfalt an sozialen Informationen zu Recht zu kommen. Zweitens ist es zur Entwicklung unserer Identität wichtig, sich als Teil einer bestimmten sozialen Gruppe zu empfinden, d.h. sich z.B. als Mann oder Frau, als Deutscher oder Türke, als Christ oder Muslim, als Fan einer Fußballmannschaft, als Mitglied eines bestimmten Freundeskreises, als Bewohner einer Stadt usw. zu definieren. Dies sind normale psychologische Prozesse. Problematisch wird es erst, wenn wir soziale Kategorien, denen wir uns selbst zuordnen und die wir mit unserer Identität verbinden (die sogenannte soziale Eigengruppe) deutlich besser bewerten als soziale Gruppen, denen wir nicht angehören (die soziale Fremdgruppe). Die Frage ist nun, welche Faktoren dazu beitragen, dass die Bewertungsunterschiede zwischen der sozialen Eigen- und Fremdgruppe einmal geringer ausfallen, also eine hohe Toleranz gegenüber Andersartigkeit und eine sozial verträgliche Entwicklung anzeigen oder eben große Bewertungsunterschiede auftreten und sich Bewertungsmuster ergeben, die von großer Feindseligkeit gegenüber Menschen aus fremden sozialen Gruppen geprägt sind.

In einer Reihe entwicklungspsychologischer Studien wurde gezeigt, dass eine kritische Vorurteilsentwicklung bereits im Vorschulalter mit dem Beginn von sozialen Kategorisierungsprozessen einsetzt (Raabe & Beelmann, 2011). Diese Studien haben eindrucksvoll bestätigt, dass sozial-kognitive Prozesse an der Entwicklung von Vorurteilen maßgeblich beteiligt sind (vgl. Beelmann, 2021; Beelmann & Neudecker, 2020). Dabei liegen sowohl Beweise für die

Rolle von Empathie und Perspektivenübernahme als auch für multiple Klassifikationsleistungen und allgemeine, sozial-kognitive Differenziertheit vor (Bigler & Liben, 2007). In anderen Arbeiten wurde außerdem ermittelt, dass Intergruppeneinstellungen neben diesen Merkmalen auch mit der Identitätsentwicklung und der moralischen Entwicklung hin zu Werten wie Fairness, Gleichheit und Gerechtigkeit in Verbindung stehen (vgl. Killen & Rutland, 2011; Rutland, Killen & Abrams, 2010; Malti & Perren, 2016). Unterschiedliche Entwicklungsverläufe ergeben sich somit (zumindest zum Teil) aus dem sozial-kognitiven und moralischen Entwicklungsstand.

## **Wirkmechanismen**

Die Förderung der genannten sozial-kognitiven Fertigkeiten soll zu einer differenzierteren kognitiven Betrachtung im Rahmen intergruppalen Kontexte führen und damit insbesondere Vorurteile reduzieren bzw. gar nicht erst aufkommen lassen. Die Förderung der Moralentwicklung greift zudem die Aneignung wertebbezogener Urteile auf. Elaborierte Fairness- und Gerechtigkeitsgedanken reduzieren Vorurteile und machen tolerante Einstellungen zu Diversität wahrscheinlicher.

## **Stand der Evaluation**

Sozial-kognitive Programme wurden hinsichtlich der Reduktion von Vorurteilen in verschiedenen Meta-Analysen als wirksam eingeschätzt (Beelmann & Heinemann, 2014; Ülger et al., 2018; vgl. auch Übersicht in Beelmann & Lutterbach, 2022). Als besonders wirksam erwiesen sich dabei Maßnahmen, die auf die Vermittlung von Empathie und Perspektivenübernahme sowie bestimmter sozialer Werte (z.B. Gerechtigkeit) abzielen. Dagegen zeigten sich solche Maßnahmen als weniger wirksam, die auf die Abschaffung sozialer Kategorien oder auf Re-Kategorisierung (d.h. dem Versuch, gruppenbasierte Kategorien zu verändern) ausgerichtet sind. Neben →Kontaktprogrammen und →Interkulturellen Trainings hat sich somit die Förderung bestimmter Aspekte der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung als wirksamer Ansatz der Vorurteilsprävention erwiesen.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Übungen zur Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme enthalten oft Situations-schilderungen, die aus einer fremden Perspektive beschrieben werden sollen. Zum Teil werden auch Fragen und Diskussionen angeregt, die thematisieren, wie sich eine bestimmte Person (zumeist ein benachteiligtes Mitglied einer sozialen Fremdgruppe) in bestimmten Konfliktsituationen fühlt (z.B. nach Beleidigungen). Multiple Klassifikationsleistungen werden zumeist an dinglichen und an Menschen mit unterschiedlichen Merkmalen (von Kleidung bis hin zu psychischen Merkmalen) geübt. Leitlinie ist, dass man mehrere unterschiedliche Klassifikationen vornehmen kann und nicht immer die gleichen Gruppenzuweisungen folgen. Auf diese Weise wird erfahrbar gemacht, dass sich alle Personen einer definierten Gruppe jeweils in

unterschiedlichen Subgruppen wiederfinden können, sie also je nach Kategorie einmal Mitglieder der Eigen- und einmal der Fremdgruppe sind. Bei der Wertevermittlung werden psychoedukative Einheiten (z.B. Informationen, was mit Gerechtigkeit gemeint ist oder was Fairness bedeutet) mit Gruppendiskussionen verbunden. Diese sind zumeist im Intergruppenkontext konzipiert, beziehen sich also nicht auf Einzelerlebnisse oder das Empfinden singulärer Personen. Des Weiteren werden hypothetische oder reale Konflikte z.B. zwischen Altersgruppen oder ethnischen Gruppen genutzt, um Wertediskussionen zu führen.

### **Indikation und Kontraindikation**

Sozial-kognitive Trainingsprogramme lassen sich ab dem Grundschulalter zur Prävention einer eskalierenden Vorurteilsentwicklung und zur Förderung von Toleranz gegenüber Diversität einsetzen. Vorher sollten etwaige Programme nicht angewendet werden, weil die sozial-kognitiven Voraussetzungen für entsprechende Reflektionen von Kategorisierungsprozessen (d.h. die Wahrnehmung von Personen in sozialen Kategorien) entwicklungsbezogen noch nicht vollständig vorhanden sind. Daher besteht in diesen Altersgruppen die Gefahr, soziale Kategorien zu etablieren, die bislang kognitiv noch nicht vorhanden waren und unkritisch übernommen werden. In früheren Lebensjahren sollte somit eher mit →Kontaktprogrammen gearbeitet werden. Eine günstige Entwicklungsphase für sozial-kognitive Programme ist das späte Grundschulalter, weil dort eben solche sozial-kognitiven Prozesse auf natürliche Weise eingeleitet werden, die mit entsprechenden Übungen unterstützt werden können. Eine Förderung ist aber auch zu späteren Alterszeitpunkten möglich.

### **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Wie →Soziale Trainingsprogramme werden auch diese Maßnahmen als Gruppentrainings zumeist im schulischen Kontext umgesetzt. Grundsätzlich sind jedoch auch andere Kontexte (Jugendzentren, Vereine, soziale Initiativen) denkbar, sofern die nötige Infrastruktur vorhanden ist (Räume, Materialien). Ansonsten gelten die allgemeinen Richtlinien für eine hochwertige Implementation der Maßnahmen (siehe Einleitung). Wichtig zu beachten ist, dass im Rahmen der Programme mit sozialen Kategorien gearbeitet werden muss, was bei entsprechend geringer Implementationsqualität zu höheren Vorurteilen und Stigmatisierungsprozessen führen kann. Entscheidend ist, soziale Kategorien nicht zu negieren (De-Kategorisierung) oder durch neue Kategorien zu ersetzen (Neu-Kategorisierung), sondern eine breite Palette an sozialen Kategorisierungsprozessen zuzulassen, sodass alle Teilnehmer irgendwann auch zur Eigengruppe gehören (multiple Kategorisierung), und neben der ursprünglichen Kategorie auch eine übergeordnete Kategorie (wir sind Schüler der Klasse 7b und zugleich Mitglieder der Schule X) zu schaffen.

## Besonderheiten

keine

## Anwendungsbeispiele

Im deutschen Sprachraum liegen nur wenige Programm-Beispiele vor, die evaluiert sind. Dazu gehört das explizit auf Vorurteilsreduktion und Toleranzförderung ausgerichtete Programm *PARTS* (Programm zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz; Beelmann et al., 2020). Das Programm ist für Kinder der 3. und 4. Grundschulklasse (Altersgruppe 8 bis 10 Jahre) konzipiert und enthält 15 Übungssitzungen à 45 Minuten mit drei Modulen. Bei der Vermittlung interkulturellen Wissens geht es um die Identifikation kultureller Besonderheiten und Gemeinsamkeiten. Intergruppaler Kontakt wird im Sinne indirekten Kontakts durch das Lesen und Diskutieren von Kontaktgeschichten erreicht (→Kontaktprogramme). Schließlich wird die Förderung von sozial-kognitiven Fertigkeiten wie Empathie und Perspektivenübernahme auch durch hypothetische Konfliktszenarien und Spiele angeregt. Es liegt eine umfangreiche Evaluationsstudie vor (Beelmann, 2018; Beelmann & Karing, 2015), in der kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen auf die Vorurteilsneigung sowie langfristige Wirkungen auf verschiedene Radikalisierungsparameter im Jugendalter belegt werden konnten.

## Literatur

- Beelmann, A. (2018). Vorurteilsprävention und Förderung von Toleranz. Konzeption und Wirksamkeit des Präventionsprogramms PARTS. In A. Beelmann (Hrsg.), *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus den Sozialwissenschaften* (S. 9–27). Wochenschau Verlag.
- Beelmann, A. und Mitarbeiter:innen (2020). *Programm zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz* (2., überarbeitete Auflage). Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie (email: parts@uni-jena.de).
- Beelmann, A. (2021). Zur Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter. Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Präventionsarbeit. In A. Beelmann & L. S. Sterba (Hrsg.), *Prävention und Bildung im Kindes- und Jugendalter. Vorurteilen begegnen, Toleranz stärken* (S. 9–27). Wochenschau-Verlag.
- Beelmann, A. & Heinemann, K. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes. A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10–24. doi:10.1016/j.appdev.2013.11.002. Erratum: Beelmann, A. & Heinemann, K.S. (2014). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 481. doi:10.1016/jappdev.2013.11.002
- Beelmann, A. & Karing, C. (2015). Förderung toleranter Einstellungen und die Prävention von Vorurteilen. Langzeitwirkungen des Programms zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz (PARTS). *forum kriminalprävention*, 1/2015, 51–58.
- Beelmann, A. & Lutterbach, S. (2022). Developmental prevention of prejudice: Theoretical

- foundation, evidence-based construction, and outcome results. *Review of General Psychology*, 26(3), 298–316. doi:10.1177/10892680211056314
- Beelmann, A. & Neudecker, C. (2020). Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 113–124). 2. Aufl., Beltz.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2007). Developmental Intergroup Theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162–166. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00496.X
- Killen, M. & Rutland, A. (2011): *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Wiley-Blackwell.
- Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.). (2016). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten* (2. Aufl.). Kohlhammer
- Miklikowska, M. (2018). Empathy trumps prejudice: The longitudinal relation between empathy and anti-immigrant attitudes in adolescence. *Developmental Psychology*, 54, 703–717. doi:10.1037/dev0000474.
- Oskamp, S. (Ed.) (2000). *Reducing prejudice and discrimination*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Raabe, T. & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: a multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82, 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- Rutland, A., Killen, M. & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between morality and group identity. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 279–291.
- Ülger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E., Reichle, B. & Gaertner, S. L. (2018): Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. In: *Journal of School Psychology*. Nr. 67: 88–103. doi: 10.1016/j.jsp.2017.10.002

# *Kontaktprogramme*

## **Kurzbeschreibung**

Kontaktprogramme versuchen, die Mitglieder verschiedener ethnischer oder sozialer Gruppen auf unterschiedliche Art zusammenzubringen. Sie haben nachweislich eine positive Wirkung auf die Reduzierung von Vorurteilen und Diskriminierungstendenzen. Kontaktprogramme sind in einer Vielzahl sozialer Kontexte anwendbar, darunter Schulen und Freizeiteinrichtungen, und richten sich an alle Zielgruppen. Die Wirksamkeit solcher Programme wird jedoch durch bestimmte Gelingensbedingungen beeinflusst. Zum Beispiel ist es wichtig, dass bei den Kontakten ein gleichberechtigter Status zwischen den beteiligten Gruppen herrscht. Ebenso ist entscheidend, dass die Kontakte als positive Erfahrungen wahrgenommen werden. In solchen Fällen können Kontaktprogramme besonders wirkungsvoll sein und langfristig zu einem Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung beitragen. Auf diese Weise sind sie zudem für die Demokratieförderung relevant. Sie schaffen inklusive Gesellschaften, in denen vielfältige Perspektiven respektiert und eine gerechte Beteiligung an demokratischen Prozessen erleichtert werden.

## **Theoretischer Hintergrund**

Eine große Gruppe von Maßnahmen zur Reduktion von Vorurteilen und Diskriminierung hat ihre Wurzeln in der sogenannten Kontakthypothese oder ist eng mit ihren Kernannahmen verbunden (Beelmann & Lutterbach, 2020). Die Grundidee dieser Ansätze besteht darin, dass direkte Kontakte zwischen Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen dazu beitragen, Vorurteile und Diskriminierungstendenzen abzubauen sowie die Beziehungen zwischen diesen Gruppen zu verbessern. Dieser Ansatz kann heute als einer der am besten evaluierten und wirksamsten Methoden zur Prävention von Fremdgruppenabwertungen, Vorurteilen und negativen intergruppalen Verhaltenstendenzen betrachtet werden. Bereits Gordon Allport (1954) identifizierte förderliche Bedingungen für den Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen, die die positiven Auswirkungen intergruppaler Kontakterfahrungen auf reduzierte Vorurteile und positive Bewertungen von Fremdgruppen verstärken sollen. Dazu gehören: die ausreichende Nähe und der gleiche soziale Status der Gruppenmitglieder in der Kontaktsituation, die Förderung von Kooperation zwischen den Gruppen, das gemeinsame Verfolgen sozialer Ziele und der unterstützende Einfluss von Autoritäten. Maßnahmen, die auf den Prinzipien der Kontakthypothese beruhen, sind vielfältig und reichen von Maßnahmen zur kulturellen Diversifizierung von Nachbarschaften über integrative Schulsysteme bis hin zu spezifischen Lernmethoden und Jugendaustauschprogrammen. Ein Beispiel für eine frühe Form solcher Interventionen sind integrative Schulsysteme, die bereits in den 1950er Jahren in den USA gesetzlich eingeführt wurden, um Vorurteile und Diskriminierung bereits im Kindes- und Jugendalter zu verhindern (Beelmann & Lutterbach, 2020). Durch gemeinsa-

men Schulunterricht verschiedener sozialer Gruppen, zumeist bezogen auf verschiedene Ethnien, aber auch auf andere Gruppen, wie behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche, soll die Häufigkeit von Kontakten erhöht, Freundschaften zwischen den Mitgliedern dieser Gruppen aufgebaut und damit langfristig eine Verbesserung der Intergruppenbeziehungen erreicht werden. Im deutschen Sprachraum hat sich das Konzept der integrativen Beschulung vor allem im Konzept in Gesamtschulen und inklusivem Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern niedergeschlagen, mit dem Ziel, Vorurteile und Diskriminierung zwischen verschiedensten Gruppen zu reduzieren.

Neben direkten Erfahrungen und Interaktionen zwischen Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen können auch indirekte oder stellvertretende Kontakte wirksam sein. Die indirekte Kontakthypothese (Wright et al., 1997) basiert auf der Erkenntnis, dass Vorurteile und Stereotype oft auf begrenzter Kenntnis und fehlender direkter Interaktion mit Mitgliedern anderer Gruppen beruhen. In diesem Kontext kann das Wissen um positive Kontakterfahrungen zwischen Mitgliedern der eigenen Gruppe und Fremdgruppenmitgliedern dazu beitragen, Vorurteile abzubauen und Einstellungen zu verändern. Die theoretische Grundlage der indirekten Kontakthypothese stützt sich unter anderem auf die soziale Lerntheorie, nach der Menschen durch Beobachtung und Nachahmung lernen können. Durch die Exposition gegenüber positiven Beispielen von Interaktionen zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen können Vorurteile reflektiert und neue Verhaltensweisen erlernt werden. Zudem neigen Menschen dazu, konsistente Einstellungen und Verhaltensweisen aufrechtzuerhalten. Wenn sie mit positiven Beispielen von Interaktionen zwischen verschiedenen Gruppen konfrontiert werden, die ihren Vorurteilen widersprechen, entsteht eine kognitive Diskrepanz, die dazu führen kann, dass Menschen ihre Einstellungen anpassen und ihre Vorurteile verringern.

Eine weitere Form indirekter Kontakterfahrungen sind sogenannte imaginierte Kontakte (Miles & Crisp, 2014). Dabei handelt es sich um mental simulierte Interaktionen zwischen Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen. Die Teilnehmenden werden in derartigen Programmen dazu angehalten, sich positive Begegnungen und Erfahrungen mit einem sozialen Fremdgruppenmitglied vorzustellen. Dies soll zu den gleichen Effekten führen wie direkte Kontakte und kann unabhängig vom sozialen Kontext eingesetzt werden, in dem möglicherweise direkte Kontaktaufnahmen schwierig sind.

## **Wirkmechanismen**

Kontaktprogramme wirken sich insbesondere dann auf die Reduzierung von Vorurteilen aus, wenn die Kontaktbedingungen nach Allport (1954) eingehalten werden. Ein gleicher sozialer Status in der Kontaktsituation soll sicherstellen, dass die Teilnehmenden über ähnliche Macht- und Ressourcenzugänge verfügen. Daher ist es wichtig, bei der Gestaltung von Kontaktprogrammen darauf zu achten, Personen zusammenzubringen, die sich auf Augenhöhe begegnen und nicht in einem sozialen Abhängigkeitsverhältnis stehen. Dadurch soll eine wertschätzende und gleichwertige Interaktion ermöglicht werden. Die Bedingung der Kooperation zielt darauf

ab, dass die Mitglieder der verschiedenen sozialen Gruppen zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen, ohne in einen Wettbewerb zu treten. Beispielsweise können kooperative Kontaktprogramme in Form von Schul- oder Forschungsprojekten umgesetzt werden, bei denen Schülerinnen und Schüler oder Studierende gemeinsam Inhalte erarbeiten und Lösungen für Probleme entwickeln. Im Rahmen von Kontaktprogrammen sollten auch gemeinsame Ziele verfolgt werden, sodass sich die Gruppenmitglieder aufeinander verlassen müssen. Durch die gemeinsame Teilnahme an Aktivitäten wie interethnischen Sportmannschaften können Kooperationen und die Verfolgung gemeinsamer Ziele erprobt und gefördert werden. Zusätzlich benennt Allport (1954) als förderliche Kontaktbedingung die Unterstützung durch soziale oder institutionelle Autoritäten. Wenn beispielsweise Kontaktprogramme im Schulkontext durchgeführt werden, sollte das Schulklima gegenüber kultureller Diversität und Prosozialität wertschätzend eingestellt sein und diese Werte auch durch Lehrkräfte kommuniziert und gelebt werden. Zusätzlich zu den von Allport (1954) identifizierten Bedingungen betonte Pettigrew (1998), dass Kontaktprogramme das Potential haben sollten, persönliche und langfristige Beziehungen zwischen Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen zu fördern. Dies trägt dazu bei, positive Intergruppenbeziehungen aufzubauen und das Auftreten von Vorurteilen und Diskriminierung zu verhindern. Dabei ist entscheidend, dass Kontaktprogramme nicht nur oberflächliche Begegnungen ermöglichen, sondern die Grundlage für echte Verbindungen schaffen, die langfristig zu einer inklusiveren Gesellschaft beitragen können.

Neben den situativen Gelingensbedingungen hat die Forschung eine Reihe psychologischer Mechanismen identifiziert, die den Kontakteffekt erklären können. Die Wirkmechanismen beziehen sich etwa auf das Lernen über soziale Fremdgruppen, wie beispielsweise das Wissen über kulturelle Praktiken und die Reflektion der Werte und Normen der eigenen Gruppe (Pettigrew, 1997). Infolgedessen tragen Kontakterfahrungen dazu bei, dass die ursprünglichen Gruppenkategorien durch eine übergeordnete Gruppenidentität (z.B. Deutsche und Migranten zu Menschen, die in Deutschland leben) ersetzt werden. Neben diesen kognitiven Prozessen konnten auch affektive oder emotionale Wirkmechanismen intergruppaler Kontakterfahrungen identifiziert werden (Pettigrew & Tropp, 2008). Positive Kontakterfahrungen mit Mitgliedern sozialer Fremdgruppen führen demnach zu einer Reduktion von Angst vor der Fremdgruppe. Zudem erhöhen sie die Fähigkeit zur Empathie und fördern somit das Verständnis für die Perspektiven des Interaktionspartners. In ähnlicher Weise führen auch indirekte und stellvertretende Kontakterfahrungen zu reduzierten Vorurteilen und positiven Einstellungen gegenüber sozialen Fremdgruppen (Christ & Kauff, 2023).

## **Stand der Evaluation**

Pettigrew und Tropp (2006) haben in einer viel beachteten Arbeit alle bis dato verfügbaren Untersuchungen zur Wirksamkeit von Intergruppenkontakten auf Vorurteile mithilfe einer Meta-Analyse systematisch ausgewertet und zusammengefasst. Dabei wurden Daten von mehr als 500 weltweit durchgeführten Untersuchungen mit insgesamt etwa 200.000 Teilneh-

menden integriert, die den Zusammenhang zwischen Kontakterfahrungen und Vorurteilen betrachteten. Dabei konnte ein beträchtlicher positiver Effekt nachgewiesen werden. In weiterführenden Analysen zeigten Pettigrew und Tropp (2006), dass Maßnahmen mit optimalen Kontaktbedingungen einen signifikant stärkeren Einfluss auf reduzierte Vorurteile hatten als Maßnahmen mit unstrukturierten Kontakten. Diese positiven Effekte von direkten Kontakterfahrungen wurden durch weitere Meta-Analysen gestützt (Beelmann & Heinemann, 2014; Lemmer & Wagner, 2015; Ülger et al., 2018). Die Wirksamkeitsbilanzen legen außerdem nahe, dass direkte Kontakterfahrungen besonders bei Kindern und Jugendlichen Vorurteile und Diskriminierungstendenzen reduzieren können. Diese Erfahrungen können optimal in strukturierten Programmen im Schulkontext angewandt werden (→Sozial-kognitive Trainingsprogramme, →Soziale Trainingsprogramme).

Auch zu den Wirkungen indirekter Kontakterfahrungen liegen mittlerweile umfassende Arbeiten vor (Zhou et al., 2018). Die Autoren konnten die signifikanten Effekte auf reduzierte Vorurteile durch indirekte Kontaktmaßnahmen ebenfalls bestätigen. Allerdings zeigte sich, dass die Reduktion von Vorurteilen im Vergleich zu direkten Kontakten etwas geringer war. Dies bestätigte sich auch in den Wirksamkeitsbilanzen imaginierter Kontakte. Die Meta-Analyse von Miles und Crisp (2014) zeigte, dass ihre Wirksamkeit umso größer war, je intensiver die Teilnehmenden angewiesen wurden, sich eine intergrupale Interaktion vorzustellen. Der Effekt war zudem bei Kindern stärker ausgeprägt als bei Erwachsenen.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Als Breitbandansatz dienen Kontaktmaßnahmen oft als Rahmen zur Vermittlung von multikulturellem und politischem Wissen (z.B. im Rahmen von →politischer Bildung, →multikulturellen Trainings oder bei →Service-Learning-Programmen) oder für das Erlernen sozial-kognitiver Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel und empathisches Einfühlen (→Sozial-kognitive Trainingsprogramme). Direkte Kontakte können in verschiedenen Kontexten eingesetzt und in unterschiedlichen Formaten durchgeführt werden, beispielsweise bei kulturellen Veranstaltungen, Stadtfesten und gemeinsamen Freizeitaktivitäten, bei Schulaustauschprogrammen, bei freiwilliger Arbeit und sozialen Engagements sowie in Vereinsstrukturen. Im Kontext indirekter Kontaktprogramme können Medien wie Abenteuergeschichten eingesetzt werden, in denen Kinder verschiedener kultureller Herkünfte als Protagonisten auftreten (z.B. deutsche Kinder und Kinder mit Fluchtgeschichte). Sie zeigen, wie sich eine Freundschaft zwischen den Kindern entwickelt, wie sie gemeinsam Probleme lösen und überwinden (vgl. Beelmann, 2018; Cameron & Rutland, 2006). Zudem können durch die Nutzung digitaler und sozialer Medien, virtueller Realitäten und Computersimulationen direkt und indirekt vermittelte Begegnungen und Erfahrungen mit sozialen Gruppen und ihren Mitgliedern erzeugt werden (Imperato et al., 2021).

## **Indikation und Kontraindikation**

Kontaktprogramme können universell für alle Altersgruppen und soziale Statusgruppen in verschiedensten sozialen Kontexten angewandt werden. Der Schulkontext und andere Umgebungen, in welchen Schülerinnen und Schüler, Jugendliche oder Erwachsene regelmäßig miteinander interagieren, eignen sich gut für strukturierte Programme unter Anwendung der beschriebenen Kontaktbedingungen. Spezielle Kontraindikationen liegen nicht vor. Allerdings können Kontakte, die nicht den Gelingensbedingungen entsprechen (z.B. Wettbewerbssituationen, geringe Nähe der Teilnehmenden, unterschiedlicher Status, großes Konfliktpotential) tatsächlich auch negative Wirkungen (z.B. in Form von gestiegenen Ressentiments) auslösen.

## **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Auf die förderlichen Kontaktbedingungen (siehe oben) sollte als Voraussetzung für das Gelingen von Kontaktmaßnahmen unbedingt geachtet werden. Weitere Erkenntnisse für die praktische Umsetzung liegen vor allem zu den Kontexten und den Zielgruppen vor. Dabei spielt das Alter der Teilnehmenden eine entscheidende Rolle. Eine Zusammenschau bisheriger Meta-Analysen zum Intergruppenkontakt konnte zeigen (Beelmann & Lutterbach, 2022), dass direkte Kontakterfahrungen bei Kindern und Jugendlichen stärker zu einer Verringerung von Vorurteilen führen als bei Erwachsenen. Neben dem Alter ist die Erfassung vorheriger Kontakterfahrungen und Einstellungen von großer Bedeutung für eine erfolgreiche Durchführung. Zwar erwiesen sich die Programme als besonders effektiv, wenn Teilnehmende wenig Erfahrung im Umgang mit Fremdgruppenmitgliedern hatten und negative Einstellungen bestanden. Allerdings gestaltet sich die Rekrutierung entsprechender Zielgruppen oft schwierig, da die Teilnahme freiwillig erfolgen sollte, um Reaktanz zu vermeiden. Zudem ist eine angemessene Dosierung von Kontakterfahrungen erforderlich, insbesondere bei Zielgruppen mit starken Vorurteilen. Dabei ist zu beachten, dass direkte Kontakterfahrungen intergrupale Ängste verstärken können, insbesondere, wenn bereits ausgeprägte Vorurteilsstrukturen vorhanden sind und die Begegnungen ungünstig verlaufen, weil z.B. nicht genügend auf die Kontaktbedingungen geachtet wurde. Kontaktprogramme sind zudem häufig auf die gesellschaftliche Mehrheit ausgerichtet und müssen daher kulturell sensitiv angepasst werden, um auch für Minderheiten, wie Migrantinnen und Migranten, wirksam zu sein. Insofern sollten Kontaktprogramme vor allem bei schwierigen Kontextbedingungen von erfahrenen Fachkräften angewandt werden.

## **Besonderheiten**

keine

## **Anwendungsbeispiele**

Neben umfangreichen Maßnahmen im Freizeit- und Schulkontext (z.B. integrative Schule) existieren auch weniger umfangreiche Projekte, um direkte Kontakte zwischen ethnischen,

kulturellen und sozioökonomischen Gruppen zu ermöglichen. Ein Beispiel dafür ist die Organisation von Fußball-Camps oder anderen Gruppensportarten, bei denen gemischte Teams gemeinsam spielen und gemeinsame Ziele verfolgen. Im Bereich des indirekten Kontakts bieten sich beispielsweise die bereits benannten Abenteuer Geschichten an, um positive Begegnungen zwischen Mitgliedern der eigenen und fremden Gruppe zu erleben, besonders, wenn direkte Kontakte ausbleiben oder zunächst vorbereitende Maßnahmen getroffen werden müssen. Das grundlegende Prinzip dieser Geschichten besteht darin, dass das Erleben erfolgreicher und befriedigender sozialer Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern Vorurteile abbauen oder gar nicht erst entstehen lässt. Gleichzeitig sollen stellvertretende Kontakterfahrungen als Verhaltensvorbilder dienen und soziale Interaktion mit Mitgliedern fremder sozialer Gruppen sowie intergrupale Freundschaften fördern. Eine weitere Möglichkeit zur Förderung indirekter Kontakte besteht darin, visuelle oder digitale Medien zu nutzen, die intergrupale Interaktionen zwischen einem sozialen Eigen- und Fremdgruppenmitglied darstellen. Ein Beispiel dafür ist eine spezielle Folge der Sesamstraße, die für den israelisch-palästinensischen Kontext angepasst wurde (Cole et al., 2008). In dieser Folge werden Szenen gezeigt, in denen arabische und jüdische Personen in alltäglichen Situationen miteinander interagieren, um direkte Kontakterfahrungen zu vermitteln. Diese Sendung richtete sich an junge israelische und palästinensische Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren. Weitere Informationen zu Kontaktprogrammen und ihrer Umsetzung finden sich beispielsweise auf der Homepage der „Landesarbeitsgemeinschaft Soziale Brennpunkte Niedersachsen e.V.“ ([www.kontakt-gwa.de](http://www.kontakt-gwa.de)). Die Website informiert über Grundlagen und Anwendungsperspektiven der Kontakthypothese und wirksamer Vorurteilsprävention in der Gemeinwesenarbeit, gibt einen Überblick über einschlägige Projekte in Niedersachsen und bietet darüber hinaus Begleitung bei der Umsetzung eigener Projektvorhaben.

## Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Beelmann, A. (2018). Vorurteilsprävention und Förderung von Toleranz. Konzeption und Wirksamkeit des Präventionsprogramms PARTS. In A. Beelmann (Hrsg.), *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus den Sozialwissenschaften* (S. 9–27). Wochenschau Verlag.
- Beelmann, A. & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 10-24.  
<https://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>
- Beelmann, A. & Lutterbach, S. (2020). Prevention of prejudice and the promotion of intergroup relations. In L. Benut, M. Duckworth, A. Masada, & W. O'Donohue (Hrsg.), *Prejudice, stigma, privilege and oppression. A behavioral health handbook*. Springer.

- Beelmann, A. & Lutterbach, S. (2022). Developmental prevention of prejudice: Conceptual issues, evidence-based designing, and outcome results. *Review of General Psychology*, 26, 298-316. <https://doi.org/10.1177/10892680211056314>
- Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the Disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 469-488. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x>
- Christ, O. & Kauff, M. (2023). Theorie der Intergruppenkontakte. In K. Sassenberg & M. L. Vliek (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Von der Theorie zur Anwendung*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-17529-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-17529-9_10)
- Cole, C. F., Labin, D. B. & Rocio Galarza, M. (2008). Begin with the children: What research on Sesame Street's international coproductions reveal about using media to promote a new more peaceful world. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 359-365. <https://doi.org/10.1177/016502540809077>
- Imperatro, C., Schneider, B. H., Caricati, L., Amichai-Hamburger, Y. & Manchini, T. (2021). All-port meets internet: A meta-analytical investigation of online intergroup contact and prejudice reduction. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 131-141. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.01.006>
- Lemmer, G. & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions: Meta-analysis of contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45, 152–168. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2079>
- Miles, E. & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes and Intergroup Relations*, 17, 3-26. <https://doi.org/10.1177/1368430213510573>
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173–185. <https://doi.org/10.1177/0146167297232006>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does inter-group contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Ülger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E., Reichle, B. & Gaertner, S. L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology*, 67, 88-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.002>
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.73>

Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A. & Hewstone, M. (2018). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23, 132–160. <https://doi.org/10.1177/1088868318762647>

## *Diversitätstrainings, Multikulturelle Trainings, Anti-Bias-Trainings*

### **Kurzbeschreibung**

Diversitätstrainings, multikulturelle Trainings und Anti-Bias-Trainings (im Folgenden mit DMA-Trainings abgekürzt) sind Bezeichnungen für Trainingsvarianten, die viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Als *Diversitätstrainings* bezeichnet man Bildungsprogramme, die darauf abzielen, das Bewusstsein für Vielfalt und Inklusion zu schärfen, indem sie Teilnehmende für verschiedene kulturelle, ethnische, geschlechtliche und soziale Perspektiven sensibilisieren. Zudem sollen Vorurteile und Diskriminierung abgebaut und die Beziehungen zwischen verschiedenen ethnischen oder kulturellen Gruppen verbessert werden. *Multikulturelle Trainings* zielen in ähnlicher Weise darauf ab, das Verständnis und die Wertschätzung für kulturelle Vielfalt zu fördern, indem sie Einzelpersonen und Gruppen dazu ermutigen, die Einzigartigkeit verschiedener Kulturen anzuerkennen und zu tolerieren. Diese Programme bieten oft Gelegenheiten zum kulturellen Austausch und zur Förderung der interkulturellen Kommunikation. *Anti-Bias-Trainings* konzentrieren sich darauf, Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten aktiv zu begegnen, indem sie den Teilnehmenden helfen, ihre eigenen Vorurteile zu erkennen, zu reflektieren und zu überwinden. Diese Programme bieten zudem Strategien zur Förderung von Gerechtigkeit und Fairness, indem sie die Teilnehmenden dazu ermutigen, sich für Gleichberechtigung und Inklusion einzusetzen und aktiv gegen jegliche Form von Diskriminierung vorzugehen.

### **Theoretischer Hintergrund**

Die Anfänge von DMA-Trainings reichen bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts zurück (Beelmann & Lutterbach, 2022; Paluck et al., 2009, 2021). In den 1950er und 1960er Jahren führten die Arbeiten von Gordon Allport über Vorurteile (Allport, 1954) zunächst zu einem tieferen Verständnis der Beziehungsdynamiken zwischen sozialen Gruppen, das in den folgenden Jahrzehnten zur Entwicklung verschiedener Trainingsansätze führte. Die 1970er und 1980er Jahre waren geprägt von einem verstärkten Fokus auf die Förderung von interkultureller Sensibilität in Bildungseinrichtungen und Organisationen. In dieser Zeit entstanden Diversitäts- und multikulturelle Trainingsprogramme, die darauf abzielten, die Vielfalt in der Gesellschaft anzuerkennen und die Fähigkeiten zur Arbeit in multikulturellen Umgebungen zu entwickeln. Die Entwicklung von Anti-Bias-Trainings gewann in den 1990er Jahren an Bedeutung, als Forschende begannen, sich verstärkt mit den Mechanismen impliziter Vorurteile zu beschäftigen. Entsprechende Trainings sollen Teilnehmende für ihre eher unbewussten Vorurteile sensibilisieren und sie Strategien zur deren Überwindung entwickeln lassen.

DMA-Trainings basieren auf mehreren theoretischen Konzepten und Modellen, die die Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierung sowie die Dynamik interkultureller Beziehun-

gen beschreiben (Clements & Jones, 2008; Paluck et al., 2009, 2021). Sozialpsychologische Arbeiten betonen dabei die Rolle sozialer Kategorien und Stereotype sowie die Bedeutung der sozialen Identität bei der Entwicklung von Einstellungen und Verhalten gegenüber Mitgliedern fremder sozialer Gruppen. Eine weitere wichtige Grundlage ist die Kontakttheorie, die besagt, dass der Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen Vorurteile abbauen und positive zwischenmenschliche Beziehungen fördern kann (Beelmann & Lutterbach, 2022; →Kontaktprogramme). Anti-Bias-Trainings basieren auf dem Konzept des impliziten Bias, was die unbewussten Vorurteile und Einstellungen gegenüber bestimmten Gruppen bezeichnet.

## **Wirkmechanismen**

DMA-Trainings sind wirksame Instrumente zur Prävention von Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten. Zunächst vermitteln sie den Teilnehmenden ein tieferes Verständnis für die Vielfalt in der Gesellschaft und sensibilisieren für unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Erfahrungen und Perspektiven. Durch die Vermittlung von Wissen über kulturelle Vielfalt und die Förderung interkultureller Kompetenzen wird den Teilnehmenden geholfen, Stereotype abzubauen und Vorurteile zu hinterfragen. Darüber hinaus fördern sie die Entwicklung von Fähigkeiten wie Empathie, Perspektivenübernahme und interkultureller Kommunikation (→soziale Trainingsprogramme, →sozial-kognitive Trainings), die es den Teilnehmern ermöglichen, mit kulturellen Unterschieden wertschätzend umzugehen und respektvolle und inklusive Beziehungen aufzubauen. Indem sie Vorurteile und Stereotype reflektieren und eine positive Einstellung zur Vielfalt fördern, sollten die Trainings längerfristig zu einer inklusiven und gerechteren Gesellschaft beitragen. Inklusivere Gesellschaften sind für demokratische Aushandlungsprozesse und für ein gleichberechtigtes Zusammenleben verschiedener kultureller und sozialer Gruppen unerlässlich.

## **Stand der Evaluation**

Eine Meta-Analyse von Bezrukova und Kollegen (2016) untersuchte die Auswirkungen von Diversitätstrainings auf unterschiedliche Erfolgsparameter. In der Analyse wurden 260 Studien mit über 29.000 Teilnehmenden integriert und signifikante Wirkungen von Diversitätstrainings festgestellt. So zeigte sich, dass die Teilnahme einerseits zu einem gesteigerten Wissen über kulturelle Vielfalt und die kulturellen Umgangsformen führte. Zudem war die Teilnahme an Diversitätstrainings mit einem Anstieg positiver Einstellungen gegenüber gesellschaftlicher Diversität verbunden. Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse, dass begleitende pro-diverse Initiativen, wie beispielsweise die Ermöglichung von positiven Kontakterfahrungen mit kulturellen Fremdgruppen (→Kontaktprogramme) oder der Aufbau von interkulturellen Netzwerken, die Wirksamkeit der Trainings verstärkten, insbesondere, wenn sie langfristig durchgeführt wurden. Diese Befunde werden von einer aktuellen Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Diversitätstrainings in verschiedenen Kulturen gestützt (Kawasaki & Zou, 2023).

Bei der Bewertung von multikulturellen Trainingsprogrammen hatten Forscher wie Stephan und Stephan (1984) bereits festgestellt, dass die meisten Programme Vorurteile reduzieren können. Eine weiterführende Meta-Analyse von Stephan, Renfro und Stephan (2004) bestätigte diese Ergebnisse und zeigte, dass diese Programme moderate Effekte auf die Einstellungen (z.B. Vorurteile, negative Stereotype) und das Verhalten der Teilnehmenden (z.B. Interaktion mit Mitgliedern einer sozialen Fremdgruppe) hatte. Interessanterweise waren die Effekte bei Follow-up-Untersuchungen, die einige Wochen nach der Intervention durchgeführt wurden, noch ausgeprägter. Dies deutet darauf hin, dass bestimmte Programme Zeit benötigen, um ihre Wirkung zu entfalten.

Für Anti-Bias-Trainings liegen ähnliche Erkenntnisse vor, wenngleich die Anzahl aussagekräftiger Studien insgesamt geringer ist (McGregor, 1993). In Bezug auf implizite Anti-Bias-Trainings integrierten Lai und Kollegen (2014) 17 Interventionsstudien mit insgesamt 17.021 Teilnehmern. Es zeigten sich positive Wirkungen in Form von geringeren impliziten Vorurteilen, jedoch konnten die Interventionsansätze explizite Formen ethnischer Vorurteile und Diskriminierungstendenzen nicht reduzieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass DMA-Trainings ein gesichertes Wirkprofil aufweisen und zur Verringerung von Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber Mitgliedern von Fremdgruppen beitragen und interkulturelles Wissen sowie positive Einstellungen gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt fördern können. Entwicklungsorientierte Evaluationsbefunde (Beelmann & Lutterbach, 2022) legen zudem nahe, dass derartige Ansätze vor allem in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter lohnend sind.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Im Rahmen von DMA-Trainings werden vielfältige Strategien, Übungen und Materialien eingesetzt, um das Bewusstsein für Diversität zu schärfen, Vorurteile abzubauen und inklusive Lebensumgebungen zu schaffen (Clements & Jones, 2008). In interaktiven Workshops werden Teilnehmende aktiv in Diskussionen, Gruppenarbeiten, Verhaltensübungen und strukturierte Rollenspiele einbezogen, um einen offenen Gedankenaustausch und die gemeinsame Lösungsfindung zu fördern. Fallstudien dienen der Analyse realer Szenarien und fördern die kritische Auseinandersetzung mit Diversitätsherausforderungen. Reflexionsübungen bieten die Gelegenheit, persönliche Vorurteile und Einstellungen zu hinterfragen, während Simulationen die Perspektive von Personen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen vermitteln, um Empathie und Perspektivenübernahme zu fördern. Spiele und Quizze schaffen eine dynamische Lernumgebung und vermitteln Wissen über Kulturen und Identitäten. Gastvorträge, Erfahrungsberichte und Kontakterfahrungen (z.B. im Rahmen von interkulturellen Festen) geben authentische Einblicke in das Erleben und den Umgang mit Diversität. Weiterhin können sogenannte Gegenstereotype angewandt werden, um bisherige Stereotype zu hinterfragen und zu ändern, indem alternative, gegensätzliche Ansichten präsentiert werden. So können etwa Vielfalt und kulturelle Unterschiede als bereichernd dargestellt werden, anstatt das Stereotyp der kulturellen Homogenität zu unterstützen. Zudem können evaluative Konditionierungen

eingesetzt werden, um positive Emotionen gegenüber Vielfalt zu fördern, indem positive Erfahrungen und Bewertungen gegenüber verschiedenen kulturellen Gruppen betont werden.

### **Indikation und Kontraindikation**

Zu den Anwendungskontexten von DMA-Trainings gehören insbesondere Lebensbereiche, die durch starke kulturelle oder ethnische Diversität gekennzeichnet sind. Dies ist etwa bei international agierenden Unternehmen oder zunehmend auch bei Bildungseinrichtungen in sozialen Brennpunkten oder in Großstädten der Fall. In der Anwendung von DMA-Trainings müssen besonders die lebensweltlichen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Vielfalt berücksichtigt werden. DMA-Trainings sind zum Beispiel dann, wenn ablehnende Normen zur Diversität im sozialen Kontext vorherrschen, nur eingeschränkt wirksam. In solchen Fällen sollten DMA-Trainings im Rahmen der Konzeption und Durchführung zunächst bestehende Werthaltungen und Vorurteile bei den Teilnehmenden ansprechen und reflektieren. Zudem kann versucht werden, durch niedrigschwellige Angebote (z.B. weniger formalisierte Programme) die Teilnahme an DMA-Trainings zu forcieren (Kawasaki & Zou, 2023).

### **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Die erfolgreiche Implementierung von DMA-Trainings erfordert ausgebildete Trainerinnen und Trainer sowie eine sorgfältige Planung (Carter et al., 2020; Paluck et al., 2009, 2021). Ein wichtiger Aspekt ist, dass die Formate und Übungen den kulturellen Kontext der Teilnehmenden berücksichtigen müssen. Das bedeutet, dass die Inhalte, Methoden und Materialien an die kulturellen Hintergründe und Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst werden sollten, um eine höhere Relevanz sicherzustellen (z.B. durch die Integration kulturspezifischer Fallbeispiele oder die Verwendung von multilingualen Materialien). Eine unangemessene Umsetzung und Durchführung kann zu unerwünschten Effekten führen. Zum Beispiel können negative Erfahrungen, etwa durch unangemessene Konfrontation mit sensiblen Themen, zum Verfestigen von Stereotypen (z.B. durch unreflektierte Verwendung stereotyper Darstellungen in Übungen oder Rollenspielen) und somit zu einer Verstärkung von Vorurteilen führen. Darüber hinaus können DMA-Trainings Abwehrmechanismen bei den Teilnehmenden aktivieren. Widerstand gegen die Inhalte des Trainings, Projektion eigener Vorurteile auf andere Teilnehmende am Training oder die Rationalisierung von diskriminierendem Verhalten (z.B. durch das Argumentieren mit kulturellen Vorurteilen oder persönlichen Erfahrungen) sind mögliche Reaktionen, die berücksichtigt werden müssen. Eine weitere Herausforderung ist die Verunsicherung und das Unbehagen, die das Konfrontieren mit eigenen Vorurteilen oder das Hinterfragen bisheriger Überzeugungen verursachen kann. Daher ist es wichtig, eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen, beispielsweise durch die Einrichtung von offenen Diskussionsrunden, in denen Teilnehmende ihre Gedanken und Gefühle frei äußern können, ohne dass sie Angst vor Verurteilung haben müssen.

## Besonderheiten

Keine

## Anwendungsbeispiele

In Deutschland existiert eine Reihe von Initiativen, die sich die Förderung im Umgang mit kultureller Diversität, der Antidiskriminierung und Inklusion und der Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung zur Aufgabe gemacht haben. Die *Charta der Vielfalt* (<https://www.charta-der-vielfalt.de>) ist eine Initiative, die Unternehmen und Organisationen dazu ermutigt, Diversität und Inklusion in ihren Arbeitsumgebungen zu fördern. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat das Programm *Weltoffene Hochschulen – Gegen Fremdenfeindlichkeit* (<https://www.h-brs.de/de/weltoffene-hochschulen>) ins Leben gerufen. Das Ziel dieses Programms ist es, eine weltoffene internationale Hochschulkultur zu fördern und fremdenfeindlichen Einstellungen entgegenzuwirken.

Als ein strukturierter Ansatz für die Förderung interkultureller Kompetenzen kann das Programm *Fit für kulturelle Vielfalt* (Jugert et al., 2014) vom Bremer Institut für Pädagogik und Psychologie empfohlen werden. Das Programm ist auf Stufe 2 der Grünen Liste Prävention ([www.gruene-liste-praevention.de](http://www.gruene-liste-praevention.de)) notiert und richtet sich an Schülerinnen und Schüler aller Schulformen im Alter von 13 bis 21 Jahren. Durch ein strukturiertes und manualisiertes Verhaltenstraining sollen Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft zu mehr Offenheit, Akzeptanz und Verständnis für Menschen anderer Kulturen, Religionen und Hautfarben befähigt werden. Das Training wird von verschiedenen Fachkräften des Bremer Instituts in interkulturell gemischten Gruppen über einen Zeitraum von sechs Monaten durchgeführt, wobei wöchentliche Sitzungen à 90 Minuten stattfinden. Eine Trainingsgruppe umfasst in der Regel sechs bis zehn Jugendliche. Das Training besteht aus 17 Modulen, die verschiedene Themenbereiche abdecken, darunter Herkunft, Kultur, Kommunikation, Beziehungen und Konfliktbewältigung. Jedes Modul enthält drei Übungsvorschläge mit detaillierten Trainingsvorschlägen und Arbeitsblätter zur Förderung interkultureller und sozialer Kompetenz. Die wesentlichen Methoden des Programms umfassen strukturierte Rollenspiele, Verhaltensübungen, soziale Verhaltensregeln und Feedback, Trainingsrituale, Konzentrationsübungen und -techniken, Warm-up-Übungen sowie den Transfer der erlernten Fähigkeiten in den Alltag der Teilnehmenden.

*Eine Welt der Vielfalt* (Centrum für angewandte Politikforschung, 2019) ist ein Programm zur Förderung des Verständnisses für kulturelle Vielfalt und individuelle Einzigartigkeit sowie zur Sensibilisierung für die negativen Auswirkungen von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung. Das Programm besteht aus fünf Lektionen, in denen Schülerinnen und Schüler z.B. lernen, Ähnlichkeiten und Unterschiede bei Menschen zu erkennen, oder die Auswirkungen von Vorurteilen und Diskriminierungen zu verstehen. Bisher liegen nur subjektive Einschätzungen der Autor:innen und Trainer:innen zur Wirksamkeit des Programms vor, eine systematische Wirksamkeitsevaluation bei den Schülerinnen und Schülern wurde bislang jedoch

nicht durchgeführt. Weitere Informationen zum Programm finden sich auf der Website <https://www.ewdv-diversity.de>.

## Literatur

- Beelmann, A. & Lutterbach, S. (2022). Developmental prevention of prejudice: Conceptual issues, evidence-based designing, and outcome results. *Review of General Psychology, 26*, 298-316. <https://doi.org/10.1177/10892680211056314>
- Bertelsmann Stiftung - Centrum für angewandte Politikforschung (Hrsg.) (2019). *Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCES Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bezrukova, K., Spell, C. S., Perry, J. L. & Jehn, K. A. (2016). A meta-analytic integration of over 40 years of research on diversity training evaluation. *Psychological Bulletin, 142*, 1227-1274. <https://doi.org/10.1037/bul0000067>
- Carter, E. R., Onyeador, I. N. & Lewis, N. A., Jr. (2020). Developing & delivering effective anti-bias training: Challenges & recommendations. *Behavioral Science & Policy, 6*, 57-70. <https://doi.org/10.1177/237946152000600106>
- Clements, P. & Jones, J. (2008). *The Diversity Training handbook. A practical guide to understanding and changing attitudes*. Kogan Page.
- Jugert, G., Kabak, S. & Notz, P. (2014). *Fit für kulturelle Vielfalt - Training interkultureller und sozialer Kompetenz für Jugendliche*. Juventa.
- Lai, C. K., Marini, M., Lehr, S. A., Cerruti, C., Shin, J. C., Joy-Gaba, J. A., ... & Nosek, B. A. (2014). Reducing implicit racial preferences: A comparative investigation of 17 interventions. *Journal of Experimental Psychology: General, 143*, 1765-1785. <https://doi.org/10.1037/a0036260>
- Kawasaki, S. & Zou, X. (2023). A meta-analytic evaluation of diversity training outcomes across cultures. *Social and Personality Psychology Compass, 17*, 1-13. <https://doi.org/10.1111/spc3.12741>
- McGregor, J. (1993). Effectiveness of role playing and antiracist teaching in reducing student prejudice. *Journal of Educational Research, 86*, 215-226. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941833>
- Paluck, E. L. & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology, 60*, 339-367. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607>
- Paluck, E. L., Porat, R., Clark, C. S. & Green, D. P. (2021). Prejudice Reduction: Progress and Challenges. *Annual Review of Psychology, 72*, 533-560. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-071620-030619>
- Stephan, C. W., Renfro, L. & Stephan, W. G. (2004). The evaluation of multicultural education programs: Techniques and meta-analysis. In W. G. Stephan & W. P. Vogt (Hrsg.), *Multicultural education programs* (S. 227-242). Teacher College Press.

Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in multicultural education. In N. Miller & M. B. Brewer (Hrsg.), *Groups in Contact: The psychology of desegregation* (S. 229-257). Academic Press.

# Prävention von Identitätsproblemen

# *Outdoor-Aktivitäten und Sportpädagogische Angebote*

## **Kurzbeschreibung**

Outdoor- und Sport-Aktivitäten werden seit langem eingesetzt, um die körperliche und geistige Fitness von Menschen aller Altersgruppen zu stärken. Da Freizeitaktivitäten eine Quelle für prägende Identitätsaspekte und Werte sein können, bieten auch diese Angebote eine Möglichkeit, den Teilnehmenden ein Gefühl von Zugehörigkeit und Wertschätzung zu vermitteln sowie Erfolgserlebnisse zu erfahren. Die Maßnahmen sind divers, haben jedoch immer Erlebnischarakter und sind mit Bewegung oder körperlicher Beanspruchung verbunden. Im Gegensatz zu reinen Freizeitbeschäftigungen kombinieren die Maßnahmen die Aktivitäten jedoch mit pädagogischen Elementen, die auf sozialen Kompetenzerwerb, Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet sind.

## **Theoretischer Hintergrund**

Outdoor-Aktivitäten und Sport haben als sozialpädagogische Maßnahmen seit den 1960er Jahren in Deutschland zunehmend an Bedeutung gewonnen. Der Fokus dieser Angebote liegt im Vergleich zu wettbewerbsorientierten Sportvereinen auf der Begleitung individueller und sozialer Entwicklungsprozesse, der Ermöglichung von Erfolgserlebnissen sowie auf der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten. In einem solchen Rahmen können Respekt, Toleranz und Teamgeist gefördert werden (Gerstein et al., 2021), sofern die positiven Bedingungen von →Kontaktprogrammen (Allport, 1954) erfüllt werden. Die Teilnehmenden stammen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen und verfolgen ein gemeinsames Ziel (z.B. körperliche Herausforderungen bewältigen), besitzen den gleichen Status in der Kontaktsituation, müssen kooperieren, um ihre Ziele zu erreichen, arbeiten nicht gegeneinander und werden von einer pädagogischen Fachkraft begleitet. Durch diese Bedingungen wird ein sicheres Umfeld geschaffen, in dem individuelle und kollektive Entwicklungsprozesse angestoßen und gefördert werden können. Zudem können die Teilnehmenden über wachstumsorientiertes Feedback zu individuellen Kompetenzen und Lernfortschritten sowie konstruktiven Lernphasen und Erfolgserfahrungen in ihrer Resilienz gestärkt werden und Empowerment erleben (→Selbstwertinterventionen und Empowerment).

## **Wirkmechanismen**

Outdoor-Aktivitäten und sportpädagogische Angebote wirken sowohl auf individueller als auch auf sozialer Ebene. Durch eine regelmäßige Teilnahme kann die Aktivität zu einem wichtigen und stärkenden Identitätsanteil werden (Marsden et al., 2017). In Verbindung mit positiven Erfahrungen und Wertschätzung können die Teilnehmenden auch in ihrem allgemeinen Selbstwert gefördert werden (Richardson et al., 2017). Daneben wirken sich Outdoor-Aktivitäten und Sportangebote auch auf das körperliche Selbstbild aus, da es zu einer Veränderung

des Fähigkeitskonzepts und Steigerung des körperbezogenen Selbstwerts kommen kann (Gerlach & Brettschneider, 2004; Sonstroem & Morgan, 1989).

Auf sozialer Ebene werden zunächst neue soziale Kontakte geschaffen, die durch das positive Zusammenwirken als Gruppe zu einem verstärkten Gemeinschaftsgefühl führen können. Die Gruppenidentität und die damit verbundene Wertekultur können ein Sinnempfinden generieren. Durch konstruktiv angeleitete Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen den Mitgliedern können darüber hinaus auch soziale Kompetenzen wie Empathie und Problemlösefertigkeiten gefördert werden (z.B. Richardson et al., 2017).

## **Stand der Evaluation**

Outdoor-Aktivitäten werden im Rahmen der Dissozialitätsprävention (als intensivpädagogische Maßnahmen) mit gemischten Erfolgen eingesetzt. Zur Förderung des Selbstwerts und des Selbstkonzepts haben sie sich jedoch bewährt, sofern die pädagogischen Anteile ausgeprägt waren und die Maßnahmen eine bestimmte Dauer hatten (Bowen & Neill, 2013). Sportangebote sind häufig ein Element von Programmen zur Radikalisierungsprävention (zur Übersicht z.B. Richardson et al., 2017). Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen konnte bislang nur vereinzelt nachgewiesen werden. So zeigten sich bei Programmen zur Förderung der körperlichen Aktivität bei Jugendlichen kleine bis moderat-positive Effekte auf das allgemeine Selbstkonzept der Teilnehmenden (Spruit et al., 2016). Entscheidend war, dass bei der Durchführung der Fokus auf den sozialen Aspekten des Miteinanders lag und nicht auf bestimmten Leistungen oder Wettbewerb, wie es beispielsweise im Team-Sport die Regel ist. Auf diese Weise können die Maßnahmen zur Entwicklung der individuellen oder kollektiven Identität beitragen, während sich etwa Niederlagen respektive Scheitern negativ auf die Wahrnehmung der Gruppe oder den Selbstwert auswirken können, vor allem, wenn mit diesen Erlebnissen nicht konstruktiv umgegangen wird.

Bei einem anderen Programm zur Radikalisierungsprävention bei Jugendlichen, die Ausschlusserfahrungen gemacht hatten, wurden diverse Sportübungen mit der Vermittlung von beispielsweise sozialen Kompetenzen verbunden. In einer Evaluationsstudie zeigte sich dabei, dass bei den Teilnehmenden im Vergleich zur Kontrollgruppe das Gefühl von sozialer Verbundenheit und Unterstützung zunahm. Während die Werte der Kontrollgruppe zur Befürwortung von politischer Gewalt und dem Kontakt zu devianten Peers anstiegen, zeigte die Interventionsgruppe darin keine Veränderungen (Moyano et al., 2022). Dies sind allerdings Einzelergebnisse, die im Hinblick auf die Radikalisierungsprävention unbedingt weiter untersucht werden müssen.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Bei Outdoor-Aktivitäten müssen die Teilnehmenden bestimmte Aufgaben in der Natur bewältigen (z.B. sich ohne technische Hilfsmittel in unbekanntem Gelände zurechtfinden). Dabei werden die Aufgaben so konstruiert, dass die Mitarbeit und die Fähigkeiten jeder einzelnen

Person nötig sind, um angemessene Lösungen zu finden. Neben der gemeinsamen Aufgabenbewältigung stehen erfahrungsbasiertes Lernen und das Erleben von Selbstwirksamkeit im Vordergrund der Aktivitäten.

Im Gegensatz zu Outdoor-Aktivitäten, die zumeist als singuläre Ereignisse durchgeführt werden, finden sportpädagogische Angebote regelmäßig, das heißt mindestens einmal pro Woche statt. *Sport* ist dabei als weitgefaste Begrifflichkeit zu verstehen. Bei den Angeboten handelt es sich in der Regel um eine Kombination aus Spiel- und Bewegungsformen mit entwicklungsfördernden Elementen. Laut Baur und Burrmann (2008) findet dabei eine Sozialisation *zum* und *durch* Sport statt. Das heißt, dass einerseits Wege gesucht werden, Heranwachsende zur Beteiligung an sportlichen Aktivitäten zu motivieren und darin zu fördern (Sozialisation zum Sport). Andererseits wird versucht, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Beteiligung am Sport auch auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung auswirkt.

### **Indikation und Kontraindikation**

Sofern eine individuelle Anpassung (z.B. an kognitive, interessenbezogene oder körperliche Voraussetzungen) erfolgt, sind Outdoor-Aktivitäten und sportpädagogische Angebote für alle Altersklassen geeignet. Besondere Kontraindikationen liegen nicht vor, sieht man von dem Umstand ab, dass sich stark wettbewerbsorientierte Aktivitäten und Kampfsportarten für diese Zwecke nicht gut eignen. Bislang wurden Angebote im Sinne der Radikalisierungsprävention vor allem für Jugendliche oder Jungerwachsene angeboten. Für Outdoor-Aktivitäten scheint diese Altersgruppe auch besonders geeignet zu sein (Bowen & Neill, 2013). Bei Sportangeboten können auch jüngere Altersgruppen im Hinblick auf identitätsbezogene Entwicklungsprozesse profitieren.

### **Implementationsanforderungen und Durchführungsvoraussetzungen**

Sowohl bei Outdoor-Aktivitäten als auch bei sportpädagogischen Angeboten sollte die Gruppenleitung eine pädagogische Ausbildung aufweisen. Für Outdoor-Aktivitäten müssen die Teamleitungen entsprechende Outdoor-Kompetenzen aufweisen (körperliche Fitness, ggf. spezifische Fertigkeiten wie Klettern) und Ausrüstungsgegenstände bereitgestellt werden. Die Maßnahmen können im schulischen Kontext auch bei Schulausflügen, Klassenfahrten oder Sommercamps integriert werden. Bei sportpädagogischen Angeboten sollten die Gruppentreffen regelmäßig und über einen längeren Zeitraum hinweg stattfinden. Zur Radikalisierungsprävention ist zu beachten, dass die Maßnahmen edukative Elemente und eine individualisierte Lernbegleitung enthalten sowie Erfahrungen der eigenen Kompetenz ermöglichen sollten (Oswald et al., 2013). Daneben sollte der Fokus auf dem individuellen und kollektiven Prozess und nicht auf Wettbewerb oder Leistung liegen. Die mit den Maßnahmen verbundenen Elemente und Lernziele (z.B. Vermittlung von sozialen oder sozial-kognitiven Kompetenzen) sollten ebenfalls an die Klientel angepasst sein und den aktuellen Entwicklungsstand der Teilnehmenden berücksichtigen.

## Besonderheiten

keine

## Anwendungsbeispiele

Für beide Bereiche ergeben sich eine Vielzahl von möglichen Anwendungen. Bei Outdoor-Aktivitäten reichen die Maßnahmen von sehr anspruchsvollen Projekten (Durchquerung eines Flusstals ohne Hilfsmittel) bis zu leichteren Beanspruchungsgraden (Kletter-Parcours). Bei sportpädagogischen Angeboten existiert ebenfalls eine große Bandbreite an Anwendungen. Beispiele wären etwa die Vielzahl von Jugendfreizeiteinrichtungen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe oder Einrichtungen in freier/kommerzieller Trägerschaft mit sportbezogenen Aktivitätsangeboten (z.B. Tischtennisplatte, Skate-Areal, Spiegel für Tanzproben) oder konkreten Kursen in speziellen Sportarten und Aktivitäten (z.B. Bouldern, Break-Dance), die regelmäßig angeleitet werden.

## Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2008). Sozialisation zum und durch Sport. In K. Weiß & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 230–238). Hofmann.
- Bowen, D. J. & Neill, J. T. (2013). A meta-analysis of adventure therapy outcomes and moderators. *The Open Psychology Journal*, 6(1), 28–53. doi:10.2174/1874350120130802001
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2004). Sportliches Engagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Längsschnittstudie. *Spectrum*, 16(1).
- Gerstein, L. H., Blom, L. C., Banerjee, A., Farello, A. & Crabb, L. (2021). Sport for social change: An action-oriented peace education curriculum. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27(2), 160–169. doi: 10.1037/pac0000518
- Marsden, S. V., Knott, K. & Lewis, J. (2017). *Countering Violent Extremism: An Introduction*. Centre for Research and Evidence on Security Threats.
- Moyano, M. & Lobato, R. M. & Blaya-Burgo, M. Arnal, N., Cuadrado, E., Mateu, D., Ramírez-García, A., Murga, M. & Trujillo M., H. (2022). Preventing violent extremism in youth through sports: An intervention from the 3N model. *Psychology of Sport and Exercise*, 63. doi: 102283. 10.1016/j.psychsport.2022.102283
- Oswald, E., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Swiss Journal of Educational Science*, 35(2), 255–274.
- Richardson, C., Cameron, P. A. & Berlouis, K. M. (2017). The role of sport in deradicalisation and crime diversion. *Journal for Deradicalization*, 13, 29–48.
- Sonstroem, R. J. & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21(3), 329–337.
- Spruit, A., Assink, M., van Vugt, E., van der Put, C. & Stams, G. J. (2016). The effects of physical activity interventions on psychosocial outcomes in adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 45, 56–71. doi: 10.1016/j.cpr.2016.03.006

# Selbst-Affirmationsübungen

## Kurzbeschreibung

Selbst-Affirmationsübungen (auch Selbstbestätigungsübungen) fördern die Entwicklung und Stärkung des Selbstkonzepts durch die Beschäftigung mit bestimmte Identitätsanteile einer Person. Ziel ist die Bewusstmachung individueller Identitätsquellen und die Förderung einer reflektierten und diversen Identitätskonzeption. Dazu werden in den Übungen wichtige Werte einer Person erfragt und kurze Textpassagen geschrieben.

## Theoretischer Hintergrund

Die Sicht auf sich selbst und die Vorstellungen, wie man sein möchte, sind wichtige Aspekte des Selbstkonzepts, die sich bei vielen Problemen des Verhaltens und Erlebens als bedeutsam erwiesen haben. Insofern existieren eine Reihe von Versuchen, zu einer gesunden Entwicklung des Selbstkonzepts beizutragen (→Selbstwertinterventionen). Selbst-Affirmationsübungen sind Teil solcher Konzepte und wurden in den 1980er Jahren vor allem durch die Arbeiten des amerikanischen Sozialpsychologen Claude Steele bekannt.

Vorurteile im sozialen Umfeld einer Person können unter anderem dazu führen, dass die Betroffenen mit negativen Erwartungen konfrontiert werden und sich in ihrer Identität bedroht fühlen. Die Erwartung, dass Mädchen in den Naturwissenschaften weniger leistungsstark seien als Jungen, kann sich in Kommentaren oder Verhaltensweisen der Lehrkräfte oder Eltern widerspiegeln. Dieses Feedback kann bei den Betroffenen ein Bedrohungsgefühl auslösen (*stereotype threat*) und führt nicht selten zu einer Leistungsminderung (Schofield, 2006). Es entsteht ein Teufelskreis, in dem sich die Erwartung des sozialen Umfelds auf die Betroffenen überträgt, sie schlechtere Leistungen erbringen, die wiederum die Erwartung bestätigen und verstärken. Solche Erfahrungen können auf Dauer den Selbstwert der Betroffenen und ihre Selbstintegrität beeinträchtigen. Selbstintegrität bezeichnet die grundlegende Überzeugung, ein guter, wertvoller, in die Gesellschaft involvierter Mensch zu sein, der zu einem gewissen Grad Kontrolle ausüben und frei entscheiden kann (Sherman & Cohen, 2006). So wie Menschen ihren Selbstwert aufrechterhalten wollen, ist auch der Schutz der Selbstintegrität ein natürlicher Prozess (Lyons et al., 2022).

Die Selbstintegrität eines Menschen setzt sich aus unterschiedlichen Domänen zusammen. Laut Sherman und Cohen (2006) nutzen Menschen ihre sozialen Rollen, persönliche Werte, ihre soziale Gruppenzugehörigkeit, Glaubensüberzeugungen, individuelle Ziele und wichtige soziale Beziehungen als Grundlage ihrer Selbstdefinition. Wenn Menschen diese Domänen ausleben und Wertschätzung darüber erfahren können, wird die Selbstintegrität aufrechterhalten. Kommt es hingegen zur Wahrnehmung widersprüchlicher oder selbstwertmindernder Informationen, entsteht ein Bedrohungsgefühl. Schlechte Noten können beispielsweise die Wahrnehmung als kompetentes Individuum stören; antisemitische Aussagen greifen

etwa Glaubensüberzeugungen und die soziale Gruppenzugehörigkeit an. In solchen Situationen wird ein psychologisches Immunsystem aktiv (Gilbert et al., 1998), das Mechanismen zum Schutz der Selbstintegrität auslöst (Sherman & Cohen, 2006).

Ein direkter, defensiver Verteidigungsmechanismus ist die Anpassung an die neu hinzugekommene Information, die so zur Grundlage für eine Einstellungs- oder Verhaltensänderung wird (Sherman & Cohen, 2006). Eine Schülerin, die regelmäßig schlechte Noten in Physik erhält, könnte etwa mehr lernen oder Nachhilfe in Anspruch nehmen. Abhängig von Wichtigkeit und Art der Domäne, die bedroht wird, ist eine Anpassung nicht immer möglich. Ein weiterer direkter Weg bzw. Verteidigungsmechanismus ist die Modellierung der neuen Information, indem etwa ihre Relevanz herabgesetzt, sie ignoriert oder vermieden wird (Sherman & Cohen, 2006). Besagte Schülerin könnte so Physik als ein Schulfach sehen, das für ihre Zukunft keine Relevanz besitzt, oder der Lehrkraft unterstellen, nicht objektiv zu bewerten. Diese direkten Verteidigungsmechanismen können funktional, aber auch maladaptiv sein (Sherman & Cohen, 2006). Es ist wichtig, dass Menschen nicht jede Information, die gegen ihre Selbstintegrität wirkt, unreflektiert annehmen. Langfristig gesehen kann diese Abwehr jedoch negative Konsequenzen mit sich bringen, wenn etwa tatsächlich entscheidende Informationen ignoriert oder abgelehnt werden. Diese Schutzfunktion kann zum Beispiel eigentlich gewünschten Einstellungs- oder Verhaltensänderungen entgegenwirken, da diese zunächst die Selbstintegrität gefährden (Sherman et al., 2021).

Als indirekter Verteidigungsmechanismus stellt die Selbst-Affirmation eine Alternative zu Anpassung und Modellierung dar. Hierbei wird die widersprüchliche Information angenommen, ist dabei jedoch in ihrer Auswirkung auf das Selbstkonzept der betroffenen Person eingeschränkt (Sherman & Cohen, 2006). Selbst-Affirmation bedeutet, sich seiner Identitätsanteile oder Domänen des Selbst wertschätzend als eine Person bewusst zu sein, die sich über mehrere Aspekte auszeichnet. Die Bedrohung einer Domäne bedeutet nicht die Bedrohung der gesamten Person bzw. des gesamten Selbst. Die Information kann in einem größeren Kontext wahrgenommen werden, da die anderen Domänen frei von dieser Bedrohung sind (Cohen & Sherman, 2014). Die Selbstintegration bleibt erhalten, was eine ausgewogenere Informationsverarbeitung zulässt. In einem Experiment von Cohen und Kollegen (2000) wurden Menschen mit den Meinungen zweier Aktivist:innen konfrontiert, die sich für oder gegen Abtreibung aussprachen. Menschen, die zuvor eine Selbst-Affirmationsübung durchgeführt hatten, reflektierten beide Positionen in einem ausgewogenen Verhältnis, unabhängig von ihrer eigenen Position. Die Personen in der Kontrollgruppe hingegen bewerteten die Aktivistin mit der gleichen Meinung besser und jene mit der entgegengesetzten Position schlechter. Neben einer ausgeprägteren Informationsverarbeitung scheinen Personen mit hoher Selbst-Affirmation auch ausgewogener in ihren kognitiven und emotionalen Reaktionen sowie offener und kompromissbereiter zu sein (zur Übersicht vgl. Sherman & Cohen, 2006). Selbst-Affirmationsübungen greifen diese Erkenntnisse auf und versuchen, die Selbstintegration durch Bewusstmachung und Wertschätzung der eigenen Domänen zu stärken. Damit soll erreicht werden, dass auch negative oder widersprüchliche Informationen in das Selbstkonzept integriert werden, ohne die Identität im Kern zu bedrohen.

## **Wirkmechanismen**

Selbst-Affirmationsübungen wirken ressourcenstärkend und sind somit indirekt auch dem Selbstwert allgemein zuträglich (→Selbstwertinterventionen). Die Übung kann negativen Vorurteilen gegenüber der eigenen sozialen Gruppe und damit negativen selbsterfüllenden Pro-  
phezeiungen entgegenwirken. Beispielsweise konnten Müller und Lokhande (2017) bei Schü-  
ler:innen mit Migrationshintergrund eine Zunahme der akademischen Leistungen mithilfe ei-  
ner Selbst-Affirmationsübung bewirken. Dies konnte darauf zurückgeführt werden, dass ne-  
gative Stereotype oder Rückmeldungen (z.B. geringe Leistungsfähigkeit in einem Test) durch  
die Rückbesinnung auf persönliche Werte und Kompetenzen besser kompensiert werden, da  
die bedrohliche Information als Einzelereignis wahrgenommen und in einen breiteren Kontext  
eingeordnet werden kann. Auf diese Weise wirkt sich die Information nicht auf die gesamte  
Person und somit ihren Selbstwert oder ihr Wohlbefinden aus (Müller & Lokhande, 2017;  
Sherman et al., 2021). Führen negative Rückmeldungen dagegen zu einer ernsthaften Bedro-  
hung der Person, kann dies zur Suche nach alternativen Identitätsquellen führen, wie sie etwa  
extremistische Gruppen und Ideologien darstellen (Kruglanski et al., 2013). Selbst-Affirma-  
tionsübungen können im besten Fall alternative, demokratieförderliche Identitätsquellen  
sichtbar machen.

## **Stand der Evaluation**

Selbst-Affirmationsübungen wurden vor allem bei Minoritätsgruppen im schulischen Kontext  
untersucht. Die Intervention bewirkte unter bestimmten Voraussetzungen (vgl. Abschnitt Im-  
plementationsanforderungen und Durchführungsvoraussetzungen) positive Effekte, bezogen  
etwa auf schulische Leistungen oder Verhaltensprobleme, die auch noch drei Jahre nach der  
Intervention festzustellen waren (Sherman et al., 2021).

Im Rahmen der Radikalisierungsprävention konnte die Wirksamkeit von Selbst-Affirma-  
tionsübungen nur in experimentellen Settings überprüft werden. Hier zeigten sich vor allem  
kurzfristige Effekte. Menschen mit stark ausgeprägten Vorurteilen zeigten nach einer Selbst-  
Affirmationsübung eine höhere Bereitschaft, in Kontakt mit Fremdgruppen-Mitgliedern zu tre-  
ten (Stone et al., 2011). In einem weiteren Experiment schienen selbst-affirmierte Personen  
Fehler ihrer Eigengruppe zu reflektieren und wiesen ein verstärktes kollektives Verantwor-  
tungsbewusstsein auf (Čehajić-Clancy et al., 2011). Nach einer Selbst-Affirmation waren Stu-  
dienteilnehmende in Verhandlungen offener für Angebote der Gegenseite und weniger rigide  
in ihrer Haltung gegenüber ideologischen Verpflichtungen (z.B. Sherman et al., 2017). Selbst-  
Affirmationsübungen können sich zudem positiv auf politische Einstellungen und Faktenwis-  
sen auswirken sowie den Glauben an Verschwörungstheorien und affektierte Polarisierung ver-  
ringern (Übersicht in Lyons et al., 2022). Untersuchungen zur langfristigen Wirkung von Selbst-  
Affirmationsübungen im Bereich der Radikalisierungsprävention stehen allerdings noch aus.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Selbst-Affirmationen werden (eher unbewusst) bereits in Alltagssituationen genutzt, wenn etwa wichtigen Aktivitäten wie Hobbys nachgegangen oder die Zeit mit guten Freund:innen verbracht wird. Als gezielte Maßnahme wird in der Werte-Affirmationsübung (*values affirmation task*) folgendermaßen vorgegangen: Identitätsstärkende Anteile werden erfragt und exploriert (Beispiel für eine Aufgabenstellung s.u.) oder eine Liste mit möglichen Anteilen vorgegeben (z.B. Selbstständigkeit, Humor, Kreativität, bestimmte Aktivitäten), von denen anschließend zwei bis drei ausgewählt werden. Danach wird erfragt, warum die Beispiele ausgewählt wurden und ihre Wichtigkeit eingeschätzt (etwa auf einer Skala von 1 bis 10), wobei die Antworten der Teilnehmenden in kurzen Textpassagen festgehalten werden (Cohen & Sherman, 2014).

Bei dieser Übung sollte darauf geachtet werden, dass es sich bei den Werten um intrinsische (z.B. Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Familie, Interessensgebiete) und nicht um extrinsische Domänen (z.B. Erfolg, Beliebtheit) handelt. Für die gesamte Durchführung sollten mindestens 20 Minuten eingeplant werden. Die Hälfte der Zeit sollte für die Schreibphase zur Verfügung stehen. Blätter, Schreibutensilien und bedarfsweise Gestaltungsmaterialien sollten vorhanden sein. Die Formulierung der Aufgabenstellung sollte je nach Alter der Teilnehmenden gestaltet und verständlich sein. Die Funktion der Übung sollte nicht explizit benannt werden, sondern als eine Aktivität, die in den Schulunterricht integriert wird (Sherman et al., 2021).

## **Indikation und Kontraindikation**

Selbst-Affirmationen sind eine universelle Präventionsmaßnahme, die als klassische Übungsform vor allem im Jugendalter eingesetzt wird, aber in einfacher Form bereits mit Grundschulkindern durchgeführt werden kann. Dort könnten die Textpassagen durch Bilder, die die Kinder malen, oder ähnliche Ausdrucksmöglichkeiten, ersetzt werden. Das Jugendalter bietet sich mit Blick auf die Entwicklungsaufgabe der Identitätsfindung besonders für Selbst-Affirmationsübungen an.

Eine besondere Wirksamkeit der Übung zeigte sich laut Sherman und Kollegen (2021) bei solchen Personen, die in einem gewissen Maß mit Identitätsbedrohungen konfrontiert waren, wie etwa Schüler:innen, die sich in der Schule wenig verbunden und integriert fühlten. In Kontexten, in denen Menschen schwerwiegende Ausschluss- oder Diskriminierungserfahrungen machen, sind andere Maßnahmen notwendig. Dort sollte zunächst ein Umfeld geschaffen werden, indem Sicherheit garantiert und somit die wertschätzende Auseinandersetzung mit der eigenen Identität überhaupt erst ermöglicht werden kann (Walton & Yeager, 2020).

## **Implementationsanforderungen und Durchführungsvoraussetzungen**

Die Übung sollte in einer ruhigen Umgebung durchgeführt werden, in der die Teilnehmenden genügend Raum zum Reflektieren und zum Schreiben haben. Es empfiehlt sich, die Übung regelmäßig zu wiederholen, etwa zu Beginn eines Schuljahres oder kurz vor wichtigen Ereignissen (Prüfungen, Präsentationen). Es sollte darauf geachtet werden, dass neben der Selbst-

Affirmation ergänzende Maßnahmen genutzt werden, um die Beteiligten in ihren Identitätsanteilen zu bestärken und wertzuschätzen (Sherman et al., 2021). Das kann beispielsweise über umfassendere Programme zur Identitätsentwicklung geschehen oder über →Selbstwertinterventionen und Empowerment. Ziel ist es dabei, die punktuell angestoßenen Entwicklungsprozesse zu vertiefen und eine individuelle Entfaltung zu fördern.

Einige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Affirmation von Domänen, die bedroht werden, eher zu einer Verstärkung defensiver Verteidigungsmechanismen führen (Blanton et al., 1997). Sofern es möglich ist, sollte vermieden werden, dass Teilnehmende Selbst-Affirmationen zu solchen Domänen verfassen. So sollte z.B. eine Person, die aufgrund ihrer politischen Orientierung abgelehnt wird, keine Selbst-Affirmation zu ihren politischen Werten und Überzeugungen verschriftlichen.

Die Übung sollte auf individueller Ebene und nicht als Gruppen-Affirmation (im Sinne von „Was ist uns wichtig?“) stattfinden. In Untersuchungen zeigten sich zu letzterer Methodik eher durchmischte Befunde (Sherman et al., 2017).

## **Besonderheiten**

keine

## **Anwendungsbeispiele**

Varianten für eine Aufgabenstellung im Rahmen einer Affirmationsübung finden sich bei McQueen & Klein (2006). Zwei Beispiele sind:

*Bitte lies Dir die folgende Liste in Ruhe durch. Kreise die drei Aspekte ein, die Dir besonders wichtig sind. Überlege Dir, weshalb Dir diese Aspekte wichtig sind und wann Du das besonders gemerkt hast. Fasse zu jedem Aspekt Deine Gedanken in einigen Sätzen zusammen. Mach' Dir keine Sorgen über Rechtschreibung oder Grammatik. (Angelehnt an CIENCIA, o. D.).*

*Bitte schreibe einen Abschnitt über einen Bereich in Deinem Leben, der Dir wichtig ist und Dich stolz macht. Das kann zum Beispiel ein Talent von Dir sein, eine wichtige Beziehung oder ein Wert, der Dir besonders am Herzen liegt. (Angelehnt an Blanton et al., 2001).*

## Literatur

- Blanton, H., Cooper, J., Skurnik, I. & Aronson, J. (1997). When bad things happen to good feedback: Exacerbating the need for self-justification with self-affirmations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 684–692. doi: 10.1177/0146167297237002
- Blanton, H., Pelham, B. W., DeHart, T. & Carvallo, M. (2001). Overconfidence as dissonance reduction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(5), 373–385  
doi: 10.1006/jesp.2000.1458
- Čehajić-Clancy, S., Effron, D. A., Halperin, E., Liberman, V. & Ross, L. D. (2011). Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 256–270.  
doi: 10.1037/a0023936
- Cohen, G. L., Aronson, J. & Steele, C. M. (2000). When beliefs yield to evidence: Reducing biased evaluation by affirming the self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1151–1164. doi: 10.1177/014616720026110
- Cohen, G. L. & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333–371. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115137
- CIENCIA. (o. D.) *Values Affirmation Workshop. Sample Values Affirmation Assignment*. Abgerufen unter [https://www.csustan.edu/sites/default/files/groups/CIENCIA/sample\\_values\\_affirmation\\_assignment.docx](https://www.csustan.edu/sites/default/files/groups/CIENCIA/sample_values_affirmation_assignment.docx)
- Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J. & Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 617–638. doi: 10.1037//0022-3514.75.3.617
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J., Gelfand, M., Gunaratna, R., Hettiarachchi, M., Reinares, F. et al. (2013). Terrorism - a (self) love story: Redirecting the significance quest can end violence. *American Psychologist*, 68(7), 559–575. doi: 10.1037/a0032615
- Lyons, B., Farhart, C., Hall, M., Kotcher, J., Levendusky, M., Miller, J., . . . Zhao, X. (2022). Self-Affirmation and Identity-Driven Political Behavior. *Journal of Experimental Political Science*, 9(2), 225–240. doi: 10.1017/XPS.2020.46
- McQueen, A. & Klein, W. M. P. (2006). Experimental Manipulations of Self-Affirmation: A Systematic Review. *Self and Identity*, 5(4), 289–354. doi: 10.1080/15298860600805325
- Müller, T. & Lokhande, M. (2017). Wider die Stereotypisierung: Bessere Schulleistung durch Selbstbestätigung. In Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (Hrsg.), *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können* (S. 38–57). Berlin.
- Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. (AKI-Forschungsbilanz, 5). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilge-

sellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-114194>

- Sherman, D. K., Brookfield, J. & Ortosky, L. (2017). Intergroup conflict and barriers to common ground: A self-affirmation perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, *11*(12). doi: 10.1111/spc3.12364
- Sherman, D. K. & Cohen, G. L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, *38*, 183–242. doi: 10.1016/S0065-2601(06)38004-5
- Sherman, D. K., Lokhande, M., Müller, T. & Cohen, G. L. (2021). Self-Affirmation Interventions. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of Wise Interventions. How social psychology can help people change* (pp. 63–99). Guilford Press.
- Stone, J., Whitehead, J., Schmader, T. & Focella, E. (2011). Thanks for asking: Self-affirming questions reduce backlash when stigmatized targets confront prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, *47*(3), 589–598. doi: 10.1016/j.jesp.2010.12.016
- Walton, G. M., & Yeager, D. S. (2020). Seed and Soil: Psychological Affordances in Contexts Help to Explain Where Wise Interventions Succeed or Fail. *Current Directions in Psychological Science*, *29*(3), 219–226. doi: 10.1177/0963721420904453

# *Selbstwert-Programme und Empowerment-Ansätze*

## **Kurzbeschreibung**

Ein gesunder Selbstwert ist ein wesentlicher Bestandteil einer positiven Entwicklung junger Menschen. Selbstwertinterventionen zielen darauf ab, Menschen mit einem gering ausgeprägten Selbstwert Möglichkeiten zu eröffnen, die einem gesunden Selbstwert zuträglich sind. Das kann die Wertschätzung des Selbst einschließen, das Vertrauen in eigene Fähigkeiten oder die Einbindung in positive soziale Beziehungen. Empowerment-Ansätze verfolgen ähnliche Zielstellungen, allerdings mit dem Schwerpunkt auf der Förderung der Überzeugung, autonom und selbstbestimmt leben zu können.

## **Theoretischer Hintergrund**

Selbstwert ist die Einstellung, die ein Mensch gegenüber sich selbst hat, bzw. die Bewertung seines Selbstkonzepts (Schütz & Röhner, 2019). Es wird als menschliches Grundbedürfnis gesehen, einen positiven Selbstwert aufrechtzuerhalten (Baumeister, 1998). Menschen mit einem gesunden Selbstwert nehmen sich als ein wertvolles, zu respektierendes Individuum wahr. Bei Menschen mit einem geringen Selbstwert ist diese Haltung in unzureichendem Maße ausgeprägt.

Die Entwicklung des Selbstwerts beginnt bereits im Kleinkindalter. Mit der Exploration der Umwelt formt sich das Selbstkonzept des Kindes. Durch die Bestärkung und positive Begleitung der Explorationsprozesse und der Unterstützung von Eigeninitiative und Kreativität wird das Fundament eines gesunden Selbstwerts gesetzt (Erikson, 1993). Mit dem Heranwachsen kommen unterschiedliche Bereiche hinzu, die als Quellen für den Selbstwert dienen können. Oftmals handelt es sich um identitätsfördernde Aspekte wie persönliche Fähigkeiten, Interessen und Werte.

Eine andere Quelle für selbstwertrelevante Prozesse liegt in sozialen Gruppenzugehörigkeiten, die nach der Sozialen Identitätstheorie (Tajfel & Turner, 1986) maßgeblich für die Bewertung des Selbst sind. Menschen haben das Bedürfnis, Teil einer Gruppe zu sein, mit der sie sich identifizieren und der sie Wertigkeit zuschreiben können. Mit der Bindung an soziale Gruppen kommt es zu natürlichen Bewertungsunterschieden. Die eigene soziale Gruppe wird stets etwas besser bewertet als Gruppen, denen man sich nicht zugehörig fühlt (Beelmann et al., 2021). Diese Bewertungsunterschiede sind unproblematisch, solange sie sich auf einem geringen und selbstreflektierenden Niveau halten. Eine übertriebene Selbsterhöhung führt hingegen zu einer Abwertung anderer sozialer Gruppen. Wird nun die eigene soziale Gruppe in ihrer Wertigkeit infrage gestellt (z.B. durch Diskriminierungserfahrungen), können Menschen unterschiedliche Strategien nutzen, um mit dieser Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach einem positiven Gruppen- und Selbstbild und der erfahrenen Abwertung umzugehen (Beelmann et al., 2021). Beispielsweise können Personen eine solche Erfahrung in ihrer Bedeutsamkeit für die Gruppe und das Selbst herabstufen oder ihren Selbstwert über die Abwertung fremder sozialer Gruppen schützen.

Der Selbstwert einer Person kann durch äußere Einflüsse positiv beeinflusst werden. Selbstwertinterventionen und Empowerment-Ansätze zielen darauf ab, Menschen in ihrer Wahrnehmung zu unterstützen, ein wertvolles Individuum zu sein, dessen Wert unabhängig vom Vergleich mit anderen Personen ist (Beelmann et al., 2021). Dabei wird sowohl auf sozialer als auch individueller Ebene versucht, solche Rahmenbedingungen herzustellen, die selbstwertstärkend wirken (Stark, 2022). Das kann über eine begleitete Erkundung und Stärkung persönlicher Fähigkeiten und Ressourcen geschehen oder durch die Vermittlung von Strategien im Umgang mit schwierigen Erfahrungen oder Situationen (Stark, 2022). Die Menschen sollen dabei Möglichkeiten erkennen und nutzen, selbstbestimmt und eigenverantwortlich leben zu können, um so zu aktiven Gestalter:innen ihrer Umwelt zu werden (Stark, 2022).

### **Wirkmechanismen**

Selbstwert und Identität stehen in wechselseitiger Beziehung. Die Überzeugung, nicht zu wissen, wer man ist oder zu wem man sich zugehörig fühlt, kann einen geringen Selbstwert bedingen. Zugleich können selbstwertmindernde Erfahrungen in identitätsrelevanten Bereichen die eigene Identität infrage stellen. Ein Mangel an Selbstwert ist ein Risikofaktor für Vorurteile und Radikalisierungsprozesse. Radikale Gruppierungen bieten Menschen mit Identitätskrisen einen attraktiven Ort zur Identitätsstärkung. So kann die Übernahme von ideologischen Gedanken durch Identitätskrisen begünstigt werden (Lub, 2013). Daneben kann über die Abwertung anderer Menschen die eigene (Gruppen-)Identität positiver beurteilt und damit der Selbstwert scheinbar wieder erhöht werden (Bar-Tal & Teichmann, 2005). Aus diesen Gründen sind Interventionen zur Stärkung des Selbstwerts hilfreich, um diesen potentiell negativen Prozessen entgegenzuwirken.

### **Stand der Evaluation**

Aktuell liegen keine systematischen Evaluationsstudien zur Überprüfung von Selbstwert- oder Empowerment-Ansätzen als wirksame Form der Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention vor. Einzelne Befunde legen jedoch eine gute Wirksamkeit im präventiven Bereich nahe. In einer Untersuchung zum Präventionsprogramm *Diamant* konnten Feddes und Kollegen (2015) zeigen, dass die dreimonatige Intervention unter anderem den Selbstwert der beteiligten Jugendlichen mit Migrationshintergrund steigern konnte. In einer Metaanalyse von Haney und Durlak (1998) konnte gezeigt werden, dass selbstwertfokussierte Interventionen größere Effekte bewirken im Vergleich zu solchen, die nicht direkt auf den Selbstwert abzielen (vgl. nächster Abschnitt). Wirksamer waren zudem die Interventionen, bei denen eine Indikation zur Teilnahme vorlag (z.B. bei bestehenden Verhaltensauffälligkeiten).

### **Beschreibung der Maßnahmen**

Die Förderung des Selbstwerts kann direkt oder indirekt erfolgen (Beelmann et al., 2021). Der direkte Weg umfasst spezifische Selbstwertinterventionen, wie etwa das DUSO-Programm

(*Developing Understanding of Self and Others*; Dinkmeyer, 1970) oder das Programm *Selbstwert stärken – Gesundheit fördern* (Krause et al., 2000, 2001). Die Programme unterstützen die Selbstwertentwicklung von Grundschulkindern, indem unter anderem ein Verständnis für das Selbst, eigene und fremde Gefühle und Wahrnehmungen sowie Kontrolle über das eigene Verhalten erarbeitet werden. Der indirekte Weg erfolgt über den Erwerb von assoziierten Kompetenzen oder Fähigkeiten. Der Grundgedanke dabei ist, dass Menschen auf diese Weise in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden und neue Identitätsquellen eröffnen, was sich schließlich positiv auf den Selbstwert auswirkt (Beelmann et al., 2021). Das kann zum Beispiel über →Service-Learning-Programme passieren, über →kulturorientierte Freizeitaktivitäten oder →soziale Trainingsprogramme.

### **Indikation und Kontraindikation**

Die Entwicklung eines gesunden Selbstwerts kann bereits im frühen Kindesalter gefördert werden. Durch Elterntrainings können selbstwertdienliche Erziehungsstrategien vermittelt werden, die unter anderem Selbstwertproblematiken verhindern können (Cedar & Levant, 1990; Kaminski et al., 2008; →Elterntrainingsprogramme). Ansätze zur Stärkung des Selbstwerts sollten nur für solche Personen genutzt werden, die einen verminderten Selbstwert zeigen. Nicht geeignet sind die Ansätze für Menschen, die bereits einen stabilen Selbstwert besitzen oder narzisstische Züge aufweisen. In empirischen Studien zeigten sich nämlich positive Zusammenhänge zwischen Narzissmus und Radikalisierung (Feddes et al., 2015; Lub, 2013). Auch Empowerment-Programme können in Verbindung mit destruktiven Ideologien zu einer Befürwortung von Gewalt führen (Feddes et al., 2015).

### **Implementationsanforderungen und Durchführungsvoraussetzungen**

Sollten direkte Selbstwert- und Empowerment-Programme angewandt werden, empfiehlt sich ein Gruppensetting, in dem die Intervention regelmäßig durchgeführt wird. Indirekte Ansätze sollten je nach Aktivitätsart ebenfalls regelmäßig stattfinden. Es ist empfehlenswert, die Förderung des Selbstwerts mit anderen Präventionsmaßnahmen wie etwa →sozialen Trainingsprogrammen zur Stärkung sozial-kognitiver oder emotionaler Kompetenzen zu kombinieren. So erscheint die gleichzeitige Förderung von Empathie hilfreich (Feddes et al., 2015), um die Teilnehmenden zwar in ihrem Selbstwert zu stärken, jedoch eine Selbsterhöhung über andere Menschen zu vermeiden.

### **Besonderheiten**

keine

### **Anwendungsbeispiele**

Das Programm *Selbstwert stärken – Gesundheit fördern* (Krause et al., 2000, 2001) zielt darauf ab, sowohl eigene Ressourcen zu erkennen und zu nutzen, Kommunikations- und Problemlö-

sestrategien zu erlernen als auch Körperwahrnehmung und Körperausdruck sowie gesundheitsförderliches Verhalten zu stärken. Die Wirksamkeit des Programms ist theoretisch gut begründet, die Evaluationsergebnisse sind jedoch uneinheitlich (Stufe 1 der *Grünen Liste Prävention*; 3 Sterne (Vorher-Nachher-Messung mit Kontrollgruppen), schwache Beweiskraft). Der Trägerverein des Programms hat seine Arbeit eingestellt, sodass die Materialien nicht mehr über diese Kanäle bestellbar sind.

## Literatur

- Bar-Tal, D. & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict*. Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 1, pp. 680-740). McGraw-Hill.
- Beelmann, A., Lutterbach, S., Rickert, M. & Sterba, L. S. (2021). *Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte. Wissenschaftliches Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen*. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Cedar, B. & Levant, R. F. (1990). A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *The American Journal of Family Therapy*, 18(4), 373–384.  
doi: 10.1080/01926189008250986
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. Norton & Company.
- Feddes, A. R., Mann, L. & Doosje, B. (2015). Increasing self-esteem and empathy to prevent violent radicalization: A longitudinal quantitative evaluation of a resilience training focused on adolescents with a dual identity. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(7), 400–411.  
doi: 10.1111/jasp.12307
- Haney, P. & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423–433.  
doi: 10.1207/s15374424jccp2704\_6
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567–589. doi: 10.1007/s10802-007-9201-9
- Krause et al. (2000, 2001). *Selbstwert stärken – Gesundheit fördern: Unterrichtsvorschläge für das 3. und 4. Schuljahr*. Auer.
- Lub, V. (2013). Polarisation, radicalisation and social policy: Evaluating the theories of change. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 9. 165–183.  
doi: 10.1332/174426413X662626.
- Schütz, A. & Röhner, J. (2019). Selbstwert. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Abgerufen unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstwert>
- Stark, W. (2022). Empowerment. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Abgerufen unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empowerment>
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup conflict. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.

# Kulturorientierte Freizeitaktivitäten

## Kurzbeschreibung

Freizeitaktivitäten können eine Quelle für prägende Identitätsaspekte und Werte sein. Vor allem kulturorientierte Freizeitaktivitäten im Kontext von Theater, Musik und Tanz (z.B. Theaterjugendclubs oder Orchester) haben das Potenzial, eine positive Identitätsentwicklung zu fördern. Im Sinne der Identitätsförderung sind jedoch spezifische Rahmenbedingungen und Durchführungsmerkmale wichtig, die im Folgenden beschrieben werden. Schulinterne Angebote wie außercurriculare Aktivitäten können ähnlich wirken, wobei der Schwerpunkt in diesem Abschnitt auf schulunabhängigen Angeboten liegt.

## Theoretischer Hintergrund

Durch strukturierte Freizeitangebote können Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung unterstützt werden, indem sie in den Aktivitäten wertvolle Quellen für ihre Identität hinzugewinnen, positive Erfahrungen sammeln und Wertschätzung erhalten. Der Kerngedanke ist, dass begleitete Freizeitangebote der allgemeinen und identitätsbezogenen Entwicklung zuträglich sind. Mit Bezug auf die Ausführungen des United Nations Office on Drugs and Crime (2021) sind die folgenden Merkmale wesentlich, um über kulturorientierte Freizeitaktivitäten positive Entwicklungsprozesse zu unterstützen:

*Safe space.* Die Aktivität findet in einem geschützten Rahmen statt, in dem sich die Teilnehmenden zeigen und ausdrücken können, ohne Sorge vor möglichen Ausgrenzungs- oder Diskriminierungserfahrungen. Es entsteht Vertrauen unter den Beteiligten, die Gruppenleitung ermutigt zu offenen Dialogen und fokussiert lösungsorientiertes Handeln und kritisches Denken. Sukzessiv entsteht darüber nicht nur eine Gruppenidentität, sondern die Teilnehmenden können die Aktivität als Aspekt ihrer individuellen Identität aufnehmen und stärken.

*Soziale Inklusion.* Im Regelfall stehen kulturorientierte Freizeitaktivitäten jeglichen Interessierten offen, sodass sie soziale Inklusion befördern. Es entsteht so eine direkte Kontaktsituation, die im besten Fall ein *sense of belonging* (also eine Verbindung untereinander) bewirkt, die unabhängig ist von anderen sozialen Gruppenzugehörigkeiten. Alle Teilnehmenden werden in ihren individuellen Entwicklungsprozessen unterstützt und können so ihr Potenzial entfalten.

*Bildung.* Hilfreich ist die Balance zwischen Spaß an der Aktivität und angestoßenen Lernprozessen. Mit der Teilnahme ist es den Teilnehmenden möglich, explizite Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben oder weiterzuentwickeln (z.B. Schauspielfähigkeiten, Instrumentenkunde und -spiel). Daneben werden sozial-kognitive Kompetenzen geschult (z.B. durch Zusammenarbeit als Gruppe, Übernahme von Verantwortung für einzelne Arbeitsschritte) und verschiedene Werte vermittelt (z.B. Pünktlichkeit, Bedeutung von Kultur, Auseinandersetzung mit Themen, die im gewählten Theaterstück relevant sind).

*Förderung von Resilienz.* Der Rahmen der Freizeitaktivitäten ermöglicht Lernprozesse in einem geschützten Raum, in dem Handlungen der Teilnehmenden mit einem indirekten

(Wahrnehmung von Erfolg/Misserfolg) oder direkten Feedbackprozess durch die Gruppenleitung bzw. andere Gruppenmitglieder verbunden sind. So ist es möglich, Anpassungen vorzunehmen, eigene Stärken zu erkennen und lösungsorientiert zu denken, was sukzessiv auch auf andere Lebensbereiche übertragen werden kann.

*Empowerment.* Mit ihrer Teilnahme an den Freizeitaktivitäten werden Teilnehmende zu aktiven Gestalter:innen. Sie können Ideen einbringen und mit anderen reflektieren, an individuellen sowie gruppenbezogenen positiven Erfahrungen teilhaben und eigene Stärken erkennen und weiterentwickeln. Die Aktivität fördert somit Selbstwert und Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden (s. auch →Selbstwertinterventionen und Empowerment).

## **Wirkmechanismen**

Mit der aktiven und regelmäßigen Teilnahme an einem Projekt (z.B. Theaterstück, Konzert, Tanzworkshop) können sich die Teilnehmenden ausprobieren, verschiedene Themen und Werte explorieren (z.B. Thematiken, die in Theaterstücken behandelt werden, Teamarbeit, schrittweise Erarbeitung des Projektziels) und damit sich selbst und andere Menschen kennenlernen. Die Aktivitäten werden zu einem erfüllenden und wertvollen Teil der Identität der teilnehmenden Personen. Kulturorientierte Freizeitangebote erfüllen so eine identitätsstiftende Funktion, die nicht nur eine Identitätsexploration, sondern auch -konstruktion ermöglicht (Beelmann et al., 2021). Entscheidend ist dabei die Wertschätzung der Teilnehmenden für ihre Fähigkeiten und Mitwirkung an entsprechenden Projekten, über die eine Stärkung des Selbstwertes erfolgen kann.

## **Stand der Evaluation**

Bislang liegen keine systematischen Wirksamkeitsuntersuchungen, sondern allein theoretische Plausibilitäten und anekdotische Evidenzen hinsichtlich der Effekte von kulturorientierten Angeboten auf Radikalisierungsprozesse vor (Beelmann et al., 2021). Ergebnisse zum Einfluss auf andere Präventionsbereiche, beispielsweise von Tanzaktivitäten auf die psychische Gesundheit, lassen eine positive Wirkung vermuten (z.B. Koch et al., 2019).

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Kulturelle Freizeitaktivitäten finden zumeist in mindestens einmal wöchentlich stattfindenden Gruppentreffen statt. Innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens wird ein größeres Projekt erarbeitet, das zum Abschluss (öffentlich) aufgeführt wird, wie etwa ein Konzert oder ein Theaterstück. Die Gruppentreffen selbst gestalten sich je nach Aktivität und Zeitpunkt im Arbeitsprozess. Gruppentreffen im Rahmen eines Theaterjugendclubs orientieren sich beispielsweise an folgendem exemplarischen Ablauf: In der Vorbereitungsphase findet die Gruppe zusammen, das Ziel des Treffens und weitere organisatorische Aspekte werden geklärt und eine einleitende Übung zur Aufwärmung durchgeführt, etwa über (theaterpädagogische) Spiele, Stimm- und Körperübungen. Während der Spiel- oder Arbeitsphase erfolgen Schritte, die sich konkret auf das Projektziel beziehen: Themen für das Abschlussprojekt werden gesammelt

und gemeinsam exploriert, eine Stückidee wird entwickelt, Szenen geschrieben und später erprobt, bis zum Zeitpunkt, in dem der Feinschliff am gesamten Stück vorgenommen wird. In der Reflexions- oder Abschlussphase werden gewonnene Erfahrungen und Teilziele sowie das weitere Vorgehen besprochen.

Es ist empfehlenswert, die Aktivitäten in einem neutralen Raum (z.B. Orten ohne Schulbezug wie Theatern, Musikschulen; kein „Heimvorteil“ von bestimmten sozialen Gruppen) stattfinden zu lassen, um negative Assoziationen unter den Teilnehmenden zu vermeiden. Gruppen sollten sich frei im Raum bewegen können. Im Fall von Theatergruppen sollte eine Bühne oder bühnenähnliche Raumkonstellation vorhanden sein, um das Gespielte räumlich von der Realität zu trennen. Daneben sind je nach Aktivität unterschiedliche Ausstattungen notwendig: Für Theatergruppen sollten Kostüme und Requisiten für das darstellende Spiel in ausreichendem Maß vorhanden sein. In Orchestern müssen bestimmte Instrumente vor Ort vorhanden sein, ebenso wie ausreichend Stühle und Notenpulte. Für Tanzworkshops ist ein Gerät zum Abspielen von Musik notwendig.

### **Indikation und Kontraindikation**

Bei kulturorientierten Freizeitangeboten handelt es sich um eine universelle Präventionsform, für die es keiner speziellen Indikation bedarf. Um die alterstypische Entwicklungsaufgabe der Identitätsfindung zu unterstützen, erscheint der Altersbereich von 12 bis 25 Jahren vielversprechend. Es spricht jedoch nichts dagegen, entsprechende Aktivitäten bereits im Kindesalter anzubieten. Ein grundsätzliches Interesse an den Aktivitäten sollte vorhanden sein. Die Teilnahme sollte freiwillig und im besten Fall intrinsisch motiviert erfolgen.

### **Implementationsanforderungen und Durchführungsvoraussetzungen**

Die Gruppenleitung sollte eine professionelle pädagogische Ausbildung aufweisen (z.B. in Theaterjugendclubs eine Person mit theaterpädagogischem Hintergrund). So wird sowohl die Professionalität der zu erwerbenden Fähigkeiten als auch eine angemessene pädagogische Begleitung sichergestellt. Die Gruppendynamik sollte unter dem Gesichtspunkt der positiven Kontaktbedingungen nach Allport (1954) gestaltet werden (→Kontaktprogramme). Positiv wirken sich ausreichend intensives Zusammenwirken aus, ebenso wie das Arbeiten auf Augenhöhe, eine gemeinsame (statt konkurrenzerzeugende) Zielsetzung und die Begleitung durch positive Rollenvorbilder.

Die Freizeitangebote sollten nicht wettbewerbs-, sondern prozessorientiert sein. Das bedeutet, dass die Weiterentwicklung auf individueller Ebene fokussiert wird und nicht das Erreichen besonderer Leistungen. Einzelne Fähigkeiten sollten dabei angemessen angeleitet und regelmäßig mit den Teilnehmenden geübt werden. Eine individuelle Anpassung sollte möglich sein, sodass die Teilnehmenden weder über- noch unterfordert werden. Das entspricht dem Gedanken von Wygotskis Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 1978), die sich am individuellen Lernpotenzial (und nicht am aktuellen Lernstand) orientiert. Um wirksame Lernprozesse zu ermöglichen, sollte eine regelmäßige und kontinuierliche Teilnahme gewährleistet sein.

## Besonderheiten

Einige kulturorientierte Angebote können kostenfrei bereitgestellt werden, während andere einen jährlichen Mitgliedsbeitrag erheben. Verschiedene Institutionen bieten eine Förderung von bestimmten Freizeitaktivitäten an, um allen Interessierten den Zugang zu entsprechenden Angeboten zu ermöglichen (z.B. Kinderfreizeitbonus).

## Anwendungsbeispiele

Beispiele und Angebote finden sich in Theaterhäuser, Musik- und Tanzschulen, in Vereinen sowie im Rahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

## Literatur

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.

Beelmann, A., Lutterbach, S., Rickert, M. & Sterba, L. S. (2021). *Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte. Wissenschaftliches Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen*. Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Koch, S., Riege, R., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L. & Beelmann, A. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes. A meta-analysis update. *Frontiers in Psychology, 10*:1806. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01806

United Nations Office on Drugs and Crime. (2021). *Preventing violent extremism through sport: practical guide*. English, Publishing and Library Section, United Nations Office; Vienna. Verfügbar unter: [https://www.unodc.org/documents/dohadeclaration/Sports/PVE/PVE\\_PracticalGuide\\_EN.pdf](https://www.unodc.org/documents/dohadeclaration/Sports/PVE/PVE_PracticalGuide_EN.pdf)

Wygotski, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press. doi: 10.2307/j.ctvjf9vz4

Stärkung demokratischer Werte/  
Prävention extremistischer Ideologien

# Politische Bildung/Demokratiepädagogik

## Kurzbeschreibung

Politische Bildung (z.T. auch Demokratiebildung/Demokratiepädagogik) ist ein Sammelbegriff für Konzepte und Maßnahmen, die auf die Vermittlung politischen Wissens sowie auf verschiedene Formen der Förderung von politischen Aktivitäten setzen und damit junge Menschen auf die Rolle einer/s verantwortungsvollen Bürgerin/Bürgers (*citizenship*) vorbereiten sollen. Die Formate sind divers und reichen von klassischen Offline- und Online-Informationen über Workshops mit unterschiedlichem Zuschnitt bis hin zu Besuchen von historischen Orten und erlebnisorientierten Konzepten wie dem Jugendparlament. Ein besonderes Konzept ist die Ausbildung zur/m digitalen Staatsbürgerin/Staatsbürger (→Digital Citizenship Education).

## Theoretischer Hintergrund

Politische Bildung wurde nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus im Nachkriegsdeutschland mit dem Ziel etabliert, junge Menschen besonders unter Berücksichtigung demokratischer Werte zu aufgeklärten Bürgerinnen und Bürger zu erziehen und ihre politische Sozialisation nachhaltig zu beeinflussen. Politische Sozialisation wird definiert als die Entwicklung von politischen Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die maßgeblich durch Erfahrungen in verschiedenen Sozialisationskontexten (Familie, Peers, Schule, Medien) geprägt wird. Dieser Entwicklungsprozess politischer Einstellungen findet über das gesamte Leben eines Menschen statt (Eckstein & Noack, 2018), jedoch geht die politische Sozialisationsforschung bei der Entwicklung von politischer Identität und Ideologie von einer sensiblen Entwicklungsphase in der späten Adoleszenz aus („*Impressionable Years Hypothesis*“, Sears & Brown, 2013). Insofern richten sich politische Bildungsangebote in der Regel an junge Menschen in der Adoleszenz oder im Jungerwachsenenalter.

Politische Bildungsangebote vermitteln Wissen über politische und kulturelle Werte wie Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit. Darüber hinaus regen sie eine Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen an, bei denen demokratische Strukturen in totalitäre Systeme umgewandelt wurden (z.B. beim deutschen Nationalsozialismus). Dabei wird angenommen, dass die Vermittlung demokratischer Werte und das Wissen über politische Prozesse insbesondere bei Jugendlichen zur Übernahme solcher Werte und demokratischer Prinzipien führt. Im deutschen Sprachraum hat sich die Demokratiebildung/Demokratiepädagogik als ein spezielles Feld der politischen Bildung entwickelt (Beutel et al., 2016, 2022). Ähnlich wie bei politischen Bildungsmaßnahmen geht es um den Erwerb einer positiven Grundhaltung zu demokratischen Grundrechten, die zwangsläufig extremistischen Einstellungen und totalitären Ideologien entgegenstehen (Lösel et al., 2018). Allerdings geht es dabei nicht nur um Wissensvermittlung im engeren Sinne, sondern darum, demokratische Prozesse erlebbar zu machen und entsprechende Kompetenzen wie etwa Formen der Interessenvertretung zu erwerben.

## **Wirkmechanismen**

Wissen, Informiertheit und Bewusstsein sowie positive Erfahrungen mit demokratischen Prozessen sollen die Entwicklung einer verantwortungsvollen Staatsbürgerschaft in demokratischen Gesellschaften nach sich ziehen. Zudem soll das aktive Erleben demokratischer Prozesse und Entscheidungsfindungen in komplexen sozialen Beziehungen die Befürwortung von Demokratie sowie die zukünftige Motivation befördern, an demokratischen Prozessen teilhaben zu wollen (Lin, 2015).

## **Stand der Evaluation**

Zur Evaluation von politischer Bildung liegen im deutschsprachigen Raum nur wenige systematische Arbeiten vor, insbesondere, was die präventiven Wirkungen hinsichtlich Demokratieförderung und Radikalisierungsrisiken betrifft. Zum Teil wird negiert, dass politische Bildung aufgrund ihrer komplexen oder latenten Wirkungen überhaupt evaluierbar ist (Uhl, Ulrich & Wenzel, 2004), eine Einschätzung, die von den Autoren dieses Bandes nicht geteilt wird. Weiterführende Ergebnisse sind im internationalen Bereich bezüglich von *Civic* oder *Citizenship Education* (zu dt. Staatsbürgerkunde) verfügbar (Goren & Yemini, 2017; Manning & Edwards, 2013). Diese Reviews zeigten, dass das politische Interesse und das politische Engagement junger Menschen durch entsprechende Maßnahmen gefördert werden kann. In vielen Texten wird ferner darüber berichtet, dass bei politischen Bildungsmaßnahmen beträchtliche Selektionsprozesse in der Anwendung auftreten, da vor allem bereits motivierte und gut gebildete Klientel die Angebote nutzen. Immerhin konnten Feddes et al. (2019) in einer kleinen Wirkungsevaluation jüngst zeigen, dass politische Bildung eine gesteigerte Befürwortung von Demokratie zur Folge hatte. Ein wichtiger Beitrag der politischen Bildung auf die Verhinderung von Radikalisierungsprozessen kann daher durchaus angenommen werden.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Zentraler Bestandteil der politischen Bildung ist die Aufbereitung von Informationen über relevante und aktuelle politische Themen für unterschiedliche Zielgruppen. In Deutschland ist dazu vor allem die Arbeit der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung zuständig, die neben Informationen zu bestimmten Thematiken auch Medienangebote (z.B. Podcasts) erstellen und Workshops zu unterschiedlichen Themen veranstalten.

Im Rahmen der Demokratiepädagogik werden bestimmte Lern-Lehr-Formate angewendet, die deutlich über die Vermittlung von Informationen und die Aufklärung über Demokratie hinausgehen (Beutel et al., 2022). Vielmehr soll erreicht werden, dass demokratisches Engagement, demokratisches Handeln und eine demokratische Kultur in schulischen und außerschulischen Kontexten aktiv gelebt werden. Eine Möglichkeit der interaktiven Vermittlung von politischem Wissen und politischen Prozessen sind zum Beispiel Schülerräte, politische Simulationen (wie etwa Planspiele zu Gesetzgebungsverfahren) und Jugendparlamente auf

kommunaler und Bundesebene. Derartige Maßnahmen sollen Jugendliche in politische Rollen und Verantwortungspositionen versetzen und für politisches Engagement motivieren.

## **Indikation und Kontraindikation**

Eine spezielle Indikation oder Kontraindikation liegt (in demokratischen Gesellschaften) nicht vor. Politische Bildung und politisches Engagement sind in diesen Kontexten zumindest theoretisch erwünscht und für demokratische Prozesse und den gesellschaftlichen Zusammenhalt wichtig. Entwicklungsbezogen sollte vor allem in der späten Adoleszenz und im Jungerwachsenenalter angesetzt werden, weil diese Altersspanne eine sensible Phase der politischen Sozialisation darstellt. Die Angebote müssen unbedingt die Kommunikation und Informationsvermittlung über digitale Medien einbeziehen, weil diese als relevante und für viele junge Menschen als einzige Informationsquellen dienen (→Medienkompetenz, →Digital Citizenship Education).

## **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Die größte Herausforderung politischer Bildungsmaßnahmen außerhalb von schulischen Kontexten ist das Erreichen der Zielgruppe. Offenbar ergeben sich gerade für Zielgruppen, die mutmaßlich entsprechende Bildungsangebote besonders nötig hätten, große Hürden, die Maßnahmen und Angebote in Anspruch zu nehmen. Niedrigschwellige Angebote bzw. Angebote, die speziell für bestimmte Zielgruppen entwickelt wurden, sind daher von besonderer Relevanz. Dies gilt auch für die Konzeption und die Inhalte der Maßnahmen, die alters- und bildungsgerecht sowie qualitativ hochwertig aufgearbeitet werden müssen. Darüber hinaus scheint die Kompetenz zuverlässige Informationen von verzerrter Propaganda und Fake News unterscheiden zu können, eine wichtige Grundvoraussetzung zu sein, um politische Bildungsinhalte von interessengeleiteten Informationen zu unterscheiden. Entsprechende →Medienkompetenzen sind daher die Voraussetzung dafür, Bildungsangebote angemessen zu rezipieren. Bei Formaten, die die aktive Beteiligung der Zielgruppe verlangen (z.B. Planspiele) sind gut ausgebildete politische Bildner von Nöten, um alle Teilnehmer:innen angemessen einzubeziehen.

## **Besonderheiten**

keine

## **Anwendungsbeispiele**

Eine Vielzahl an Materialien und Informationen zur politischen Bildung sind über die Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb: [www.bpb.de](http://www.bpb.de)) und die Landeszentralen für politische Bildung (z.B. in Niedersachsen: <https://demokratie.niedersachsen.de>) verfügbar. Dort werden auch Medienformate und Workshops bzw. Aktivitäten angeboten. Daneben sind politische Bildungsinhalte in den Schulcurricular (z.B. zur Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik,

Ethik) verortet. Viele zivilgesellschaftliche Organisationen bieten weitere Veranstaltungen zu jeweils spezifischen Themen an (z.B. Klimawandel).

## Literatur

- Beutel, W., Edler, K., Förster, M. & Veith, H. (2016). Demokratiepädagogik als präventionswirksame Idee. In W. Frindte, D. Geschke, N. Haußecker & F. Schmidtke (Hrsg.), *Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund“: Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen* (S. 463–479). Springer Fachmedien. [doi:10.1007/978-3-658-09997-8\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09997-8_20)
- Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D., Reinhardt, V. & Seifert, A. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau Verlag.
- Eckstein, K. & Noack, P. (2018). Politische Sozialisation. In B. Gniewosz & P. F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 371–387). Kohlhammer.
- Feddes, A. R., Huijzer, A., van Ooijen, I. & Doosje, B. (2019). Fortress of democracy: Engaging youngsters in democracy results in more support for the political system. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 25*(2), 158–164. [doi:10.1037/pac0000380](https://doi.org/10.1037/pac0000380)
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined: A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *Journal of Education Research, 82*, 170–183.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: A review of the research. *Educational Review, 67*, 35–63. [doi:10.1080/00131911.2013.813440](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.813440)
- Lösel, F., King, S., Bender, D. & Jugl, I. (2018). Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research. *International Journal of Developmental Science, 12*(1-2), 89–102. [doi:10.3233/DEV-170241](https://doi.org/10.3233/DEV-170241)
- Manning, N. & Edwards, K. (2013). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review, 66*, 22–45. [doi: 10.1080/00131911.2013.763767](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.763767)
- Sears, D. O. & Brown, C. (2013). Childhood and adult political development. In L. Huddy, D. O. Sears & J. S. R. Levy (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp. 59–95). Oxford University Press.
- Uhl, K., Ulrich, S. & Wenzel, F. (Hrsg.). (2004). *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Bertelsmann Stiftung.

# *Service-Learning-Programme*

## **Kurzbeschreibung**

Service-Learning-Programme zielen darauf ab, soziale Teilhabe und demokratische Prozesse durch die Übernahme von Verantwortung und ziviles Engagement zu fördern (Gutman & Schoon, 2015). Der Ansatz verbindet das akademische Lernen im (Schul-)Unterricht mit der Übernahme verantwortungsvoller Rollen im schulischen oder gemeinschaftlichen Kontext. Durch das Lernen und Ausüben von sozialem Engagement sollen der gesellschaftliche Zusammenhalt gefördert sowie die Motivation gestärkt werden, sich für demokratische Werte und die Gemeinschaft einzusetzen.

## **Theoretischer Hintergrund**

Das Service-Learning oder das Lernen durch Engagement hat seinen Ursprung in reformpädagogisch ausgerichteten Arbeiten zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Insbesondere John Dewey (amerikanischer Pädagoge, 1859-1952) legte in seinen Arbeiten die Grundidee einer Erziehung zu demokratischem und bürgerschaftlichem Engagement dar (Sliwka, 2004). Dewey verband dabei Annahmen über die Reziprozität und die Notwendigkeit zur Übernahme von Verantwortung in demokratisch organisierten Gesellschaften sowie über die Beziehungen zwischen der Gemeinschaft und ihren Kommunikationsformen. Als zentral für ein gelingendes Zusammenleben stellte er das gemeinschaftliche Planen und Sprechen über eine geteilte Lebenswelt durch die Übernahme gemeinschaftlicher Aufgaben zur Sicherung demokratischer Rechte und Werte sowie eines auf demokratischen Prinzipien basierenden Gesellschaftssystems heraus.

In nordamerikanischen Schulen entwickelte sich allmählich eine Kultur der Kooperation zwischen Schule und Gemeinde, die in den 1980er Jahren durch eine systematische Vernetzung vorangegangener Einzelinitiativen verstärkt wurde (Magnus & Sliwka, 2014). Aktuell sind Service-Learning-Projekte weitgehend in den Lehrplänen nordamerikanischer Schulen verankert, insbesondere in weiterführenden Schulen. Im Anschluss an internationale Schulleistungsstudien wie PISA verlagerte sich auch im deutschen Sprachraum der Fokus auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler anstelle von Lernplänen und den darin festgelegten Wissensbeständen. Das Lernen durch Engagement gewann durch diese Neuausrichtung des Bildungswesens in Deutschland an Bedeutung, insbesondere, weil es über seine demokratiepädagogischen Ziele hinaus auf eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung in Sach-, Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz ausgerichtet ist. Insgesamt hat die Bedeutung von Service-Learning-Ansätzen in deutschen Schulen durch großangelegte Programme wie „Demokratie lernen und leben“ seit Beginn der 2000er Jahre stetig zugenommen (Magnus & Sliwka, 2014). Im Jahr 2017 wurde zudem die Stiftung „Lernen durch Engagement – Service-Learning in Deutschland“ ([www.servicelearning.de](http://www.servicelearning.de)) mit dem Ziel gegründet, eine konsequente Verbindung aus Lernkultur, Demokratie und Zivilgesellschaft zu fördern.

Service-Learning kann definiert werden als ein projektbasierter Lernansatz, der gezielt Lerninhalte und Lernprozesse mit praktischen Erfahrungen durch ehrenamtliche oder freiwillige Tätigkeiten im Dienst der Gemeinschaft kombiniert und verknüpft (Reinders, 2016). Im Rahmen der Lernkomponente werden theoretische Grundlagen zu einem Thema (z.B. zur Demokratie als Staatsform und demokratischen Prinzipien) wissenschaftlich aufbereitet und vermittelt. Zusätzlich sollen die Erfahrungen und Erlebnisse aus der praktischen Phase des Service-Learning reflektiert und zusammengefasst werden. Im Rahmen der Servicekomponente wird das Gelernte innerhalb der Gemeinschaft in Praxisprojekten mit relevanten Akteuren oder Partnerorganisationen aus dem gemeinnützigen Sektor angewandt und adressiert (z.B. Unterstützung bei Bürgergesprächen, Durchführung politischer Simulationen). Ansätze des Service-Learning können dabei auf unterschiedliche soziale, kulturelle, ökologische und andere Bereiche der kommunalen Gemeinschaft oder Gesamtgesellschaft angewandt werden. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung und den Dienst am Gemeinwohl sollen Schülerinnen und Schüler oder andere Zielgruppen (z.B. Studierende) lernen, die konkreten Bedürfnisse in ihrer Gemeinschaft zu erkennen und entsprechend zu reagieren. In den Projektarbeiten übernehmen sie Verantwortung und reflektieren ihre praktischen Erfahrungen. Auf diese Weise sollen soziale Kompetenzen entwickelt, demokratische Prinzipien verinnerlicht und die Motivation zur Stärkung der Gemeinschaft gefördert werden. Dabei ist Service-Learning von sogenanntem Community Service (ohne explizite Lernkomponente) und einem berufsspezifischen Praktikum (ohne Servicekomponente) abzugrenzen, da beide Ansätze nicht auf eine Verknüpfung von Inhalten und Praxis abzielen (Bartsch & Grottker, 2018).

## **Wirkmechanismen**

Die Teilnahme an Service-Learning-Projekten und die damit verbundenen Erfahrungen reduzieren die Wahrscheinlichkeit, politisch-extremistische oder religiös-fundamentalistische Einstellungen, Ideologien und Narrative unreflektiert zu übernehmen. Dies geschieht, indem die Teilnehmenden dazu befähigt werden, die Bedürfnisse in einer Gemeinschaft zu identifizieren und prosoziale Lösungsansätze zu entwickeln. Service-Learning-Angebote bewirken ein gesteigertes Demokratieverständnis, eine erhöhte Orientierung an demokratischen Normen und Werten sowie eine gesteigerte Motivation, sich für andere in der Gesellschaft einzusetzen. Dies geschieht, wenn im Rahmen eines Service-Learning-Projekts strukturiertes Wissen über das demokratische System und dessen Prinzipien erlernt und entsprechende Normen und Werte in der praktischen Komponente erlebt und angewandt werden.

## **Stand der Evaluation**

Die Wirksamkeit von Service-Learning-Programmen wurde international in einer Reihe von Meta-Analysen belegt. Die Verknüpfung von inhaltlichen Lerneinheiten mit praktischen Erfahrungen im Dienst der Gemeinschaft zeigte in den Analysen eine positive Wirkung auf akademische, persönliche, soziale und zivilgesellschaftliche Ergebnisse (Goethem et al., 2014). So ergab die Meta-Analyse von Yorio und Ye (2012), dass Service-Learning zu einem gesteigerten

Verständnis sozialer Probleme und einem erhöhten Bewusstsein für gesellschaftspolitische Themen beitrug. Es erhöhte folglich die persönliche Einsicht in soziale und politische Prozesse innerhalb der Gemeinschaft und beeinflusste zudem die kognitive Entwicklung der Teilnehmenden. Zudem belegte die systematische Forschungssynthese von Celio und Kollegen (2011) eine signifikant positive Wirkung von Service-Learning-Programmen auf das Selbstkonzept junger Menschen, verbesserte die Einstellungen gegenüber der Schule und zivilem Engagement und erhöhte die soziale Kompetenz und die akademischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern. In der Meta-Analyse von van Geboers et al. (2013) konnte gezeigt werden, dass weniger antidemokratische Ideologien und Narrative übernommen und eine gesteigerte Bedeutung der Bürgerrolle in einer demokratischen Gesellschaft erreicht wurden. Ergänzend belegten weitere Einzelstudien positive Effekte von Service-Learning-Programmen auf die Förderung demokratischer Werte und Handlungsmotivationen (Mauz & Zentner, 2022) und unterstrichen folglich die Wirksamkeit für die Prävention von Radikalisierungsprozessen.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Service-Learning-Projekte finden in der Regel in mehreren Phasen statt und beginnen mit einer Recherche zu einem gesellschaftlichen Problem oder zu gemeinschaftlichen Herausforderungen, gefolgt von der Entwicklung und der Planung einer Lösung für das identifizierte Problem. In regelmäßigen Abständen findet eine Reflexion über das Projekt, den Lernprozess und die praktischen Erfahrungen statt, die durch formalisierte Rückmeldungen bereichert werden (Reinders et al., 2016).

Die Recherche-Phase hat einen besonderen Stellenwert für ein Service-Learning-Projekt. Die Teilnehmenden lernen dabei, ihr soziales und gemeinschaftliches Umfeld wahrzunehmen, sich in andere Menschen einzufühlen und Bedarfe sowie Herausforderungen zu identifizieren, welche die Gemeinschaft negativ beeinträchtigen. Zur strukturierten Umsetzung der Recherche können Arbeitsmaterialien wie beispielsweise die Forschungsmethodik „Schüler als Gemeindedetektive“ genutzt werden (Mauz & Zentner, 2022; Sliwka & Frank, 2004). In der zweiten Phase wird die Gruppe in einzelne Teams eingeteilt, die zur Entwicklung von Lösungsansätzen zum Umgang mit den recherchierten Herausforderungen angeleitet werden. Dabei werden Kontakte zu Praxispartnern aus staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen hergestellt und deren Erfahrungen und Kenntnisse in die Ableitung von Handlungsideen integriert. Die dritte Phase eines Service-Learning-Projektes befasst sich einerseits mit der Vermittlung relevanter Kenntnisse und Kompetenzen, die zur Lösung des Problems notwendig sind. Andererseits lernen die Teilnehmenden, wie sie ihr Wissen im konkreten Handlungskontext anwenden können. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, die fachlichen Inhalte an einem authentischen und realen Problem auszuprobieren und auf Anwendbarkeit zu überprüfen. Zentral für Service-Learning-Projekte ist das Konzept der Reflexion. In regelmäßigen Abständen sollen die Teilnehmenden systematisch die Fachinhalte, die praktischen Erfahrungen und den Lernprozess reflektieren. Dabei geht es um die bewusste Auseinandersetzung mit dem Fortschritt bei der Problemlösung, der Nützlichkeit bisher erworbener Kenntnisse sowie dem

Nutzen des eigenen Handelns für die Gemeinschaft. Die Reflexionen werden durch formative Rückmeldungen etwa von Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie externen Partnerorganisationen unterstützt.

### **Indikation und Kontraindikation**

Lernen durch Engagement ist grundsätzlich als universelle Handlungsempfehlung anzusehen. Für alle Altersgruppen können entsprechende Projekte zum Erlernen relevanter Inhalte und Kompetenzen durchgeführt werden. Das Alter der Teilnehmenden beeinflusst dabei hauptsächlich die Abstraktheit und Komplexität des Wissens oder der Handlungsstrategien, mit denen sie sich auseinandersetzen. Service-Learning-Programme sind besonders für den schulischen Kontext und für die Anwendung an Hochschulen geeignet. Besondere Kontraindikationen liegen nicht vor.

### **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Die bisherige Evaluationsforschung hat einige zentrale Herausforderungen für die Konzeption, Durchführung und Verbreitung wirksamer Service-Learning-Programme identifiziert (Gutman & Schoon, 2015; Sliwka, 2004). So hat es sich als wichtig erwiesen, ein Unterstützungssystem für Service-Learning-Projekte aufzubauen, das Schulungsressourcen, eine Programmkoordination und Community-Partnerschaften umfasst. Eine besondere Herausforderung beim Aufbau eines entsprechenden Kooperationsnetzwerks besteht darin, Kontakte und Beziehungen zu Praxispartnern herzustellen und für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Neben bürokratischen oder organisationalen Herausforderungen zeigten sich auch Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Service-Learning-Projekten (Sliwka, 2004). So müssen Lehrkräfte in der Lage sein, die zu vermittelnden Kompetenzen oder Werte vorzuleben. Zudem sind Möglichkeiten zum selbstständigen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern nötig. Dazu ist es wichtig, ein Angebot kleinschrittiger Hilfestellungen anzubieten, das auf die Kompetenz und die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist. Ferner ist eine Aufbereitung und Vermittlung von Wissen im Projektverlauf, die systematische Förderung von Selbstevaluation sowie das Einholen und Diskutieren von Feedback erforderlich. Eine kommunikative Kompetenz zur Einbindung externer Projektpartner in die Wissens- und Kompetenzvermittlung sowie in die Reflexion der Inhalte, praktischen Erfahrungen und Bedürfnisse der Gemeinschaft ist ebenfalls von Bedeutung. Eine weitere Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung von Service-Learning-Angeboten ist ein positives Schulklima. Wie in anderen Präventionsbereichen hat sich gezeigt, dass die Wirksamkeit von Service-Learning-Projekten stark von der Motivation der beteiligten Personen (Lehrpersonal, Schulleitung und Schülerinnen und Schüler) abhängig ist (Gutman & Schoon, 2015). Zudem ergibt sich die Problematik unterschiedlicher Leistungsstärken. Es muss sichergestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Leistungsbereitschaft und unterschiedlichem Entwicklungsstand angemessen gefordert und gefördert werden. Das Methodenportfolio im Rahmen des Service-Learning bietet mit dem formativen Feedback und Coaching (prozessbegleitende Rückmeldungen über

den jeweiligen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler) eine Struktur zur individuellen Förderung.

## **Besonderheiten**

keine

## **Anwendungsbeispiele**

Service-Learning-Programme können zu unterschiedlichen Themen, Kompetenzen und gesellschaftlichen Herausforderungen konzipiert und durchgeführt werden. Das Netzwerk Lernen durch Engagement ([www.servicelearning.de](http://www.servicelearning.de)) erfasst bundesweit Service-Learning-Projekte und bietet wertvolle Hinweise für das Gelingen solcher Ansätze von der Grundschule bis zur berufsbildenden Schule. Ein Blick auf die Homepage führt tiefer in die Thematik des Service-Learning ein, gibt praktische Hinweise zur Umsetzung, stellt eine Vielzahl von Beispielprojekten vor und bietet Möglichkeiten zum Aufbau von Netzwerken.

Für den Kontext der Extremismusprävention kann das Projekt „Ein Song für Vielfalt und Menschenrechte“ der Mittelschule Neunburg vorm Wald als Anschauungsbeispiel dienen. Schülerinnen und Schüler der achten Klasse setzten sich im Rahmen des Deutschunterrichts mit demokratischen Werten, Menschenrechten und Hasskommentaren im Internet auseinander. Gleichzeitig engagierten sie sich für die Anerkennung von Vielfalt und Gleichwertigkeit im digitalen Raum. Sie entwickelten ein Konzept für wertschätzende Kommunikation im Internet, arbeiteten mit einem Musiker zusammen, um einen Menschenrechts-Rap-Song zu komponieren, und verbreiteten diesen auf YouTube sowie bei Veranstaltungen für Jugendliche in ihrem direkten Umfeld.

## **Literatur**

- Bartsch, G. & Grottker, L. (2018). *Do it! Das Programm für gesellschaftliches Engagement von Hochschulen*. <https://www.agentur-mehrwert.de/do-it-studierendenprojekte/>
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service learning on students. *Journal of Experimental Education*, 34, 164-181.  
<https://doi.org/10.5193/jee34.2.164>
- Geboers, E., Geijssel, F., Admirall, W. & Dam, G. T. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Magnus, C. D. & Sliwka, A. (2014). *Servicelearning – Lernen durch Engagement*. Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/191377/servicelearning-lernen-durch-engagement>
- Mauz, A. & Zentner, S. (2022). Lernen durch Engagement. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 696-712). Wochenschau-Verlag.

- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz.
- Sliwka, A. (2004). Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*. (S. 1-36).  
<https://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka.pdf>
- Sliwka, A. & Frank, S. (2004). *Service-Learning: Verantwortung lernen in der Schule: Ein Arbeitsbuch*. Beltz.
- Van Goethem, A., van Hoof, A., Orobio De Castro, B., van Aken, M. & Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. *Child Development, 85*, 2114-2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.122274>
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service learning on the social, personal and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education, 11*, 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

## *Training der Medienkompetenz*

### **Kurzbeschreibung**

Der Begriff Medienkompetenz umfasst einen adäquaten Umgang mit allen analogen und digitalen Medien. Im Rahmen der Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention hat sich angesichts der zunehmenden Bedeutung digitaler Technologien die Förderung der digitalen Medien- und Informationskompetenz als besonders relevant erwiesen. Vor dem Hintergrund extremistischer Propaganda fördern entsprechende Ansätze und Programme individuelle Fertigkeiten zur Recherche valider Informationen im digitalen Raum, zur kritischen Bewertung digitaler Medieninhalte sowie zur verantwortungsvollen Gestaltung und Kommunikation eigener Beiträge.

### **Theoretischer Hintergrund**

Das Konzept der Medienkompetenz (auch *Media Literacy*) wurde ursprünglich von Hobbs (1988) entwickelt und beschreibt die Fähigkeit einer Person, Medien im Rahmen des individuellen Kommunikations- und Handlungsrepertoires kompetent (d.h. wirkungsvoll und zielgerichtet) für sich selbst und andere zu nutzen. Dabei können vier Dimensionen der Medienkompetenz (Baacke, 1996) und darauf aufbauende Interventionsziele unterschieden werden. (1) In der *Medienkunde* werden Kenntnisse über aktuelle Medien und Medien-systeme, deren Funktionsweise und Wirkungen vermittelt. (2) Die *Mediennutzung* bezeichnet die Fähigkeit, Medien bedienen und für eigene Anliegen rezeptiv als auch interaktiv nutzen zu können. (3) Die *Medienkritik* fördert relevantes Wissen zur kritischen Reflexion von Medieninhalten und die selbstständige Erweiterung dieses Wissens. (4) Die Fähigkeit zur *Mediengestaltung* soll die Kompetenz stärken, selbstständig mediale Inhalte zu produzieren, um beispielsweise die eigene Meinung zu artikulieren oder sich an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen.

In den letzten Jahren stehen der Umgang mit digitalen Kommunikationsformaten und insbesondere die sogenannten sozialen Medien vermehrt im Fokus medienpädagogischen Handelns. Sie erfahren eine stetig wachsende Integration in unseren Alltag und bilden gerade für Jugendliche und junge Erwachsene einen festen Bestandteil ihrer Lebenswelt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2023). Neben dem rezeptiven Konsum zur Unterhaltung und Informationsgewinnung zeichnet sich der Gebrauch vor allem durch eine zunehmende Interaktivität der Medien aus. Technische Anwendungen werden zur Kontaktaufnahme und Gestaltung von Beziehungen oder zur eigenen Darstellung in sozialen Netzwerken genutzt. Damit erhalten Kompetenzen für einen selbstbestimmten und sicheren Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien zentrale Bedeutung, die über reine Fähigkeiten zur Nutzung verschiedener Endgeräte und Medienkanäle hinausreicht. Digitale Medien- und Informationskompetenzen (auch *Computer and Information Literacy*) zeichnen sich durch Wissen über digitale Medien, Fertigkeiten zur Sammlung, Organisation und Erzeugung von Medieninhalten sowie Fähigkeiten zur verantwortungsvollen Kommunikation und kritischen

Reflexion aus (Eickelmann et al., 2019). Darauf aufbauend entwickelten sich Programme, die insbesondere einen reflektierten und kritischen Umgang mit digitalen Medieninhalten verbessern als auch problematischen Entwicklungen, wie beispielsweise *Cyberbullying* (auch *Cybermobbing*; Form von Gewalt mittels Kommunikationsmedien) und *Cyberhate* (auch *Hate Speech*; Hassphänomene im digitalen Raum) oder der Übernahme von Fake-News, gezielt vorbeugen möchten.

In der Prävention von Radikalisierungsprozessen sind vor allem Ansätze von Bedeutung, die der Übernahme extremistischer Ideologien und Überzeugungen entgegenwirken sollen. Adressiert werden speziell digitale Medien (z.B. soziale Netzwerke, Diskussionsforen, Websites), da diese extremistischen Gruppen vielfältige Möglichkeiten zur Verbreitung von Propaganda, Ideologien, Verschwörungstheorien und Desinformationen bieten. Im Gegensatz zu analogen Medien können jegliche Inhalte frei veröffentlicht werden, wobei eine wirkungsvolle Kontrolle auf digitalen Plattformen rechtlich, technisch und pragmatisch kaum möglich erscheint. In Anbetracht der intensiven Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche und junge Erwachsene, erfordert es somit eine Stärkung von Sach- und Rezeptionskompetenzen zur reflektierten Nutzung von Informationen und Inhalten im digitalen Raum, um einer Radikalisierung von Einstellungen und Verhaltensabsichten vorzubeugen. Dabei finden sowohl kombinierte Strategien zur Wissensvermittlung und zur Förderung eines kritischen Umgangs mit digitalen Medien (Programm CONTRA, →Digital Citizenship Education) als auch Ansätze zur Erstellung von Medieninhalten, beispielsweise in Form von Gegenarrativen (→Counter-Narrative), Anwendung.

## **Wirkmechanismen**

Einen zentralen Risikofaktor für die Übernahme extremistischer Ideologien und Überzeugungen stellen Defizite in der (digitalen) Medienkompetenz Jugendlicher und junger Erwachsener dar (Beelmann et al., 2021). Die Förderung von Wissen und Fähigkeiten in der rezeptiven sowie interaktiven Nutzung digitaler Medien kann somit Radikalisierungsprozessen vorbeugen, insbesondere, wenn Kenntnisse zur Reflexion extremistischer Propaganda und zum Agieren extremistischer Gruppen im digitalen Raum vermittelt und Kompetenzen für einen selbstbestimmten und sicheren Umgang mit digitalen Technologien gestärkt werden. Die gezielte Kommunikation von Gegenarrativen (→Counter-Narrative) und ein verantwortungsvolles Handeln im Sinne der sogenannten →Digital Citizenship Education können zudem zivilcouragiertes Verhalten stärken und die Qualität von Diskursbeiträgen zu gesellschaftlich relevanten Themen fördern.

## **Stand der Evaluation**

Im Hinblick auf das Training allgemeiner Medienkompetenzen konnte die Wirksamkeit der Präventionsmaßnahmen in einer Meta-Analyse zu 51 internationalen Evaluationsstudien bestätigt werden (Jeong, Cho & Hwang, 2012). Effekte zeigten sich insbesondere für den Wissenszuwachs über Medien und deren Funktion, das Wissen über den Einfluss medialer Inhalte

und den kritischen Umgang mit Medien. Zudem werden in einigen Meta-Analysen positive Befunde entsprechender Maßnahmen im Bereich des Gesundheits- und Sexualverhaltens berichtet (Vahedi, Sibolis & Sutherland, 2018; Xie, Gai & Zhou, 2019) und deren Relevanz zur Vermeidung von digitalen Hassphänomenen diskutiert (Blaya, 2019).

Gleichwohl liegen für die Vorbeugung von Radikalisierungsprozessen und die Förderung einer demokratischen Wertehaltung bislang keine systematischen Befunde zur Wirksamkeit von Medienkompetenztrainings vor. Zudem existieren im deutschen Sprachraum nur wenige spezifische Präventionsmaßnahmen mit angemessener theoretischer Fundierung und systematischer Evidenzüberprüfung. Daher können sich die Einschätzungen vorerst nur auf exemplarische Evaluationsstudien einzelner Programme und Ansätze beziehen.

Entsprechend der Implementations- und Wirksamkeitsanalyse des Programms CONTRA (Schmitt et al., 2018) konnte das Training das Wissen der Teilnehmenden über extremistische Onlinepropaganda signifikant fördern und für diese sensibilisieren. Es ergaben sich jedoch keine Effekte hinsichtlich der Reflexion des eigenen Onlineverhaltens sowie der Fähigkeit, extremistische Inhalte im Internet zu identifizieren. Möglicherweise bedarf es zeitintensiverer Trainingsprogramme, um das Verhalten im digitalen Raum zu modifizieren und das Erkennen von Fake-News sowie extremistischer Onlinepropaganda zu stärken. Dies bestätigen auch Ergebnisse von Jeong et al. (2012), wonach sich Programme mit einer höheren Sitzungsanzahl als wirkungsvoller erwiesen.

Untersuchungen zu Ansätzen der →*Digital Citizenship* und der Etablierung von →Counter-Narrativen geben ebenfalls Hinweise auf positive Effekte im Hinblick auf die Übernahme extremistischer Überzeugungen und Ideologien. Sie unterstützen somit eine optimistische Perspektive auf eine wirksame Radikalisierungsprävention durch die Förderung von (digitalen) Medienkompetenzen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Eine umfassendere und systematische Überprüfung möglicher Wirkungen und Nebenwirkungen ist jedoch erforderlich, um konkrete Aussagen treffen zu können.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Im Rahmen von Medienkompetenztrainings werden in der Regel die folgenden Strategien (einzeln oder in Kombination) angewandt. Dabei bedient man sich unterschiedlicher didaktischer Methoden (Input, Brainstorming, Gruppendiskussionen, Kleingruppenarbeit, praktische Übungen) zu drei verschiedenen Kompetenzbereichen.

*Sensibilisierung.* Die Strategie der Wissensvermittlung dient vor allem der Aufklärung über die Existenz, die Inhalte und den Aufbau extremistischer Onlinepropaganda. Es soll ein Bewusstsein für extremistische Desinformationen, Propaganda und Ansprachen geschaffen werden. Zudem werden zugrundeliegende Wirkmechanismen erläutert. Zum Teil werden die Wissensinhalte mit Informationen über die Funktionsweise von Algorithmen, Echo-Kammern und Filterblasen sowie deren Bedeutung für die gezielte Verbreitung medialer Angebote ergänzt.

*Reflexion.* Zur Förderung der kritischen Mediennutzung und -rezeption werden vor allem Fähigkeiten zur Identifikation von extremistischer Propaganda und Fake-News vermittelt. Die

Teilnehmenden lernen, mediale Inhalte hinsichtlich Glaubwürdigkeit, Quellenherkunft und Qualität zu evaluieren sowie alternative bzw. ergänzende Informationsquellen zu nutzen. Neben der reinen Analyse der Medieninhalte werden hierbei bereits soziale und ethische Prinzipien als Referenzrahmen zugrunde gelegt, um eine Evaluation sowie eine Positionierung vorzunehmen. Begleitend können Kenntnisse vermittelt werden, wie extremistische Gruppen Bild- oder Textinhalte manipulieren und welche Methoden der Kontaktaufnahme (sogenannte Ansprachen) extremistische Organisationen im digitalen Raum anwenden.

*Empowerment.* Kompetenzen zur selbstständigen Produktion von Inhalten beziehen sich einerseits auf eine verantwortungsvolle Kommunikation und andererseits auf gezielte Beiträge als Form der Zivilcourage. Dabei werden Fähigkeiten gestärkt, um sich in sozialen Netzwerken und onlinebasierten Kommunikationsumgebungen an Diskussionen zu beteiligen, auf extremistische Inhalte aufmerksam zu machen und alternative Informationen oder Gegenarrative bereitzustellen.

## **Indikation und Kontraindikation**

Die Vermittlung allgemeiner und digitaler Medienkompetenzen findet einen breiten Anwendungsbereich in der universellen und gezielten Prävention. Ab dem Grundschul- bis ins hohe Erwachsenenalter können altersentsprechend verschiedene Elemente der kompetenten Nutzung (digitaler) Medien gefördert werden. Im Rahmen der Radikalisierungsprävention fokussieren die Trainings vor allem auf Jugendliche ab 12 Jahren und junge Erwachsene als Zielgruppen. Dies geschieht einerseits aufgrund ihres typischen Nutzungsverhaltens und andererseits aufgrund der Bedeutsamkeit dieser Entwicklungsphase für die politische Sozialisation (Sears & Brown, 2013). Je nach Trainingsinhalt sind die zum Teil hohen kognitiven Anforderungen und ein gewisses Artikulations- sowie Reflexionsniveau als Voraussetzungen zu beachten.

## **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

(Digitale) Medienkompetenztrainings finden als schulische und außerschulische Angebote für Kinder und Jugendliche, in Berufsschulen sowie in der organisierten Erwachsenenbildung statt, teilweise auch in Ergänzung durch Bezugspersonen und Fachkräfte, die mit den Zielgruppen in regelmäßigem Kontakt stehen. Neben notwendigen technischen und ausreichend zeitlichen Ressourcen sind eine angemessene Ausbildung der Administratoren als auch allgemeine Qualitätsmerkmale gelingender Präventionsmaßnahmen zu beachten. Für eine erfolgreiche, phänomenübergreifende Prävention von Radikalisierungsprozessen erscheint eine Einbettung von Medienkompetenztrainings in weitere Maßnahmen der Demokratiebildung sowie eine Förderung der Identitätsentwicklung und Stärkung von Schutzfaktoren, wie sozial-kognitiven Kompetenzen, empfehlenswert (vgl. Madriaza & Ponsot, 2015).

## **Besonderheiten**

keine

## Anwendungsbeispiele

*Programm CONTRA* (Schmitt et al., 2020; [www.project-contra.org](http://www.project-contra.org))

Das schulbasierte Programm zielt auf eine allgemeine Vermittlung kritischer Medienkompetenz im Umgang mit Onlinepropaganda ab und soll Unterrichtseinheiten zu demokratischen Werten und Kompetenzen ergänzen. Dabei gliedert sich das Training in drei Bereiche, die jeweils in neunzigminütigen Sitzungen bearbeitet werden. Neben der Wissensvermittlung zu extremistischer Propaganda im Internet sowie einer kritischen Nutzung medialer Angebote werden Fähigkeiten zur Identifikation von Fake-News und extremistischer Onlinepropaganda sowie zur Beteiligung an Diskussionen in sozialen Netzwerken und onlinebasierten Kommunikationsumgebungen gefördert. Das Programm wurde im Rahmen einer Prozess- und Wirksamkeitsanalyse evaluiert und zeigte vor allem positive Effekte im Bereich Sensibilisierung und Wissensvermittlung.

*BILDMACHEN* ([www.bildmachen.net](http://www.bildmachen.net))

Das Projekt *bildmachen* (Leitung durch ufuq e.V., [www.ufuq.de](http://www.ufuq.de)) richtet sich an Jugendliche und soll Kompetenzen im Umgang mit Onlinepropaganda durch Ansätze der Medienpädagogik und politischen Bildung fördern. Der Fokus liegt hierbei auf religiös-extremistischen Ansprachen in sozialen Medien. Im Rahmen von Workshops lernen Jugendliche in drei Modulen ihre Mediennutzung kritisch zu reflektieren, extremistische Ansprachen und Propaganda zu erkennen, diese zu hinterfragen sowie Medienprodukte (Memes, GIFs, Fotos, Videos, kurze Texte) zu eigenen Themen und Counter-Narrativen zu erstellen. Zusätzlich werden Fortbildungen für Fachkräfte zum Themenbereich angeboten.

Umfassende Informationen und Materialien zum Thema Online-Kompetenz bietet zudem die EU-Initiative *Klicksafe* ([www.klicksafe.de](http://www.klicksafe.de)). Über diese Quellen hinaus bestehen zahlreiche Initiativen und Programme in verwandten Präventionsfeldern, um beispielsweise Cybermobbing und Hassphänomene vorzubeugen. Exemplarisch können die schulbasierten und manualisierten Trainings *Medienhelden* ([www.medienhelden.info](http://www.medienhelden.info); auch als →soziales Trainingsprogramm für den Online-Bereich einsetzbar) und *HateLess* ([www.hateless.de](http://www.hateless.de)) genannt werden. Neben der Vermittlung von Medienkompetenzen werden gezielt personale, soziale und demokratische Fähigkeiten gefördert. Beide Programme wurden bereits evaluiert und konnten positive Effekte im Bereich Medien- und psychosoziale Kompetenzen nachweisen.

## Literatur

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Ed.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.
- Beelmann, A., Lutterbach, L., Rickert, M. & Sterba L. S. (2021). *Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte. Wissenschaftliches Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen*. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für

- Psychologie und Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration. Verfügbar unter:  
<https://www.lpr.niedersachsen.de/html/download.cms?id=3384&datei=Gutachten-LPR+Niedersachsen-2021-onlineversion.pdf>
- Eickelmann B., Bos W., Gerick J., Goldhammer F., Schaumburg H., Schwippert K. et al. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_\\_Deutschland\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf)
- Hobbs, R. (1988). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16–31.
- Jeong, S.-H., Cho, H. & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62, 454–472. doi:10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x
- Madriaza, P. & Ponsot, A. (2015). *Preventing radicalization: A systematic review*. International Centre for the Prevention of Crime. doi:10.13140/RG.2.1.4862.1682.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023). JIM Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2023\\_web\\_final\\_kor.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf)
- Schmitt, J. B., Ernst, J., Rieger, D. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2020). *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze sowie interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, J. B., Rieger, D., Ernst, J. & Roth, H. (2018). Critical media literacy and Islamist online propaganda: The feasibility, applicability and impact of three learning arrangements. *International Journal of Conflict and Violence*, 12, 1–19. doi:10.4119/ijcv-3104
- Sears, D. O. & Brown, C. (2013). Childhood and adult political development. In L. Huddy, D. O. Sears & J. S. Levy (Hrsg.), *The Oxford handbook of political psychology* (2. Aufl., S. 59–95). Oxford University Press.
- Vahedi, Z., Sibolis, A. & Sutherland, J. E. (2018). Are media literacy interventions effective at changing attitudes and intentions towards risky health behaviors in adolescents? A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, 67, 140–152. doi:10.1016/j.adolescence.2018.06.007
- Xie, X., Gai, X. & Zhou, Y. (2019). A meta-analysis of media literacy interventions for deviant behaviors. *Computers & Education*, 139, 146–156. doi: 0.1016/j.compedu.2019.05.008

# Argumentationstrainings

## Kurzbeschreibung

Argumentationstrainings sind Teil der politischen Bildungsarbeit und dienen der Förderung von Zivilcourage. Sie beziehen sich nicht allein auf die Stärkung rhetorischer Fähigkeiten, sondern zielen auf selbstsichere, situationsangemessene Reaktionen in der Konfrontation mit Parolen, populistischen Aussagen oder menschenverachtenden und diskriminierenden Kommentaren ab. In meist mehrstündigen bis mehrtägigen Workshops für Jugendliche oder Erwachsene werden Wissen und kommunikative Kompetenzen vermittelt, um Parolen zu widersprechen und die eigene Position im Diskurs zu vertreten.

## Theoretischer Hintergrund

Argumentationstrainings wurden vor über 20 Jahren primär für die organisierte politische Erwachsenenbildung entwickelt und etablierten sich vornehmlich in der außerschulischen Bildungslandschaft. Inhaltlich vereinen sie Elemente aus Psychologie, Rhetorik und politischer Bildung. Sie zählen zu den Methoden der politischen Simulation und bieten einen Übungsraum für Redegewandtheit sowie Argumentations- und Selbstsicherheit. Gleichzeitig sollen sie zu Zivilcourage und engagiertem Handeln ermuntern (Hufer, 2007).

Im Rahmen der →politischen Bildung und der Extremismusprävention finden insbesondere sogenannte „Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen“ Anwendung. Im deutschsprachigen Raum bildet das nach Hufer (2000, aktuelle Auflage 2016) entwickelte Konzept und gleichnamige Training in der Regel die Grundlage für verschiedene Angebote und Adaptionen in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Ziel ist ein möglichst souveräner Umgang mit sogenannten (Stammtisch-)Parolen, also schlagwortartigen, oftmals aggressiven und zugespitzten Aussagen, die durch Stereotype, Vorurteile sowie Schwarz-Weiß-Denken gekennzeichnet sind und häufig mit Ausgrenzung und Diskriminierung einhergehen. Sie beziehen sich meist auf Politik, andere Kulturen und Wertesysteme oder Minderheiten und stellen einen Versuch dar, die Komplexität der wahrgenommenen Wirklichkeit zu reduzieren. Häufig geraten Personen in die Defensive, wenn sie mit entsprechenden Äußerungen konfrontiert werden, da diese plötzlich und unerwartet in alltäglichen Situationen (z.B. während Gesprächen am Arbeitsplatz, bei Familienfeiern, im öffentlichen Nahverkehr oder eben am Stammtisch) geäußert werden und eine differenzierte Unterhaltung über die meist komplexe Thematik nicht möglich erscheint. Oftmals stellen sich Sprachlosigkeit und ein Gefühl der Hilflosigkeit ein. Argumentationstrainings liegt nun die Annahme zu Grunde, dass konstruktives Konfliktlöse- und zivilcouragiertes Verhalten erlernt werden können, ebenso wie Selbstsicherheit und die Verfügbarkeit hilfreicher Argumente. So lässt sich durch wiederholtes aktives Üben eine gewisse Handlungsroutine entwickeln, welche die Wahrscheinlichkeit erhöht, auf Parolen situationsangemessen reagieren zu können. Die Programme setzen hierbei auf unterschiedlichen Ebenen an, indem sowohl theoretische Hintergründe zu Vorurteilen, Autoritarismus und

Parolen vermittelt als auch Gegenargumente (→Counter-Narrative) konstruiert werden. Weiterhin werden verschiedene Kommunikationsstrategien (z.B. aktives Zuhören, Nachfragen, Widersprüche aufzeigen, das Auflösen von „die vs. wir“, Grenzen setzen) im Umgang mit Parolen praktisch erprobt. Dies erfolgt mit der Grundhaltung, einen authentischen Diskurs auf Augenhöhe zu fördern, ohne das Gegenüber unbedingt von eigenen Argumenten und Positionen zu überzeugen. Teilnehmer-, Lebenswelt- und Handlungsorientierung gelten dabei als zentral (Hufer 2007; Siebert, 2010).

## **Wirkmechanismen**

Argumentationstrainings bieten die Möglichkeit, Zivilcourage und relevante Kompetenzen für einen demokratischen Diskurs zu fördern. Es werden Fähigkeiten trainiert, Parolen und auf Ideologien basierende Narrative zu identifizieren, diese zu hinterfragen und förderliche Argumentationsstrategien in der Konfrontation mit extremistischen Positionen anzuwenden. Neben dem Empowerment interessierter Freiwilliger, finden die erlernten Techniken auch Anwendung im Umgang mit radikalisierten bzw. von Radikalisierung bedrohten Personen. Dies soll letztlich davor schützen, extremistische Narrative und Ideologien zu übernehmen.

Weiterhin können die Vermittlung von Wissen zu Vorurteilen und Sachkenntnissen zu politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Fragestellungen eine differenzierte Betrachtung komplexer Realitäten stärken und zur Reduktion negativer Intergruppeneinstellungen beitragen. In Rollenspielen und erfahrungsbasierten Übungen werden zudem →sozial-kognitive Fähigkeiten wie Empathie, Perspektivenübernahme und Ambiguitätstoleranz trainiert. Diese gelten ebenfalls als zentrale Schutzfaktoren in der Prävention von Radikalisierungsprozessen und der Förderung von demokratischen Handlungskompetenzen sowie einer menschenrechtsorientierten Wertehaltung.

## **Stand der Evaluation**

Argumentationstrainings werden in der politischen Bildung umfassend und mit großer Reichweite genutzt. Eine Verbreitung ist durch Volkshochschulen, die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung in ganz Deutschland gegeben. Zudem wurde der Ansatz von diversen politischen, kirchlichen und bildungsbezogenen Institutionen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und selbstständigen Initiativen im gesamten deutschsprachigen Raum aufgegriffen, um Trainings für unterschiedliche Zielgruppen anzubieten. Es besteht eine hohe Nachfrage und Teilnehmende bestätigen subjektiv eine Stärkung der Fähigkeit, sich zu positionieren und Parolen zu widersprechen (Wenzel & Boeser, 2019).

Gleichzeitig fehlen nach aktuellem Kenntnisstand bislang systematische Evaluationen des Ansatzes. Somit können keine fundierten Aussagen getroffen werden, ob und auf welche Zielkriterien Argumentationstrainings wirken und inwieweit potenzielle nicht-intendierte Wirkungen (z.B. eine Sensibilisierung oder Verstärkung vorurteilsgeleiteter Einstellungen und Verhaltensweisen) vorliegen. Evaluationsergebnisse im Bereich der →Counter Narrative geben

zumindest Hinweise zur Wirksamkeit von Gegenargumenten, die ein Element der Argumentationstrainings bilden.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Argumentationstrainings bestehen aus verschiedenen Elementen zur Vermittlung von Wissen und zum gezielten Training von Handlungsstrategien im Umgang mit Parolen und ideologiebasierten Äußerungen. Informationen zu psychologischen Hintergründen von Vorurteilen, Ursachen aggressiven Verhaltens und extremistischen Ideologien werden im Input durch die Leitenden des Workshops als auch in Gruppendiskussionen vermittelt. Mittels Brainstormings werden bekannte Parolen identifiziert, reflektiert und in Gruppendiskussionen argumentative als auch inhaltliche Gegenpositionen entwickelt. Die Prozesse werden dabei durch die Bereitstellung notwendigen Sachwissens zu politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Themen unterstützt. Rollenspiele oder die sogenannte Fish-Bowl-Methode zu ausgewählten Szenarien und Parolen in Alltagssituationen werden eingesetzt, um (a) die Wirkung von Parolen auf emotionaler und verhaltensbezogener Ebene zu erfahren, einhergehend mit der Schwierigkeit, angemessen auf pauschalisierende Äußerungen zu reagieren; (b) die Gruppendynamiken in Bezug auf Personen, die Parolen äußern, Personen, die widersprechen möchten und Personen, die noch unentschieden sind, zu reflektieren; (c) hilfreiche Argumentations- und Kommunikationsstrategien im Umgang mit Parolen zu erproben, die entweder auf ein Problematisieren und Hinterfragen der Inhalte oder die Etablierung von Gegenpositionen abzielen (Hufer, 2016).

## **Indikation und Kontraindikation**

Argumentationstrainings können als Form der universellen Prävention bei Jugendlichen ab Ende der Sekundarstufe I sowie bei Erwachsenen eingesetzt werden. Hierbei sind gewisse kognitive und sprachliche Kompetenzen als Voraussetzung zu beachten, um die genannten Inhalte der Argumentationstrainings erfolgreich umsetzen zu können. Insbesondere werden ein notwendiges Artikulations- und Reflexionsniveau sowie die Bereitschaft, Ambiguitäten (Widersprüche, Position statt Person ablehnen) auszuhalten, vorausgesetzt. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass sich die beschriebenen Argumentationstrainings vornehmlich in der Arbeit mit intrinsisch-motivierten Freiwilligen eignen. Personen mit bereits übernommenen ideologiebasierten Narrativen werden mit diesen Formaten erfahrungsgemäß kaum erreicht.

## **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Argumentationstrainings werden zumeist als gruppenbezogene Seminare oder Workshops in der Erwachsenenbildung wie auch in der schulischen sowie außerschulischen Arbeit mit Jugendlichen angeboten. In dieser Form erfordern sie entsprechende räumliche und zeitliche Ressourcen zur Umsetzung der beschriebenen Inhalte. Empfohlen wird eine Durchführung in kompakter Zeiteinheit, d.h. als mehrstündiges bis mehrtägiges Projekt. Als ideal gelten dabei

zwei bis drei Tage, damit sich förderliche Gruppenprozesse entwickeln können. Bei der Auswahl geeigneter Angebote ist auf eine spezifische Ausbildung der Trainer:innen als auch die Einhaltung der Qualitätsstandards nach Wenzel & Boeser (2019) zu achten (z.B. gesellschaftspolitische Kenntnisse, methodische und soziale Kompetenzen der Trainer:innen, Orientierung an Menschenrechten und Demokratie). Weiterhin kann das Manual nach Hufer (2016) laut Autor auch als Selbstinstruktion genutzt werden und dient als Grundlage des Online-Formats (KonterBUNT).

## **Besonderheiten**

keine

## **Anwendungsbeispiele**

*Argumentationstraining gegen Stammtischparolen* (Hufer, 2016). Hierbei handelt es sich um ein Trainingshandbuch zur Anwendung in der Bildungsarbeit und zur Selbstinstruktion, um einen konstruktiven Umgang in der Konfrontation mit Parolen und diskriminierenden oder menschenverachtenden Kommentaren im Alltag zu erlernen. Es wird Wissen zu psychologischen Hintergründen von Parolen und zur Entwicklung von Gegenargumenten vermittelt. Zudem werden zahlreiche Übungen zum Training hilfreicher Verhaltensweisen und kommunikativer Strategien vorgestellt. Anhand von Praxisbeispielen und Materialien werden Inhalte und Ablauf eines Argumentationstrainings anwendungsnah skizziert.

*Politik wagen. Ein Argumentationstraining* (Boeser-Schnebel et al., Wenzel, 2016). Dieses Argumentationstraining bildet eine Weiterentwicklung des Originals nach Hufer (2016) und legt den Schwerpunkt auf Parolen zu den Themen Demokratie und Politik. Zentrale Ziele bilden die Weiterentwicklung der individuellen politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit, die Reduktion von Politikverdrossenheit und die Stärkung einer diskursorientierten Demokratie. Neben Informationen und Argumentationshilfen zu politikbezogenen Parolen, werden auch demokratierelevante Dilemmata und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel thematisiert.

*Widersprechen! Aber wie? Argumentationstraining gegen rechte Parolen* (von Oettingen & Wolrab, 2015). Das Projekt des Vereins Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V. (gefördert durch die Bundeszentrale für politische Bildung), bietet ein Argumentationstraining explizit gegen rechte Parolen an. Dieses kann mit 14- bis 20-jährigen Jugendlichen in der schulischen wie außerschulischen Bildung selbst oder in Unterstützung durch professionelle Coaches durchgeführt werden. Neben dem eintägigen Basistraining zu den Themen Zivilcourage und Umgang mit rechtspopulistischen/rechtsextremistischen Äußerungen besteht die Möglichkeit, interessierte Jugendliche im Anschluss als Peer-Coaches auszubilden. Aktuell wird das Training unter der Bezeichnung „Argutrainning“ durch Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V. in überarbeiteter Form angeboten (<https://www.kommunikation-demokratie.de/argutrainning/>).

*KonterBUNT. Einschreiten für die Demokratie.* ([www.konterbunt.de](http://www.konterbunt.de)). Hierbei handelt es sich um ein Online-Format eines Argumentationstrainings. Die App wurde als niederschwelliges Angebot im Auftrag der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung entwickelt, um die zentralen Inhalte eines Argumentationstrainings möglichst vielen Menschen zugänglich zu machen. Interessierte Personen können sich einzeln oder auf Gruppenebene mit beispielhaften Parolen, möglichen Antworten sowie Strategien auseinandersetzen und das Kontern in einem Minispiel erproben. Die App kann nach Angabe der Autoren auch in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und Schulklassen genutzt werden.

Übersicht zu weiteren Anbietern und z.T. adaptierten Formaten: Wenzel & Boeser (2019) sowie unter [www.argumentationstraining-gegen-stammtischparolen.de](http://www.argumentationstraining-gegen-stammtischparolen.de).

## Literatur

- Boeser-Schnebel, C., Hufer, K-P., Schnebel, K. & Wenzel, F. (2016). *Politik wagen. Ein Argumentationstraining.* Wochenschau Verlag.
- Hufer, K-P. (2007). Argumentationstraining. In Lange, D. (Hrsg.). *Methoden politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht.* Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufer, K.-P. (2016). *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen* (10. Auflage). Wochenschau Verlag.
- Siebert, H. (2010). Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen (4., überarbeitete Auflage). WBV.
- von Oettingen S. & Wolrab, J. (Hrsg.). (2015). *Widersprechen! Aber wie? – Argumentationstraining gegen rechte Parolen.* Praxishandbuch und Begleitheft. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter:  
[https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Vorschau\\_Handbuch.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Vorschau_Handbuch.pdf)
- Wenzel, F. & Boeser, C. (2019). Qualitätsstandards für „Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen“. Handreichung. Netzwerk Politische Bildung Bayern. Verfügbar unter:  
<https://www.argumentationstraining-gegen-stammtischparolen.de/handreichung>.

# Counter-Narrative

## Kurzbeschreibung

Counter-Narrative (auch Gegennarrative) sind darauf ausgerichtet, extremistische Narrative zu dekonstruieren, indem sie diese gezielt aufgreifen und alternative Argumentationen vermitteln. Die Strategie wird sowohl in Kampagnen des Sozialmarketings, im Rahmen politischer Bildung, in Programmen zur Förderung von Medienkompetenzen, in →Argumentationstrainings als auch in der Digital Streetwork und der De-Radikalisierungsarbeit eingesetzt. Neben der reinen Präsentation von Gegennarrativen sollen die Maßnahmen zur eigenständigen Entwicklung von Counter-Narrativen befähigen.

## Theoretischer Hintergrund

Der Begriff Narrativ bezeichnet eine Erzählung oder Geschichte, die Werte transportiert, Sinn stiftet und somit die Art und Weise beeinflusst, die Umwelt zu betrachten. Dabei bestehen die Erzählungen zumeist aus Stereotypen, Halbwahrheiten und Nacherzählungen. Im Kontext extremistischer Ideologien beinhalten Narrative oftmals Geschichten über relevante politische und gesellschaftliche Themen oder über soziale Gruppen und Phänomene, die beispielsweise als Rechtfertigung von Ungleichbehandlung, als moralisierende Narrative („Flüchtlinge sind undankbar“), als Bedrohungsnarrative („Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg“) oder als Ungerechtigkeitsnarrative („die da oben machen sowieso, was sie wollen“) dienen.

Defizite in der moralischen Entwicklung, eine negativ beeinflusste politische Sozialisation sowie der aktive Kontakt zu extremen politischen oder religiösen Gruppen werden als wesentliche Risikofaktoren für die Übernahme extremistischer Überzeugungen und Narrative angesehen. Relevante Sozialisationskontexte bilden in diesem Zusammenhang sowohl das Elternhaus, die Schule und Peerbeziehungen als auch mögliche extremistische Organisationen im sozialen Nahraum oder entsprechende gesellschaftspolitische Systeme. Darüber hinaus spielen klassische und digitale Medien bei der Übernahme von Narrativen und ihrer wenig reflektierten Nutzung eine wesentliche Rolle (vgl. Beelmann et al., 2021).

Der Ansatz der Counter-Narrative stellt eine spezifische Strategie aus dem Feld der politischen Bildung dar. Diese Gegengeschichten greifen extremistische Narrative auf, hinterfragen sie kritisch und sollen eine Alternative zu ihnen darstellen oder diese dekonstruieren. Weiterhin können sie Aufrufe zu extremistischer Gewalt delegitimieren und überzeugende Begründungen für friedlichen Aktivismus und zivilgesellschaftliche Mitgestaltung betonen (Aly, Weinmann-Sacks & Weinmann, 2014). Dabei werden in unterschiedlichen Formaten Gegennarrative zu bestehenden extremistischen Überzeugungen aufgebaut oder im Rahmen der Präventionsarbeit alternative positive Narrative etabliert. Ferner zielen Counter-Narrative auf die Förderung positiver Einstellungen gegenüber demokratischen Prinzipien, allgemeinen Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit ab (Briggs & Feve, 2013). Die folgenden Beispiele geben einen Einblick in die Methode der Counter-Narrative.

- Rechtsextremen Narrativen über die negativen Folgen des Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen kann beispielsweise ein Gegenarrativ der Bereicherung entgegengestellt werden. Dabei prägen Menschen unterschiedlicher Herkunft gemeinsam neue Kulturformen.
- Religiös-extremistische Narrative, die Gewalt gegen anders gläubige oder „ungläubige“ Personen rechtfertigen, können mit Gegenstimmen praktizierender oder führender Personen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft hinterfragt werden, die gewalttätige Handlungen klar ablehnen.

## **Wirkmechanismen**

Counter-Narrative wirken primär in der Prävention der Übernahme extremistischer Überzeugungen und Ideologien. Im Rahmen der reinen Präsentation und Kommunikation von Alternativ- und Gegenpositionen (z.B. als digitale Texte oder Online-Videos) können sie Fehlinformationen aus extremistischer Propaganda widerlegen und eine differenzierte Angebotsstruktur zu politischen und sozialen Themen in der Öffentlichkeit schaffen. Damit erhöhen entsprechende Maßnahmen die Wahrscheinlichkeit, verzerrte Argumentationen zu rezipieren und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Dies trägt ferner zu einer Förderung positiver Einstellungen gegenüber demokratischen Prinzipien und Prozessen, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit bei. Weiterführende Ansätze, welche auf eine Förderung von Kompetenzen zur Identifikation extremistischer Narrative und die eigenständige Entwicklung von Counter-Narrativen abzielen, ermöglichen eine intensivere Reflexion und zivilcouragiertes Handeln gegen extremistische Überzeugungen und Ideologien sowie eine Stärkung demokratischer und menschenrechtsbasierter Prinzipien.

## **Stand der Evaluation**

Die Wirksamkeit der Gegenarrative zur Verhinderung von Radikalisierungsprozessen wurde bisher relativ selten systematisch erforscht. Braddock und Dillard (2016) untersuchten in einer Meta-Analyse den Effekt von Narrativen unterschiedlichen Inhalts auf Überzeugungen. Die Zusammenfassung der bestehenden Befunde legt einen Zusammenhang zwischen der Übernahme von Narrativen (positiv wie negativ) und der Veränderung bestehender Einstellungen, Überzeugungen, Verhaltensintentionen und Handlungsweisen nahe.

Weiterhin belegt ein umfassender Ergebnisbericht des Bundeskriminalamts zur Prävention extremistischer Onlinepropaganda das Potential von Gegenerzählungen und der aktiven Bewerbung demokratischer und menschenrechts-orientierter Werte für die medienbasierte Radikalisierungsprävention (Frischlich et al., 2017). Gegenarrative in Form von Onlinevideos werden insbesondere dann von Jugendlichen und jungen Erwachsenen akzeptiert, wenn sie professionell und spannend inszeniert sind und die Videoinhalte zu den Präferenzen der Rezipient:innen passen. Am effektivsten zeigten sich persönliche Videoangebote (z.B. Ansprachen von szenekundigen Personen), die deutlich über der Wirksamkeit von faktenorientierten (z.B. Expert:innenvorträge) und unterhaltungsorientierten (z.B. Musik oder Comedy)

Videos rangierten. Weiterhin können videobasierte Gegennarrative Personen bei der Generierung eigener Argumente gegen Extremismus unterstützen, wobei sich dieser Effekt ausschließlich im Kontext islamistischer Ideologien nachweisen ließ.

Die Methode der Counter-Narrative wird auch im Präventionsprogramm CONTRA eingesetzt (→Medienkompetenztraining), um auf extremistische Inhalte aufmerksam zu machen und alternative Informationen bereitzustellen. In einer ersten Wirksamkeitsüberprüfung des Programms zeigte sich, dass lediglich das Wissen und das Bewusstsein über extremistische Onlinepropaganda durch das Training signifikant gefördert wurden. Dagegen ergab der Vergleich zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe keine Unterschiede hinsichtlich der Reflexion des eigenen Onlineverhaltens sowie der Fähigkeit, extremistische Inhalte im Internet zu identifizieren (Schmitt et al., 2018). Möglicherweise sind hierfür zeitintensivere Trainingsprogramme notwendig.

Die beschriebenen Forschungsbeiträge wurden exemplarisch ausgewählt, wobei sich die positive Befundlage bislang hauptsächlich auf Ergebnisse von Einzelprojekten und auf Effekte im Wissenszuwachs beschränkt. Weiterführende Untersuchungen sind notwendig, um beurteilen zu können, ob die erzielten Effekte insgesamt auf die Prävention von Radikalisierungsprozessen und die Förderung einer demokratischen Wertehaltung generalisiert werden können.

## **Beschreibung der Maßnahmen**

Die Bereitstellung und Kommunikation von Alternativ- bzw. Gegennarrativen erfolgt im direkten Austausch oder mittels analoger und digitaler Medien, beispielsweise in Form von Plakaten, Texten und Videos. Es werden hierbei faktenorientierte (z.B. Vorträge von Expert:innen), unterhaltungsorientierte (z.B. Musikvideos oder Comedy) und persönliche Ansprachen (z.B. von Aussteiger:innen aus extremistischen Szenen) unterschieden.

Neben der reinen Äußerung oder Präsentation von Alternativ- und Gegennarrativen, bestehen auch Interventionen, welche zu einer eigenständigen Entwicklung von Counter-Narrativen befähigen. Letztere beinhalten zumeist die Wissensvermittlung zu extremistischen Ideologien und Narrativen, ihre Reflexion sowie Aktivitäten zum Aufbau positiver Counter-Narrative: Mittels referierender Methoden, Gruppenarbeiten und -diskussionen oder Brainstormings werden Kenntnisse zu extremistischen Narrativen/Propaganda und zugrundeliegenden Wirkmechanismen vermittelt. Praktische Übungen zur Förderung von Fähigkeiten zur Identifikation und kritischen Reflexion extremistischer Ideologien sowie zur Entwicklung und Kommunikation von Gegennarrativen finden zumeist in Verbindung mit →Medienkompetenztrainings oder im Rahmen von →Argumentationstrainings statt.

## **Indikation und Kontraindikation**

Die Methode der Counter-Narrative eignet sich vor allem für verschiedene Ansätze der universellen Präventionsarbeit mit Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen. Weiterhin bilden Angehörige radikalierungsgefährdeter Personen sowie Multiplikator:innen, Fachkräfte (Lehrkräfte, Sozialarbeiter:innen etc.) und andere Berufsgruppen, die mit entsprechenden Themen konfrontiert sind, zentrale Zielgruppen der jeweiligen Programme.

Ein möglichst erfolgreicher Einsatz von Counter-Narrativen als Präventionsmaßnahme setzt eine gewisse Bereitschaft in der Auseinandersetzung mit jeweiligen Narrativen und persönlichen Positionen voraus, ebenso wie ein gewisses Maß an kognitiven Kompetenzen in Anbetracht des z.T. anspruchsvollen Reflexions- und Argumentationsniveaus. Je stärker sich Personen radikalieren oder mit einer extremistischen Ideologie bzw. Gruppe identifizieren, desto weniger wahrscheinlich können Counter-Narrative die intendierte positive Wirkung erzielen (van Eerten et al., 2017).

Zudem weisen Forschungsbefunde zum subjektiven Erleben von video-basierten Gegengeschichten darauf hin, dass Argumentationen gegen Extremismus insbesondere für sozial eingebundene Personen wirksam sind. Umgekehrt ergab sich, dass extremistische Onlinepropaganda stärker bei Konsumierenden wirkt, welche sich als sozial exkludiert wahrnehmen (Frischlich et al., 2017).

## **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Counter-Narrative werden sowohl online als auch offline in gruppen- und individualbasierten Interventionen in Sozialmarketing- und Aufklärungskampagnen, in politischen Bildungsprogrammen, als Elemente von Argumentationstrainings und Programmen zur Förderung der Medienkompetenz sowie im Rahmen von (digital) Streetwork und De-Radikalisierungs- und Aussteigerprogrammen eingesetzt. Je nach Setting und Kontext sind auf entsprechende zeitliche (z.B. Dauer und Anzahl der Projektstage oder Sitzungen), materielle (z.B. Ausstattung, Technik und Materialien) und räumliche (z.B. Sitzordnung und Größe) Implementationsbedingungen sowie Kompetenzen der Administratoren (z.B. gesellschaftspolitische Kenntnisse, methodische und soziale Kompetenzen, entsprechende Weiterbildung) zu achten. Weiterhin sind im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit mit Counter-Narrativen Prinzipien erfolgreicher Kampagnen zu berücksichtigen. Hierzu zählen beispielsweise eine theoriegeleitete und forschungsbasierte Entwicklung von Gegennarrativen, deren zielgruppenorientierte Gestaltung und die entsprechende Auswahl von Kommunikationskanälen sowie die Fokussierung auf verschiedene inhaltliche Dimensionen (politisch, moralisch, religiös, psychosozial). Ein ausführlicher Überblick findet sich in den Handreichungen der Autoren Briggs & Feve (2013) sowie van Eerten et al. (2017).

## **Besonderheiten**

keine

## Anwendungsbeispiele

Die Projekte CONTRA (Schmitt et al., 2020; [www.project-contra.org](http://www.project-contra.org)) sowie BILDMACHEN ([www.bildmachen.net](http://www.bildmachen.net)) werden unter →Medienkompetenztrainings, weitere unter →Argumentationstrainings beschrieben.

## Literatur

- Ahmed, M. (2021). *The use of counter narratives as a prevention and countering violent extremism (P/CVE) communications-based measure: A study of muslim-american undergraduate students in universities and colleges in california*. Unpublished Dissertation. Old Dominion University, Norfolk.
- Aly, A., Weinmann-Sacks, D. & Weinmann, G. (2014). Making “noise” online: An analysis of the say no terror online campaign. *Perspectives on Terrorism*, 8, 33–47. Verfügbar unter: <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/customsites/perspectives-on-terrorism/2014/issue-5/making-%E2%80%98noise%E2%80%99-online-an-analysis-of-the-say-no-to-terror-online-campaign--aly-weimann-saks-and-weimann.pdf>
- Beelmann, A., Lutterbach, L., Rickert, M. & Sterba L. S. (2021). Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte. *Wissenschaftliches Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen*. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Verfügbar unter: <https://www.lpr.niedersachsen.de/html/download.cms?id=3384&datei=Gutachten-LPR+Niedersachsen-2021-onlineversion.pdf>
- Braddock, K. & Dillard, J. P. (2016). Meta-analytic evidence for the persuasive effect of narratives on beliefs, attitudes, intentions and behaviors. *Communications Monograph*, 83, 446–467. doi:10.1080/03637751.2015.1128555
- Briggs, R. & Feve, S. (2013). *Review of programs to counter narratives of violent extremism. What works and what are the implications for government*. Institute for Strategic Dialogue London. Verfügbar unter <https://www.dmeforpeace.org/peacexchange/wp-content/uploads/2018/10/Review-of-Programs-to-Counter-Narratives-of-Violent-Extremism.pdf>
- Frischlich, L., Rieger, D., Morten, A. & Bente, G. (2017). *Videos gegen Extremismus? Counter Narrative auf dem Prüfstand*. Bundeskriminalamt. Verfügbar unter: [https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/PolizeiUndForschung/1\\_51\\_VideosGegenExtremismusCounterNarrativeAufDemPruefstand.html](https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/PolizeiUndForschung/1_51_VideosGegenExtremismusCounterNarrativeAufDemPruefstand.html)
- Schmitt, J. B., Rieger, D., Ernst, J. & Roth, H. (2018). Critical media literacy and Islamist online propaganda: The feasibility, applicability and impact of three learning arrangements. *International Journal of Conflict and Violence*, 12, 1–19. doi:10.4119/ijcv-3104
- Schmitt, J. B., Ernst, J., Rieger, D. & Roth, H.-J. (Hrsg., 2020). Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze sowie interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Van Eerten, J.-J., Doosje, B., Konijn, E., de Graaf, B., & de Goede, M. (2017). *Developing a social media response to radicalization: The role of counter-narratives in prevention of radicalization and de-radicalization*. University of Amsterdam. Verfügbar unter: [https://pure.uva.nl/ws/files/26423637/2607\\_Volledige\\_Tekst\\_tcm28\\_286136.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/26423637/2607_Volledige_Tekst_tcm28_286136.pdf)

# *Digital Citizenship Education*

## **Kurzbeschreibung**

Programme der *Digital Citizenship Education* (Erziehung zur digitalen Staatsbürgerin/zum digitalen Staatsbürger) wurden vorrangig für Jugendliche und junge Erwachsene im Schulkontext entwickelt und bilden einen speziellen Ansatz der digitalen Medienkompetenzförderung. Neben der Vermittlung von Sachkenntnissen und Rezeptionsfähigkeiten, sollen vor allem ein Bewusstsein für die eigene Nutzerrolle sowie ein verantwortungsvolles, zivil engagiertes Agieren im digitalen Raum gestärkt werden. Das Selbstverständnis als *Digital Citizen*, also als digitale Staatsbürgerin/digitaler Staatsbürger, sowie die Resilienz gegenüber Hass und Extremismus im digitalen Kontext stehen dabei im Vordergrund des medienpädagogischen Handelns.

## **Theoretischer Hintergrund**

Im englischsprachigen Raum existiert eine Reihe an Projekten und Initiativen, welche unter der Bezeichnung *Digital Citizenship* Programme zur Förderung diverser Medienkompetenzen anbieten. Sie beziehen sich dabei auf Themen wie Cybersicherheit oder gesunden Medienkonsum. Zudem finden sich drei weitere Aspekte, die mit der Bezeichnung adressiert werden, und die ethische und verantwortungsvolle Nutzung digitaler Medien, das Engagement und die Partizipation sowie den politischen Aktivismus betreffen (Choi, 2016). Im Rahmen eines solchen umfassenden Interventionsansatzes werden die Demokratieförderung und die Prävention von Radikalisierungsprozessen als wesentliche Ziele benannt. In Anlehnung an den Begriff der Staatsbürgerschaft entwickelten Reynolds und Scott (2016) das Konzept der *Digital Citizenship Education*. Die Autoren betrachten den digitalen Raum dabei als relevante soziale, kulturelle und politische Lebensumwelt, welche einer aktiven und verantwortungsvollen Gestaltung bedarf. Sie definieren *Digital Citizenship* als die zivilen politischen und sozialen Rechte eines jeden Bürgers und einer jeden Bürgerin im Onlinekontext, einschließlich der Möglichkeit zu politischem Engagement mittels digitaler Medien und der identitätsstiftenden Mitgliedschaft in einer digitalen Gemeinschaft (Reynolds, 2017; Reynolds & Scott, 2016).

Zur Stärkung der Resilienz gegenüber Radikalisierungsprozessen sollen die Programme nicht nur Wissens- und Nutzungskompetenzen junger Menschen bezüglich digitaler Medien fördern, sondern auch ein Bewusstsein für deren eigene Rolle als Rezipient:in sowie deren Rechte und Pflichten schaffen. Dabei betont der Ansatz die Verantwortung der gesamten Online-Gemeinschaft im Umgang mit extremistischen Ideologien und den Aktivitäten entsprechender Gruppen im digitalen Kontext.

## Wirkmechanismen

Ansätze der *Digital Citizenship* können über verschiedene Wirkpfade zu einer Prävention von Radikalisierungsprozessen beitragen. Ebenso wie klassische Programme der Förderung →(digitaler) Medienkompetenzen stärken sie einen kritischen und informierten Umgang mit digitalen Medieninhalten einschließlich extremistischer Propaganda und Ansprachen. Die Identifikation als *Digital Citizen* kann zudem die Verantwortungsübernahme und das zivile Engagement im digitalen Raum stärken, sodass Jugendliche und junge Erwachsene sich vermehrt differenziert in soziale sowie politische Diskussionen einbringen und bei negativen Situationen intervenieren (z.B. indem sie extremistische Inhalte und Rekrutierungsversuche identifizieren, anzeigen und dagegen vorgehen).

## Stand der Evaluation

Die Wirksamkeit des Ansatzes der *Digital Citizenship Education* wurde in einer ersten Pilotuntersuchung evaluiert (Reynolds, 2017). Hierbei wurden 300 Schülerinnen und Schüler aus 17 Workshops sowohl vor als auch nach der Teilnahme zu den Inhalten des Trainings befragt. Signifikante Effekte zeigten sich im Wissenszuwachs sowie in der Identifikation von Hassbotschaften (*Hate Speech*), extremistischer Propaganda und Ideologien im Onlinekontext. Zudem konnten die Reflexion der eigenen Rolle im digitalen Diskurs als auch das Selbstverständnis als *Digital Citizen* gestärkt werden. Auch Motivation und Kompetenzen, im digitalen Raum eigene Meinungen zu veröffentlichen, an Diskussionen teilzunehmen und für andere Personen einzustehen, wurden gefördert.

Die Ergebnisse bieten somit erste Hinweise auf positive Wirkungen der *Digital Citizenship Education* als einen wertvollen Ansatz in der Prävention von Radikalisierungsprozessen und der Stärkung demokratischer Werte. Neben der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten konnten auch Elemente personaler und sozialer Identitätsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener gefördert werden. Gleichzeitig bedarf es weiterer methodisch hochwertiger Prozess- und Wirksamkeitsanalysen für eine valide sowie umfassende Bewertung, insbesondere im Hinblick auf die Prävention von Radikalisierung und Extremismus.

## Beschreibung der Maßnahmen

Die Inhalte der Programme vermitteln in unterschiedlichen didaktischen Formaten Wissen und Kompetenzen, um das mediale Informationsangebot kritisch zu bewerten, valide Informationen von Desinformationen zu unterscheiden, Propaganda und manipulative Strategien im Onlinekontext zu erkennen sowie Dynamiken und Kommunikationsprozesse innerhalb sozialer Medien zu reflektieren (→Training von Medienkompetenz).

Weiterhin entwickeln die Teilnehmenden in interaktiven, dialogischen Übungen sowie Gruppendiskussionen ein Selbstverständnis für ein verantwortungsvolles Agieren innerhalb der digitalen Gemeinschaft. Sie sollen sich dabei nicht nur als passive Konsument:innen, sondern auch als aktive Nutzer:innen und Produzent:innen von Medieninhalten begreifen. Die

Inhalte der Übungen beziehen sich auf fünf Kernelemente. (1) Erkennen von Hassbotschaften (*Hate Speech*) und Entwicklung von adaptiven Strategien im Umgang mit diesen Botschaften (z.B. Gegenrede oder *Counterspeech*, also gezielte positive Erwidierungen als Reaktion auf Hasskommentare in Online-Diskussionen). (2) Mechanismen von spaltender Rhetorik („Wir vs. Die“) und Erkennen von Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Gruppen. (3) Identifikation von Desinformation (*Fake-News*) und tendenzieller Berichterstattung. (4) Mechanismen und Effekte von Echo-Kammern, Filterblasen und Regulationen durch soziale Plattformen. (5) Motivation und Effekte gezielter emotionaler Manipulation durch Medieninhalte (für eine genauere Beschreibung der Übungen siehe Reynolds, 2017).

## **Indikation und Kontraindikation**

Programme der *Digital Citizenship Education* werden als zumeist als universelle Prävention eingesetzt und wurden hauptsächlich für Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 13 und 18 Jahren konzipiert. Mit der Zeit wurden diese Maßnahmen durch Angebote für jüngere Altersklassen ab dem Vorschulalter erweitert. Für nachhaltige Effekte sollte die Passung zwischen der Zielgruppe und den Übungen/Materialien beachtet werden. Letztere sollten daher an die Lebenswelten und Perspektiven sowie die Bedarfe (z.B. kognitiv oder sprachlich) und Vorkenntnisse der Teilnehmenden angepasst werden.

## **Implementationsanforderungen und Anwendungsvoraussetzungen**

Das Konzept der *Digital Citizenship Education* sieht eine Integration der Programme in den Schulalltag vor. Die ein- bis mehrstündigen Workshops finden zumeist wöchentlich oder kompakt während des Unterrichts statt. Eine entsprechende technische und räumliche Infrastruktur ist ebenso Voraussetzung für die Implementation wie eine Ausbildung der Administratoren zu themenspezifischen Kenntnissen und Moderationskompetenzen. Die Durchführung durch externe Trainer:innen wird nach Möglichkeit empfohlen.

## **Besonderheiten**

keine

## **Anwendungsbeispiele**

Das Projekt *LOVE-Storm. Praxistraining zum Umgang mit Hass im Netz* (Eich et al., 2022; [www.love-storm.de](http://www.love-storm.de)) bezieht sich nicht explizit auf das Konzept der *Digital Citizenship Education* oder die Prävention von Radikalisierungsprozessen. Jedoch können die Inhalte und Ziele als thematisch assoziiert betrachtet werden. Das Programm wurde im *Bund für Soziale Verteidigung* e.V. entwickelt und fokussiert auf die Stärkung digitaler Zivilcourage, insbesondere im Umgang mit Hassrede bzw. Hassbotschaften (*Hate Speech*). Dabei sollen Zuschauende aktiviert, Angegriffene unterstützt und Angreifenden gewaltfrei Grenzen gesetzt werden. Im Kern

des Trainings steht eine Online-Plattform als interaktiver Übungsraum für ein digitales Rollenspiel. Hier können die Teilnehmenden die Rollen der Angreifenden, Angegriffenen, Mitlesenden und Eingreifenden reflektieren und in wiederholten Durchläufen möglichst adaptive Kommunikationsstrategien erproben. Die Online-Rollenspiele werden durch ausgebildete pädagogische Fachkräfte sowie zusätzliche Materialien begleitet. Sie finden in der Regel in Präsenz im Klassen- oder Seminarraum (mit entsprechenden Endgeräten) statt, können aber auch vollständig online durchgeführt werden. Durch die Vernetzung der trainierten Teilnehmenden können sich diese zudem künftig zivil engagieren und über ein Melde- und Alarmsystem im Team aktiv auf akute Fälle reagieren. Weiterhin bietet das Projekt Workshops für unterschiedliche Zielgruppen, Fortbildungen für Multiplikator:innen sowie Beratungen für Medienhäuser und jugendrelevante Websites an.

Systematische Präventionsangebote, die sich auf das Konzept *Digital Citizenship* im engeren Sinne beziehen, sind im deutschsprachigen Raum nach aktuellem Kenntnisstand bisher nicht vorhanden. Die zitierte Literatur bietet einen Überblick zur Konzeption und zu Praxisbeispielen und Übungen der *Digital Citizenship Education* in Großbritannien. Diese werden durch eine Auflistung weiterer ähnlicher Programme im englischsprachigen Raum ergänzt.

## Literatur

- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44, S. 565-607.  
doi: 10.1080/00933104.2016.1210549
- Eich, M., Kunter, B., Tholen, B., & Wutzler, M. (2022). *LOVE-Storm: das Trainingshandbuch gegen Hass im Netz*. Wochenschau Verlag.
- Reynolds, L. (2017). *Internet citizens. Impact report*. Institute for Strategic Dialogue London. Verfügbar unter: <https://www.isdglobal.org/isd-publications/internet-citizens-impact-report/>
- Reynolds, L. & Scott, R. (2016). *Digital citizens: Countering extremism online. Demos*. Verfügbar unter: <https://demosuk.wpengine.com/wp-content/uploads/2016/12/Digital-Citizenship-web-1.pdf>





Zentrum für Rechtsextremismusforschung,  
Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration  
Friedrich-Schiller-Universität Jena