

Analyse #8

Soziale Kompetenzen als Bildungsziel

Von spezifischen
Präventionsangeboten zu einer
kompetenzorientierten Perspektive

Von Thomas Gödde

2022



Inhaltsverzeichnis

01 Einleitung Seite 4

**02 Übergreifende Gewaltprävention
und Zugriffspunkte für eine effiziente
Prävention** Seite 6

03 Soziale Kompetenzen Seite 20

3.1 Soziale Kompetenzen – die zentrale Fähigkeit für die
Herausforderungen des 21. Jahrhunderts Seite 21

3.2 Soziale Kompetenzen aus der Perspektive
der Psychologie Seite 25

3.3 Soziale Kompetenzen als wesentlichen Teil von Bildung gezielt
fördern Seite 29

04 Fazit Seite 34

Literaturverzeichnis Seite 38

Impressum Seite 47

01

Einleitung

Der Bereich Schule, als der neben der Familie wichtigste Lebens- und Lernort von Kindern und Jugendlichen, ist ein wichtiges Handlungsfeld der Extremismus- und Gewaltprävention. Unterschiedliche Angebote staatlicher und nichtstaatlicher Träger adressieren verschiedene Arten des Extremismus, sexualisierte Gewalt oder Mobbing. Die Prävention von Mobbing erfährt dabei allerdings noch nicht überall die ihr gebührende Aufmerksamkeit: Betrachtet man relevante Statistiken sowie Erfahrungen aus den Unterstützungssystemen von Schule wie der Schulpsychologie, so stellt man fest, dass Mobbing die bei Weitem häufigste Form der Gewalt in der Schule ist. Mobbing als Machtausübung innerhalb einer Klasse oder Peergroup gedeiht zunächst in für Lehrkräfte verdeckten Räumen und wird auch von den Opfern aus Angst vor Eskalation oft aktiv verdeckt (Krause, Wachs und Schubarth 2022; Bilz et al. 2017).

Es gibt also eine Vielzahl von Präventionsthemen, die unterschiedlich gewichtet werden. Häufig werden die zu erreichenden Ziele noch nicht explizit kompetenzorientiert formuliert. Im Gegenteil, es werden sogenannte Vermeidungsziele benannt, wie „Prävention von ... Gewalt“: Wir benennen, was wir reduzieren möchten, aber nicht das, was wir erreichen wollen. Vermeidungsziele sind, sofern unser Ziel die Lösung von konkreten Problemen ist, aber keine echten Ziele. Wir formulieren damit kein konkretes Annäherungsziel, haben also kein „Wohin“ als Orientierungspunkt und kennen daher auch nicht den konkreten Weg.

Zudem ist die Gefahr in der Schule groß, dass Schulentwicklungsprozesse mit der parallelen Bearbeitung mehrerer Präventionsthemen überfrachtet werden. Die verschiedenen, oft von außen hinzugezogenen oder schulintern ausgebildeten Spezialist*innen können den Blick für das Gesamtkonzept verlieren oder zu viel Energie in aufwendigen Abstimmungsprozessen verlieren. Auch die Ressourcen der in der Schule tätigen externen Akteure der Prävention sind ein Thema: Es ist aus psychologischer Sicht nicht sinnvoll, Spezialist*innen gegen Mobbing, sexualisierte Gewalt und verschiedene Formen von Extremismus parallel und vor allem unverbunden zu qualifizieren.

Vielmehr ist sowohl eine koordinierende Struktur als auch eine übergreifende, systemisch orientierte Sichtweise nötig, die wir gesamtgesellschaftlich benötigen, um kommenden Herausforderungen begegnen zu können. Das Hauptgeschäft von Schule sind Bildung und Erziehung. Hier liegen auch die Lösungsschlüssel, aber dazu später mehr.

02

Übergreifende Gewaltprävention und Zugriffspunkte für eine effiziente Prävention

Was wäre also ein Schritt, dieser Falle zu entgehen, Verzettelung und Ineffizienz zu vermeiden und gleichzeitig wirksame Gewaltprävention zu betreiben? Auch die übergreifende Gewaltprävention folgt immer noch einem Vermeidungsziel, es wäre aber sinnvoll, ihre Effizienz zu erhöhen und damit auch Überforderung von Schule zu vermeiden.

Dietrich Dörner, der sich mit der Lösung komplexer Probleme in dynamischen und teilweise intransparenten Situationen beschäftigt, postuliert, dass man die zugrundeliegenden Muster erkennen muss, um in Systemen umfassende und nachhaltige Veränderungen zu erreichen (Dörner 1989). Es ist also sinnvoll, sich zu fragen: Welches sind die Hauptwirkfaktoren, was sind eher Nebengleise? Welche Wirkfaktoren teilen sich die verschiedenen Gewaltformen? Wo unterscheiden sich die Gewaltformen, sodass wir auch spezifisches Wissen benötigen?

Dafür ist es sinnvoll, sich die Variablen von Gewalt näher anzuschauen, sowohl die von außen zu beobachtenden Aspekte als auch die Interaktion mit Gruppen und die psychologischen Faktoren. Folgende Parameter, die in der Literatur und aus multiprofessioneller beruflicher Erfahrung im Kontext Gewalt als relevant beschrieben werden, sollen für den Vergleich der Gewaltphänomene genutzt werden:

- Einfluss der Gruppe: Wie hoch ist der Einfluss von sozialen Gruppen (Peers, politische oder religiöse Gruppierungen etc.) auf die Gewaltbereitschaft?
- Psychologisches Ziel: Welche Psychodynamik verbirgt sich hinter der Anhängerschaft zu einer Ideologie, einer Gruppe oder einem Gewaltmotiv?
- Kommuniziertes Ziel: Was ist das inhaltliche Ziel, was wird nach außen propagiert?
- Äußere Veränderung: Verändert sich die Person auch äußerlich erkennbar und, wenn ja, wie?
- Kommunikationsverhalten: Wie offensiv/provokativ ist die Kommunikation (bzgl. des kommunizierten Ziels)?
- Entwicklungsverlauf: Was kennzeichnet den Verlauf, insbesondere bzgl. der Geschwindigkeit einer Entwicklung hin zu möglicher Gewaltbereitschaft?

- Legitimation: Womit wird die ausgeübte Gewalt im Sinne der innerpsychischen Legitimation (Gewissen) begründet?
- Gewaltform: Welche Qualität von Gewalt wird in der Regel ausgeübt?
- Haltungen: Welche Grundhaltungen hat die Person? Wie verfestigt sind diese?
- Soziale Kompetenzen: In welchen spezifischen Kompetenzbereichen gibt es Stärken oder Defizite?
- Selbstwert: Wie hoch ist der Selbstwert ausgeprägt?
- Selbstwirksamkeit: Wie hoch ist die Selbstwirksamkeitserwartung ausgeprägt?

Im Folgenden werden diese Kategorien beispielhaft auf verschiedene Gewaltphänomene angewandt:

- Mobbing
- Amoktaten
- Politisch und religiös motivierter Extremismus
- Sexualisierte Gewalt
- Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Die folgenden Einschätzungen basieren primär auf meiner langjährigen Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Schulen, Schulaufsicht und schulpsychologischen Beratungsstellen, ich verzichte an dieser Stelle auf eine weitere Erläuterung der Grafiken. Ausführlicher finden Sie diesen Inhalt (Videovortrag und Artikel) auf der Internetpräsenz der Schulpsychologie Nordrhein-Westfalen (Gödde 2020; Gödde 2021). Der Blick ist dabei auf die möglichen Täter*innen, deren Motive und Eingebundenheit in Gruppendynamiken und Entwicklungen gerichtet. Wenn also z. B. bei „Mobbing“ steht: „keine äußere Veränderung“, so ist dies auf den oder die Täter*in und nicht auf das Opfer bezogen.

Abbildung 1: Mobbing

Einfluss Gruppe	Psychologisches Ziel	Kommuniziertes Ziel	Äußere Veränderung	Kommunikationsverhalten	Entwicklungsverlauf	Legitimation	Gewaltform
Nicht auf die Genese, aber als „Bühne“ notwendig	Selbstwert-erhöhung durch Macht ausübung	„Spaß“ oder „Bestrafung“; nur in Richtung Peergroup	Keine	Verdeckt	Schnell persistent, wenn kein Eingriff erfolgt	Über Abwertung des Opfers	Überwiegend psychisch
		Haltungen	Soziale Kompetenz	Selbstwert	Selbst-wirksamkeit		
		Defizitär	Selbstdarstellung, Durchsetzung hoch; Prosozialität, Perspektivenübernahme niedrig	Unterdurchschnittlich	Ggf. überdurchschnittlich, aber unreflektiert (siehe Werte und soziale Kompetenz)		

Abbildung 2: Amoktaten

Einfluss Gruppe	Psychologisches Ziel	Kommuniziertes Ziel	Äußere Veränderung	Kommunikationsverhalten	Entwicklungsverlauf	Legitimation	Gewaltform
Primär gering; über soziale Medien wird Gruppenbestätigung gesucht	Selbstwert-erhöhung durch Macht ausübung (erweiterter) Suizid!	Rache Inszenierung	Kleidung, Frisur	Verdeckt, aber Leaking	Langsam, bis zur Tat mehrere Monate	Über Schuldvorwurf an die Opfer	Physisch, letal, suicide by cop
		Haltungen	Soziale Kompetenz	Selbstwert	Selbst-wirksamkeit		
		Opferrolle, narzisstisch geprägt	Extraversion, emotionale Stabilität, Internalität niedrig	Unterdurchschnittlich	Sehr niedrig		

Abbildung 3: Politisch und religiös motivierter Extremismus

Einfluss Gruppe	Psychologisches Ziel	Kommuniziertes Ziel	Äußere Veränderung	Kommunikationsverhalten	Entwicklungsverlauf	Legitimation	Gewaltform
Hoch	Selbstwert- erhöhung durch externe Anerkennung, Reduzierung von Unsicherheit	Politisches oder religiöses Manifest	Szeneorien- tierte Veränderung	Offensiv, plakative Inszenierung	Eher schnell (Gruppe als Beschleuniger)	Überhöhung eigener Ziele und Abwertung Andersden- kender/- gläubiger	Von verbal bis hin zu physisch, suidice by cop (Märtyrer)
		Haltungen	Soziale Kompetenz	Selbstwert	Selbst- wirksamkeit		
		Hohe Rigidität bzgl. eigener Überzeugun- gen	Soziale Orientierung insgesamt niedrig	Unterdurch- schnittlich	Niedrig		

Abbildung 4: Sexualisierte Gewalt

Einfluss Gruppe	Psychologisches Ziel	Kommuniziertes Ziel	Äußere Veränderung	Kommunikationsverhalten	Entwicklungsverlauf	Legitimation	Gewaltform
Unterschiedlich, bei Pädophilie Verstärkung der Legitimation	Triebabfuhr, Lustgewinn, Machtausübung	Zuneigung, Liebe	–	Betont positive Außendarstellung, sich unentbehrlich machen	Lang andauernd, wenn kein Eingriff	Bagatellisierung von Gewalt, Verantwortungsabgabe an Opfer	Psychisch und physisch
			Haltungen	Soziale Kompetenz	Selbstwert	Selbstwirksamkeit	
			–	Selbstdarstellung, Personenwahrnehmung hoch, Perspektivenübernahme niedrig	–	Hoch	

Abbildung 5: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Einfluss Gruppe	Psychologisches Ziel	Kommuniziertes Ziel	Äußere Veränderung	Kommunikationsverhalten	Entwicklungsverlauf	Legitimation	Gewaltform
Hoch	Selbstwert- erhöhung durch externe Anerkennung und Abwertung anderer	Ausgrenzung von Gruppen	Wenn gleichzeitig in extremisti- scher Gruppierung	Offensiv	Schleichend, Stereotypi- sierung bis Abwertung	Überhöhung/ Dämonisie- rung oder Zuschreibung von Minder- wertigkeit	Von verbal bis hin zu physisch
		Haltungen	Soziale Kompetenz	Selbstwert	Selbst- wirksamkeit		
		Hohe Rigidität bzgl. eigener Überzeugun- gen	Soziale Orientierung insgesamt niedrig	Unterdurch- schnittlich	Niedrig		

Die vergleichende Betrachtung der unterschiedlichen Gewaltphänomene bringt Erkenntnisgewinne. Es ergeben sich einerseits Überschneidungen im Sinne von „gemeinsamen Nennern“, die für eine effiziente Planung von Prävention hilfreich sein können, und andererseits auch Unterschiede, die spezifisch zu berücksichtigen sind. Auffallend ist, dass sexualisierte Gewalt einen besonderen Fall darstellt, der sich in einigen Kategorien deutlich von den anderen Gewaltphänomenen abhebt.

Zugriffspunkte für effiziente Prävention

Wenn wir auf die Präventionslandschaft im Umfeld von Schule schauen, dann sehen wir, dass die Angebote oft auf den Unterschieden der verschiedenen Phänomene aufbauen. Es werden insbesondere die Einflüsse der jeweiligen Gruppen, deren kommunizierte Ziele und Denkweisen, die offenkundigen äußerlichen Veränderungen bei den Individuen, deren (oftmals provozierende) Kommunikation und die Formen von Gewalt in den Blick genommen. Das ist sehr verständlich, reduziert es doch unsere Unsicherheit gegenüber dem für uns Unbekannten und manchmal schwer Fassbaren. Es suggeriert auch so etwas wie Kontrolle oder Einfluss, auch wenn dieser nicht vorhanden ist. Dennoch ist es gefährlich, sich diesem Reflex hinzugeben und sich allein mit diesen Inhalten zu beschäftigen, verstellen sie doch den Blick aufs Wesentliche und binden gleichzeitig Ressourcen, die an anderer Stelle dringend benötigt werden.

Abbildung 6: Variablen von Gewaltphänomenen



Beschäftigen wir uns also mit dem weniger Offensichtlichen und versuchen, nicht nur an der Oberfläche zu kratzen, sondern, wenn möglich, die wirkmächtigen Variablen im Gewaltsystem zu identifizieren, die den verschiedenen Phänomenen gemeinsam innewohnen. Was ist also „das Wesentliche“, das die unterschiedlichen Gewaltphänomene verbindet, sie befeuert, dynamisiert oder am Leben erhält? Betrachtet man die in Abbildung 6 grün markierten Kategorien aus psychologischer Sicht, so erkennt man recht schnell, dass sie mit Ausnahme der Gruppendynamik eher passive als aktive Variablen einer systemischen Betrachtung der Zusammenhänge sind. In einem System sind passive Variablen die Faktoren, die beeinflusst werden und die systemimmanent wenig Einfluss haben. Sie zu beeinflussen wird ein „Gewaltsystem“ also wenig verändern und ist damit ineffizient (Vester 1999).

Die aktiven Wirkfaktoren hingegen, also die Variablen, die sehr wirkmächtig innerhalb des Gewaltsystems sind, sind insbesondere im psychologischen Bereich zu finden. Hier dominieren der zentrale Faktor Selbstwert und die mit ihm eng verbundenen Variablen wie soziale Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartung und der Einfluss von Gruppendynamiken. Wer eher geringen Selbstwert besitzt, wer wenig von sich als Handelndem erwartet, wer auch die Fertigkeiten für konstruktive Kommunikation (als Bestandteil sozialer Kompetenzen) nicht hat, der ist besonders gefährdet, entweder depressiv zu werden oder Gewalt auszuüben. Auch die Gefahr, von Gruppen für Gewalthandlungen instrumentalisiert zu werden, um sich als selbstwirksam zu erleben oder Aufmerksamkeit zu erhalten, ist bei Menschen mit geringem Selbstwert deutlich erhöht.

Sexualisierte Gewalt ist hier, wie man in Abbildung 4 gut erkennen kann, eine Ausnahme, auch wenn der Faktor Selbstwerterhöhung durch Machtausübung sicher eine wichtige Rolle spielt, und muss daher gesondert bzw. spezifischer betrachtet werden.

Abbildung 7: Aktive Wirkfaktoren von Gewaltphänomenen



Wir sehen in Abbildung 7 fünf wesentliche Wirkfaktoren im Gewaltsystem. Es gibt im Grunde aber nur drei zentrale Zugriffspunkte für eine effiziente Präventionsarbeit, da „Selbstwert“ und „Haltungen“ sich selten schnell und direkt durch Intervention beeinflussen lassen, sondern Resultierende sind, die erst durch die Summe von mehrfachen ähnlichen Erfahrungen langfristig verändert werden. Gerne wird z. B. davon gesprochen, man müsse „an Haltungen arbeiten“ oder dass es wichtig sei, „Haltungen zu verändern“. Das ist von der Zielrichtung nicht falsch, verkennet aber die Tatsache, dass sich Haltungen nur wenig durch von außen initiierte Kommunikationsprozesse verändern, gerade wenn diese nur appellativen Charakter haben, sondern sehr viel stärker durch echte Erfahrungen, also über eigenes (verändertes) Handeln.

Es gibt daher drei Zielbereiche, die unmittelbar deutlich zu beeinflussen sind:

- Der Einfluss der Gruppe
- Die Selbstwirksamkeitserwartung
- Soziale Kompetenzen

Abbildung 8: Wirkvariablen von Gewaltprävention



Abbildung 9: Übergreifende Gewaltprävention



Der Einfluss der Gruppe und von Beziehungen

Wir wissen, dass der Einfluss radikaler Gruppen insbesondere bei labilem Selbstwert immens sein kann und die Veränderungen in Richtung Radikalisierung innerhalb weniger Wochen geschehen können. Das spielt insbesondere bei politischem und religiös motiviertem Extremismus und der damit nahezu immer einhergehenden gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit eine besondere Rolle, da hier Gruppen einen Mangel an Selbstwert regelmäßig intensiv strategisch ausnutzen – Stichwort: „love bombing“. Den Einfluss dieser Gruppen zu reduzieren ist nicht einfach, aber langfristig immens wichtig.

Zum anderen gibt es aber durchaus Gegengewichte im Sinne schützender Faktoren, nämlich die bestehenden positiven sozialen Beziehungen. Hier wird ja von der extremistischen Gruppierung bewusst versucht, solche noch vorhandenen Bindungen zu kappen. Umso wichtiger ist es, die bestehenden Beziehungen insbesondere im Kontext Schule zu halten oder für die Betroffenen neu sichtbar zu machen. Dazu benötigen wir allerdings stabile Berater- bzw. Bezugspersonen, die durch Supervision und Coaching dabei unterstützt werden sollten, den Kontakt zu halten. Denn die „normale“ und auch emotional verständliche Reaktion wäre der (temporäre) Beziehungsabbruch durch Lehrkräfte, in der Schule z. B. ein temporärer Verweis von der Schule oder ein Schulwechsel. Das kann allerdings insbesondere im Hinblick auf schwere Gewalttaten wie Amok (= erweiterter Suizid) oder Suizid der letzte Anstoß zur Tat sein: Die Gefahr einer massiven Gewalttat steigt dann drastisch an, wenn die letzten sozialen Bänder zerschnitten sind. Lehrkräfte und auch anderes pädagogisches Personal in Schulen sind immer auch in der Rolle von wichtigen stützenden Bezugspersonen. Ein „Beziehungsabbruch“, sollte er unvermeidlich sein, muss also immer mit dem aktiven Vermitteln neuer Beziehungen (z. B. Vermittlung einer alternativen Schule, deren Kennenlernen und Beziehungsanbahnung) verbunden werden. Passiert dies nicht, ist das ein pädagogischer „Kunstfehler“, der im Einzelfall schwere Folgen nach sich ziehen kann.

Alle Initiativen wiederum, die die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften stärken, einen positiven Einfluss auf die schulinterne Gruppenkohäsion haben oder versuchen, stille sowie laute „Außenseiter“ bewusst zu integrieren, sind wichtige und elementare Bestandteile von Prävention.

Selbstwirksamkeitserwartung

Unter Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1997) verstehen wir die subjektive Überzeugung eines Individuums, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können.

Die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung hat immense Wirkung auf einen stabilen Selbstwert. Von daher sind alle Maßnahmen, die die Erwartung eines Menschen in die eigene Wirksamkeit steigern, gut investierte Anstrengungen. Im schulischen Kontext sind dies beispielsweise pädagogische Standards, die hier greifen und in der Regel bereits auch genutzt werden. Es empfiehlt sich aber, den Blick dafür zu schärfen, was davon regelhaft etabliert ist und was ggf. im Einzelfall verstärkt werden muss. Im schulischen Leistungsbereich sind eine an das Individuum angepasste Aufgabenschwierigkeit und eine damit verknüpfte zeitnahe und konstruktive Rückmeldungskultur besonders wichtig:

- Individuell angepasste Aufgabenschwierigkeit
- Rückmeldungen so zeitnah wie möglich geben, auch beratend im und über den Arbeitsprozess in Bezug auf erfolgreich benutzte Strategien (und nicht nur als Leistungsrückmeldung)
- Rückmeldungen über noch nicht Gekonntes („Fehler“) immer verbinden mit konkreten Arbeitshinweisen, die helfen, genau diese in Zukunft zu vermeiden
- Positive Rückmeldungen sind wichtig; sie sollten regelmäßig, aber nicht undifferenziert/pauschal erfolgen und sich nicht nur auf das Ergebnis, sondern insbesondere auf die dafür notwendige Anstrengung, Strategien und Kompetenzen beziehen
- Aber auch: Die Schüler*innen aktiv wertschätzen, sich für sie als Person interessieren – unabhängig von ihrer Leistung (direkter Einfluss auf Selbstwert)

Mehr ist nicht nötig, aber auch hier ist es sicher schwierig, dies möglichst konsequent umzusetzen. Anbahnung von individuellem Lernen erfordert sehr hohe fachliche und pädagogische Kompetenzen. Dazu kommt: Nicht selten ärgern wir uns über Schüler*innen, die die eigenen Lehranstrengungen nicht belohnen und durch schlechte Leistungen konterkarieren. Auch hier ist es wichtig, emotionalen Abstand z. B. über professionelle kollegiale Beratung oder Supervision zu erlangen, um professionell wirksam bleiben zu können.

Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen sind der dritte mächtige Hebel der übergreifenden Gewaltprävention. Systemisch betrachtet sind sie eine „aktive Variable“, d. h., eine Kompetenzerhöhung wirkt sich auf viele andere Variablen im System aus: Soziale Kompetenzen ermöglichen positive Erfahrungen mit Menschen, stärken damit also sowohl die Beziehung als auch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit und damit den Selbstwert. Da die sozialen Kompetenzen aus meiner Sicht der wirkmächtigste Hebel der Prävention sind, ist ihnen das gesamte folgende Kapitel gewidmet.

03

Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen sind ein wichtiger integrativer Bestandteil von Bildung, insbesondere von Demokratiekompetenz. Aber auch andere Bildungsinhalte verpuffen in ihrer Nachhaltigkeit, wenn sie nicht mit sozialen Kompetenzen abgesichert sind. Soziale Kompetenzen sind damit die vielleicht wichtigste Kernkompetenz einer sich zunehmend digitalisierenden Welt im beginnenden 21. Jahrhundert. Darüber besteht große Einigkeit.

3.1 Soziale Kompetenzen – zentrale Fähigkeiten für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts

Wir stehen in einem zunehmend härteren internationalen Wettbewerb im Bereich Bildung und Wirtschaft. Im Bildungsbereich ist Deutschland mittlerweile trotz vielfältiger Anstrengungen nur noch Mittelmaß, im wirtschaftlichen Bereich adaptieren andere Länder unsere Errenschaften oder sind in wichtigen Bereichen bereits Marktführer. Wir profitieren im internationalen Wettbewerb nach wie vor von unserem beispielhaften System der dualen beruflichen Bildung. Aber der Vorsprung schmilzt, im Rahmen der Globalisierung drohen wir insgesamt abgehängt zu werden. Vor diesem Hintergrund gewinnen die sozialen Fähigkeiten als Kernkompetenzen eine neue Gewichtung.

Aber haben sie den ihnen angemessenen Stellenwert im Kontext Bildung? Welche Vorstellungen haben wir davon, wie sich soziale Kompetenzen entwickeln? Welche Auswirkungen hat dies auf die zukünftige Rollenverteilung von Lehrkräften, pädagogischem Personal in der Schule, Erziehungsberechtigten und anderen Unterstützungssystemen in Bezug auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen? Wie können soziale Kompetenzen differenziert und dennoch ökonomisch und ohne Überforderung gefördert werden? Um diese Fragen geht es in diesem Kapitel.

Soziales Lernen findet immer dann statt, wenn wir Menschen begegnen, selbst im Schlaf, wenn wir die Eindrücke des Tages verarbeiten und festigen. Ebenso wie das Laufen oder Sprechen scheint es eine Fähigkeit zu sein, die sich wie von selbst durch soziale Interaktion entwickelt, ohne dass man sie differenziert und explizit fördern müsste. Die soziale

Kompetenz unserer eigenen Kinder fördern wir intuitiv, indem wir sie sukzessiv in die soziale Welt hinausschicken, sie für ihre Empathie oder ihren Mut loben, sie durch unser Vorbild oder Gespräche in ihren Haltungen stärken.

Nun gibt es dennoch bereits vielfältige pädagogische Konzepte, die die explizite Förderung sozialer Kompetenzen in den Blick nehmen. Diese Konzepte sind aber oft eher pauschal angelegt, eine wirklich gezielte Gewichtung von einzelnen Teilfähigkeiten und deren punktgenaue Förderung findet kaum statt. Meist sind sie eher als Reparatur bei Defiziten angelegt und nicht als breite Förderung aller Schüler*innen, die Ziele bleiben oft diffus. Man stelle sich vor, eine solche wenig individualisierte Vorgehensweise, bei der nicht auf Teilziele und Lernstände Einzelner geachtet würde, fände im Mathematikunterricht statt. Das wäre kaum zielführend und würde schnell einen berechtigten öffentlichen Aufschrei hervorrufen. Die Frage, ob unsere Kinder wirklich fundiert sozial lernen, scheint für Gesellschaft und politische Akteure kein wirklich zentrales Thema zu sein.

So ist es auch verständlich, dass sich im gesellschaftlichen und damit auch im Bildungsbereich Ambivalenzen auftun, wenn es um soziale Kompetenzen geht: Fühlen sich im Elementar- und Primarbereich sowie zu Beginn der Sekundarstufe I Erzieher*innen wie Lehrkräfte noch verpflichtet, soziale Kompetenzen und deren Förderung im Blick zu haben, so verringert sich dieser Impetus, sobald die Schüler*innen älter werden. Mit zunehmender Selbstständigkeit und Autonomie der Schülerinnen und Schüler findet man stärker die Haltung, nicht mehr breit, sondern isoliert nur noch die zu fördern, die sehr deutliche Defizite aufweisen. Die Vorgehensweise verändert sich also, je älter die Schülerinnen und Schüler werden, von einer zunächst breiten Förderung sozialer Kompetenzen hin zu einem „Reparaturbetrieb“ mit nur noch besonderer Förderung in exklusiven Förderschulsettings oder mithilfe schulexterner „Reparateure“.

Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass es bei dieser Beobachtung nicht um eine Kritik von Schule, Lehrkräften oder sozialpädagogischem Personal geht. Wir sollten aber dringend unseren Blick darauf richten, wie wir zukünftig Bildungsziele und -ressourcen gewichten in Bezug auf Kompetenzorientierung bei sozialen Fähigkeiten.

Seit Jahren wird in der Bildungsforschung davon gesprochen, dass wir Schüler*innen ausbilden müssen, die in der Lage sind, sich das heute oft flüchtige Wissen selbst zu erarbeiten und so lebenslang auf dem neuesten Stand zu bleiben. Dazu benötigen wir neugierige, gesellschaftlich

interessierte und engagierte Menschen, die sich motivieren, mit Rückschlägen umgehen, Zeiten von Misserfolg aushalten können und dennoch weiter handlungsorientiert sind. Das erfordert nicht nur bei jedem Einzelnen ein hohes Maß an systemischem Denken, sondern auch überdurchschnittlich hohe, breit gefächerte soziale Kompetenzen.

Lösungen werden in Zukunft nicht von Einzelnen, sondern in gut funktionierenden Gruppen in ständiger Interaktion gefunden und angepasst werden müssen. Selbstbewusste Menschen, die mit Meinungsverschiedenheiten souverän umgehen können, sind für Teamarbeit am besten geeignet. Die Bevölkerungen mit den ausgeprägtesten sozialen Kompetenzen werden die zukünftigen Herausforderungen in den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft am ehesten meistern und dabei in der Lage sein, Demokratie zu leben.

Das bedeutet aber auch, dass wir soziale Kompetenzen nicht weiterhin „nebenbei“ fördern oder als bereits vorhanden voraussetzen können. Es wird ganz im Gegenteil notwendig sein, unsere bisherigen Gewichtungen und Routinen kritisch zu betrachten:

- Können wir es uns leisten, soziale Kompetenzen als primär familiäre Angelegenheit zu betrachten, nach dem Gießkannenprinzip zu fördern, nur Verstöße zu sanktionieren und nur eklatante Defizite systematisch zu reparieren?
- Können wir es uns leisten, massive Ressourcen für den Ausbau von spezifischen, aber ineffizienten Reparaturdiensten zu verwenden, statt diese Ressourcen in systematischem Kompetenzaufbau für alle zu bündeln?
- Müssen wir nicht jede Interventionssituation nutzen und aus ihr eine prägende Präventionssituation kreieren?
- Müssen wir nicht auch insgesamt unsere Bildungsziele neu gewichten und neue Schwerpunkte definieren sowie auch Vorgehensweisen, die ihre Berechtigung teilweise eingebüßt haben, auf den Prüfstand stellen?

Zunächst ist klar, dass Schule und Kindertageseinrichtungen den wichtigsten außerfamiliären Förderraum bieten. Nur hier hat der Staat die systematischen Möglichkeiten der gerechten Förderung und Teilhabe, da die Möglichkeiten von Familien zunehmend begrenzter werden und ungleichmäßig verteilt sind.

Soziale Kompetenzen als Bildungsziel müssen mehr als ein reines Lippenbekenntnis bleiben. So finden wir z. B. im Schulgesetz (Schulgesetz NRW – SchulG 2005) für das Land Nordrhein-Westfalen, welches hier als Beispiel für ein großes Flächenland in Deutschland dienen soll, hervorragende Leitplanken zur Förderung sozialer Kompetenzen. Diese finden sich im Referenzrahmen Schulqualität und im Qualitätstableau NRW (QUA-LiS NRW 2020) in Form von Passagen wieder, die die Förderung sozialer Kompetenzen einfordern.

Die Frage ist, wie diese Vorgaben sich in der Kultur jeder einzelnen Schule widerspiegeln und welche Unterfütterung mit konkreten Hinweisen und Material, das für andere Themen reichhaltig vorhanden ist, den Schulen dabei an die Hand gegeben wird. Im Qualitätstableau als Grundlage für die Evaluation von schulischer Arbeit in NRW gehören die sozialen Kompetenzen allerdings nicht zu den verpflichtenden, sondern nur zu den ergänzenden Analysekriterien. Wir benötigen also eine ehrliche Rahmenvorgabe mit konkreteren ausdifferenzierten Annäherungszielen. Und wir benötigen Ressourcen.

Nun scheint eine substanzielle Ressourcenaufstockung im Moment nicht realistisch. Umso wichtiger wird es sein, vorhandene „Reparaturdienste“ stärker primärpräventiv und lösungsorientiert einzubinden und damit effizienter zu machen. Die Entwicklung von Ideen und Verfahren zur spezifischen Förderung sozialer Kompetenzen ist eine der Basiskompetenzen von Schulpsychologie. Sie kann die Institution Schule und ihre Akteure auf diesem Entwicklungsweg fachlich unterstützen und begleiten und im Kontakt mit Wissenschaft und den in der Schule vorhandenen pädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften die notwendige Fachlichkeit optimieren.

3.2 Soziale Kompetenzen aus der Perspektive der Psychologie

Viele menschliche Kompetenzen sind gut definiert und untersucht. Bestes Beispiel ist die Intelligenz. Bei weniger gut messbaren Fähigkeiten ist das naturgemäß schwieriger, so auch bei den sozialen Kompetenzen. Der Begriff ist auch im wissenschaftlichen Kontext schon recht alt. Edward Lee Thorndike (1920) spricht von „sozialer Intelligenz“ als: „... the ability to understand and manage men and women, boys and girls and to act wisely in human relations“. Uwe Peter Kanning (2002) definierte soziale Kompetenz rund 80 Jahre später als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“. Natürlich ist die Beschäftigung mit den zugrundeliegenden Einzelkomponenten schon sehr viel älter. Der Begriff „Empathie“ wurde breiter ab dem 19. Jahrhundert gebraucht, der Begriff „Toleranz“ ist noch älter, ebenso die lateinischen oder altgriechischen Worterkünfte der heutigen Teilfähigkeiten. Teilfähigkeiten sozialer Kompetenzen werden vielfältig beschrieben, hier nur ein kleiner Auszug gängiger Synonyme (Abb. 10):

Abbildung 10: Begriffsvielfalt sozialer Kompetenzen



Ein solcher Ausschnitt aus einer Begriffswolke zeigt die Vielfalt, aber nicht die Abgrenzungen, die Überlappungsbereiche oder auch die systemischen Zusammenhänge der Teilkompetenzen. Gerhard Himmelmann (2016) zeigt die Nähe zur Demokratiebildung – oder besser Demokratiekompetenz – auf und zitiert acht Fertigkeiten/Skills, die aber eher auf der beschreibenden Verhaltensebene als Indikatoren fungieren können und noch nicht die zugrundeliegenden sozialen Kompetenzen beinhalten. Was also fehlt, ist eine wissenschaftlich fundierte Analyse der Teilfähigkeiten und damit auch ein Vorschlag einer Ordnung oder Landkarte der sozialen Kompetenzen. Eine solche Landkarte ermöglicht es dann, gezielter zu analysieren, aber auch spezifisch zu fördern.

Die Bedeutung sozialer Kompetenzen wurde in letzter Zeit insbesondere im Bereich der Wirtschaft und der Personalakquise neu gewichtet. Soziale Kompetenzen sind wichtig für Führungsverhalten, in der Kooperation in Teams sowie essenziell im Kontakt mit Kunden. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die aktuelle ordnende Forschung dazu nicht nur aus der pädagogischen oder klinischen Psychologie, sondern auch aus der Wirtschaftspsychologie stammt.

Auf dieser Grundlage entwickelte Uwe Peter Kanning 2009 das sogenannte *Inventar Sozialer Kompetenzen* (ISK), ein heute über die Wirtschaftspsychologie hinaus akzeptiertes Ordnungssystem der verschiedenen Teilfähigkeiten, welches in Nordrhein-Westfalen bereits in der schulischen Förderung von Kindern mit entsprechenden Defiziten Eingang gefunden hat. Kanning hat dazu die Begrifflichkeiten im Sinne von „Kompetenzkatalogen“ innerhalb der relevanten Fachliteratur gesichtet und diese „Begriffswolke“ von ca. 100 Begriffen in drei Bereiche (perzeptiv-kognitiv, motivational-emotional und behavioral) gegliedert. Die Komponente „Wissen“ wurde bewusst nicht benutzt, um die Kontextunabhängigkeit der Ordnung zu gewährleisten. Aus diesem Pool wurden zunächst ca. 530 verhaltensorientierte Items entwickelt und anschließend über Erhebungen und statistische Verfahren auf 108 Items reduziert. In der Endform erfasst das Inventar insgesamt 17 unterscheidbare soziale Kompetenzen, gegliedert in vier Sekundärfaktoren.

Uwe Peter Kanning hat also alle bis dahin wissenschaftlich relevanten Kompetenzkataloge benutzt, um über statistische Verfahren möglichst voneinander unabhängige Einzelfähigkeiten zu extrahieren. Wie bei solchen Verfahren üblich, erfordert diese Neusortierung auch begriffliche Veränderungen. Gewohnte Begriffe beinhalten je nach Präzision der Definition somit in der Regel mehrere Teilfähigkeiten in unterschiedlicher Gewichtung, d. h., der Vorteil der Zergliederung und Operationalisierung ist zunächst ungewohnt im Kontext der gewohnten Begriffsbildungen.

Andererseits ergibt sich ein deutlicher Gewinn an Präzision und Common Sense, wenn eine solche Neuordnung sich erst einmal etabliert hat.

Hier die 17- bzw. 4-Faktoren-Lösung, die dem Inventar Sozialer Kompetenzen (ISK) zugrunde liegen:

Abbildung 11: Faktoren sozialer Kompetenzen nach Kanning (2009)



Die jeweiligen Begriffe werden im Inventar natürlich weiter operationalisiert und damit greifbar. Eine ausführliche Beschreibung aller Teilfähigkeiten würde den Rahmen an dieser Stelle sprengen. Beispielhaft erwähnt seien aber an dieser Stelle zwei spannende Teilfähigkeiten aus dem Bereich „Reflexibilität“, weil sie gut illustrieren, auf welchem Auflösungsgrad sich die gefundenen Faktoren bewegen und aufzeigen,

welchen Mehrwert diese Operationalisierungen haben können. Da ist zum einen die „direkte Selbstaufmerksamkeit“: laut Inventar „das Ausmaß, in welchem eine Person sich selbst (ihr eigenes Handeln) bewusst wahrnimmt und reflektiert“. Nachbarkompetenz ist dann die „indirekte Selbstaufmerksamkeit“, nämlich „das Ausmaß, in welchem eine Person bewusst wahrnimmt und reflektiert, wie sie auf andere Menschen wirkt“. Nehmen wir das Beispiel eines Narzissten: Hat er ggf. ein Defizit bei diesen Fähigkeiten und ist damit teilweise „sozial blind“ oder ist er hier gerade kompetent und setzt diese Kompetenzen bewusst zu seinen Zwecken ein? Vermutlich ist beides denkbar und es kommt – wie immer – auf den Einzelfall an.

3.3 Soziale Kompetenzen als wesentlichen Teil von Bildung gezielt fördern

Wozu dient nun eine solche Neuordnung der sozialen Kompetenzen? Zunächst einmal dient eine solche – wissenschaftlich abgeleitete – Ordnung der Klärung und Verständigung zwischen Politik, Pädagogik, Psychologie, Sozialwissenschaften und anderen gesellschaftlichen Gruppen im Sinne einer gemeinsamen Sprache.

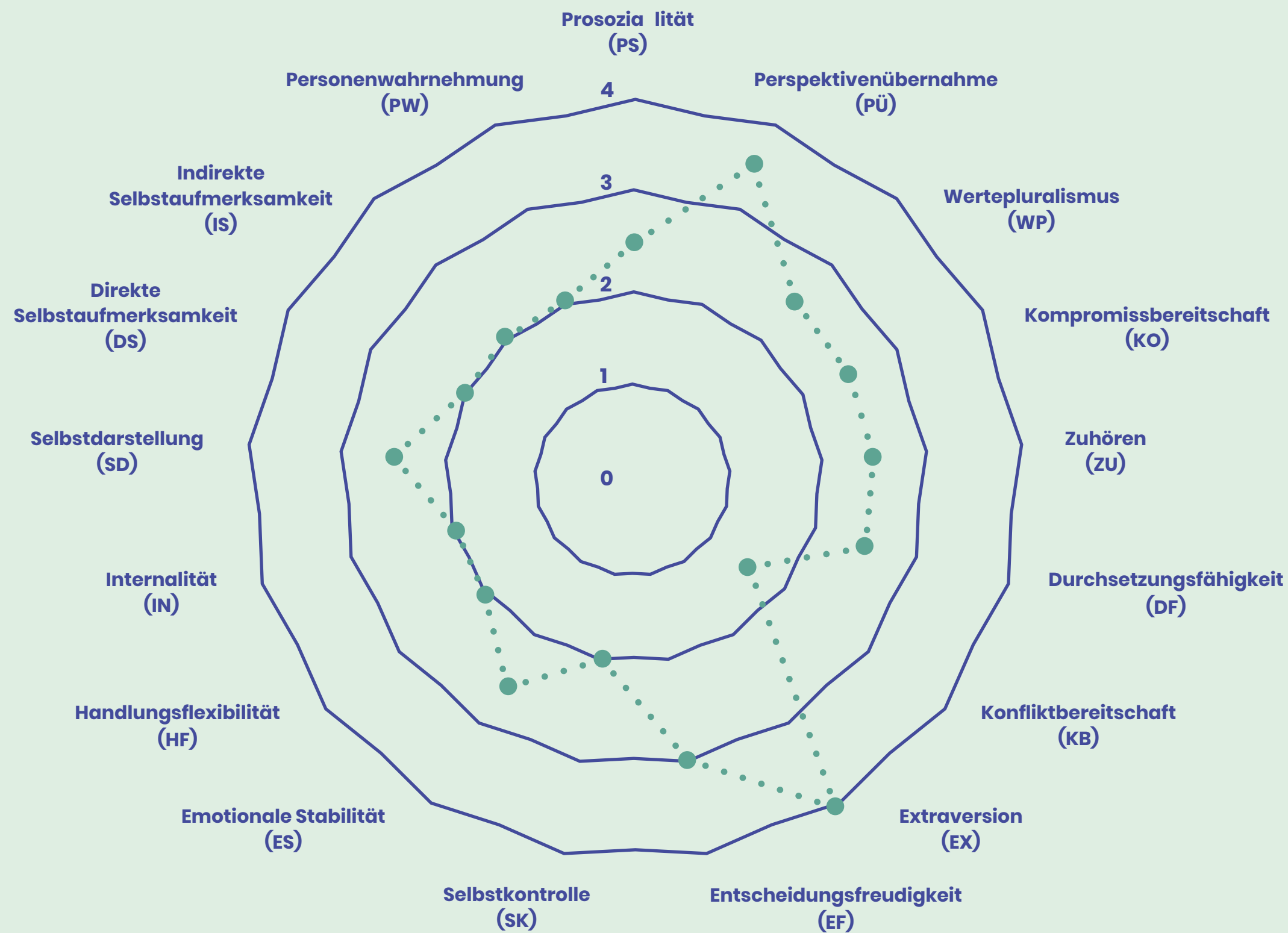
Wir können klarer diskutieren und formulieren, welche der genannten Teilfähigkeiten wir gesellschaftlich und politisch priorisieren – gerade in Zeiten von Populismus und Extremismus. Was benötigen unsere Kinder für ihre soziale Unabhängigkeit und als Schutz vor Gewalt? Sind es z.B. eher „Durchsetzungsfähigkeit“ und „Konfliktbereitschaft“ oder ist es insbesondere „emotionale Stabilität“?

Welche sozialen Kompetenzen werden im Unterricht geübt, wenn ein Referat vor Publikum gehalten wird? Welche, wenn es darum geht, anderen zuzuhören, sie ausreden zu lassen? Welchen spezifischen Mehrwert erhoffen wir uns, wenn wir externe Trainings einkaufen?

Das Ziel der individuellen Förderung ist für andere Bildungsinhalte selbstverständlich. Für die sozialen Kompetenzen galt das bisher nur eingeschränkt, weil das Konstrukt lange wenig operationalisiert war.

Das ist nun anders, Abbildung 12 zeigt, dass wir nun genauer hinschauen und soziale Kompetenzen differenziert messen können:

Abbildung 12: Messung von Faktoren sozialer Kompetenz nach Kanning (Beispiel)



Einschränkend ist dazu zu sagen, dass eine Messung im Bereich der Schule derzeit noch nicht mit den Gütekriterien eines Tests wie dem Inventar Sozialer Kompetenzen (ISK) (Kanning 2009) möglich ist, da dieser für eine andere Zielgruppe entwickelt und validiert wurde. Wir können aber ohne Probleme die differenzierte Sichtweise des Modells pragmatisch nutzen und eigene geeignete Beobachtungs- und Bewertungsinstrumente entwickeln, wie das in anderen Bereichen auch üblich ist und sich bewährt hat. Hier bietet sich eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und pädagogischen Fachkräften an, um diese Aufgaben zu meistern. Die Weiterentwicklung eines „ISK für Schule“ und dessen weitere Validierung bliebe dann wissenschaftlicher Forschung vorbehalten.

04

Fazit

Eine übergreifende Gewaltprävention umfasst die Integration der Wirkfaktoren von guten Beziehungen und individueller Förderung, gepaart mit leistungsunabhängiger Wertschätzung und der gezielten Stärkung von sozialen Kompetenzen. Es geht dabei nicht um das Addieren zusätzlicher Aufgaben, sondern um Selbstvergewisserung, Feinjustierung und ggf. auch Reduzierung in Bereichen, die sich als nicht nachhaltig erwiesen haben, um Ressourcen für gezielte Präventionsmaßnahmen zur Verfügung zu haben.

Übergreifende Gewaltprävention findet idealerweise in der Schule selbst statt, nämlich integriert in den Unterricht und die Schulkultur und konzeptionell begleitet von koordinierenden schulischen Teamstrukturen. Hier können die in Nordrhein-Westfalen etablierten internen Schulteams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention beispielgebend sein. Externe spezifische Kompetenzen z. B. für die Weiterqualifizierung der Schulmitarbeitenden werden von diesen Teams bedarfsorientiert hinzugezogen. Gleichzeitig fungieren die Teams als Lotsen, wenn es um die Vermittlung notwendiger externer Unterstützung im Einzelfall geht (spezifische Beratung, Therapie).

Die gezielte Stärkung sozialer Kompetenzen ist nicht nur im Kontext übergreifender Gewaltprävention bedeutsam, sondern stellt gleichzeitig ein wichtiges Bildungsziel dar. Mit einer multiprofessionellen Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Schulsozialpädagogik und damit verknüpfter Wissenschaft ist dieses Ziel erreichbar.

Im Gegensatz zur Pädagogik im Bereich der Selbstwirksamkeit ist die planvolle Ermöglichung des Erwerbs sozialer Kompetenzen in der Schule als wesentlicher Bestandteil einer individuellen Förderplanung aber noch relatives Brachland. Sie kommt in verschiedensten Richtlinien als Ziel vor, selten aber mit konkreter Unterfütterung durch differenzierte und evaluierte Konzepte. Sie ist ein komplexes Feld, welches nur über die kooperative Nutzung der unterschiedlichen sich ergänzenden Kompetenzen der Professionen Pädagogik, Psychologie und Sozialer Arbeit fachlich realisierbar ist.

Wer bis zu diesem Punkt ausführlich gelesen hat, wird ahnen, dass eine solche strategische Neujustierung der Bildung nicht zum Nulltarif zu haben ist. Das bedeutet aber nicht, dass sie nicht auch innerhalb eines Nullsummenspiels gelöst werden kann. Wir investieren auch heute schon mit gutem Grund große Summen in die Bildung. Es wird Aufgabe aller sein, einen bildungspolitischen Konsens darüber zu erzielen, inwieweit über intelligente Umverteilung der Ressourcen, klare Entlastung an bestimmten Stellen und deutliche Investitionen für soziale

Kompetenzen ausreichende Fortschritte zu erzielen sind, und dafür zu werben, den Weg mitzugehen. Ein „Weiter so“ oder eine Verschärfung der bestehenden internen Konkurrenz zwischen Bildung und Erziehung kann nicht die Lösung sein und würde von den Betroffenen auch mit gutem Grund verweigert oder still ausgesessen werden. Die Förderung sozialer Kompetenzen benötigt präsente und im Feld hervorragend ausgebildete Lehrkräfte und weitere Unterstützungskräfte in und für Schule, die äußere und innere Ressourcen frei haben müssen, um sich aktiv in sozialen Situationen einbringen und aus Interventionsanlässen Präventionssituationen kreieren zu können.

Veränderungen können allerdings nur dann gelingen, wenn das Ziel allen Beteiligten klar vor Augen steht. Es geht darum, ein System aus einem bestehenden Gleichgewicht in ein neues, zukunftsorientierteres Gleichgewicht zu überführen. Im Übergang entstehen Störungen. Das Ziel ist ein effizienterer und stabiler Zustand auf höherer Ebene (Lutzland 2008). Das lohnt sich, erfordert aber neben einer hohen fachlichen Kompetenz der Mitwirkenden auch soziale Kompetenz im Sinne von Zivilcourage bei Entscheidungsträger*innen. An ihnen liegt es, die Störungsphase zu initiieren bzw. deren Nebenwirkung kurzfristig in Kauf zu nehmen für ein langfristiges Ziel: ein Schulsystem, das Schülerinnen und Schüler mit den wichtigsten Kompetenzen für ihre Zukunft ausstattet.

Literaturverzeichnis

Anmerkung: Alle Links wurden zuletzt am 01.11.2022 abgerufen.

Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bilz, Ludwig, Wilfried Schubarth, Ines Dudziak, Saskia M. Fischer, Saskia Niproschke und Juliane Ulbricht (Hrsg.). 2017. *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Dörner, Dietrich. 1989. *Die Logik des Misslingens*. Reinbek: Rowohlt.

Gödde, Thomas. 2020. Übergreifende Gewaltprävention. https://schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/Dokumente/LaSP/Uebergreifende_Gewaltpraevention.pdf

Gödde, Thomas. 2021. Gemeinsamkeiten von Gewalt – Konsequenzen für Prävention. Videovortrag im Rahmen des 26. Deutschen Präventionstags 2021 in Köln. <https://schulpsychologie.nrw.de/themen/gewaltpraevention/index.html>

Himmelmann, Gerhard. 2016. „Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen.“ In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.) (DeGeDe). 2016. Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/himmelmann-g2016-demokratielernen-10-jahre-degede.pdf>

Kanning, Uwe Peter. 2002. „Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse.“ In: *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163.

Kanning, Uwe Peter. 2009. *ISK – Inventar sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.

Krause, Norman, Sebastian Wachs und Wilfried Schubarth. 2022. *Mobbing in der Schule*. Preprint: https://www.researchgate.net/publication/357835705_Mobbing_in_der_Schule

Lutzland. 2008, 19. Mai. *Prof. Peter Kruse über Changemanagement*. Video. Youtube. <https://youtu.be/FLFyoT7SJFs>

QUA-LiS NRW 2022. *Qualitätstableau NRW*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/qualitaetstableau_nrw_hinweise_und_erlaeuterungen.pdf

QUA-LiS NRW. 2020. *Referenzrahmen Schulqualität NRW*. Schule in NRW Nr. 9051. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>

Schulgesetz NRW – SchulG. 2005. *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>

Thorndike, Edward Lee. 1920. *Intelligence and its use*. In *Harper's Magazine* 140, 227–235.

Vester, Frederic. 1999. *Die Kunst vernetzt zu denken – Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Über ufuq.de

ufuq.de ist ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und arbeitet bundesweit an der Schnittstelle von pädagogischer Praxis und Wissenschaft im Themenfeld Islam, antimuslimischer Rassismus und Islamismus. Der Verein entwickelt Ansätze zum pädagogischen Umgang mit gesellschaftlicher Diversität sowie zur Prävention von Polarisierungen in der Migrationsgesellschaft. Ein Schwerpunkt in der Arbeit mit Jugendlichen liegt auf der Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Fragen von Religion, Identität und Zugehörigkeit und der Prävention von islamistischem Extremismus. Mit Beratungen und Fortbildungen wendet sich der Verein an Multiplikator*innen in Schule, Jugendarbeit und kommunalen Verwaltungen und entwickelt Arbeitshilfen und Lernmaterialien für Unterricht und Bildungsarbeit on- und offline. Der Verein ist Teil des Kompetenznetzwerkes „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX), beteiligt sich an Forschungsprojekten und fördert den Wissenschafts-Praxis-Transfer im Themenfeld. Die Webplattform www.ufuq.de informiert über aktuelle Themen im Bereich der universellen Präventionsarbeit und dokumentiert Ansätze und Materialien für die praktische Arbeit.

www.ufuq.de

Über das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX)

Das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX) besteht seit Beginn der aktuellen Förderperiode von „Demokratie leben!“ (2020–2024). Es reagiert auf die Entwicklungen im Phänomenbereich und begleitet sowohl die Präventions-, Interventions- und Ausstiegsarbeit als auch die im Themenfeld geführten fachwissenschaftlichen Debatten. Als Netzwerk, in dem die Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus, ufuq.de und Violence Prevention Network zusammenarbeiten, analysiert KN:IX aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen der universellen, selektiven und indizierten Islamismusprävention und bietet Akteur*innen der Präventionsarbeit einen Rahmen, um bestehende Ansätze und Erfahrungen zu diskutieren, weiterzuentwickeln und in die Arbeit anderer Träger zu vermitteln. Das Kompetenznetzwerk versteht sich als dienstleistende Struktur zur Unterstützung von Präventionsakteur*innen aus der Zivilgesellschaft, öffentlichen Einrichtungen in Bund, Ländern und Kommunen sowie von Fachkräften etwa aus Schule, Jugendhilfe, Strafvollzug oder Sicherheitsbehörden. Neben dem Wissens- und Praxistransfer zwischen unterschiedlichen Präventionsträgern hat KN:IX das Ziel, mit seinen Angeboten zu einer Verstetigung und bundesweiten Verankerung von präventiven Ansätzen in Regelstrukturen beizutragen.

www.kn-ix.de

Über den Autor

Thomas Götde arbeitete von 1991 bis Oktober 2022 als Schulpsychologe in Nordrhein-Westfalen. Von 2008 bis 2017 fungierte er als Fachbeauftragter für Schulpsychologie für den Bezirk Arnsberg. Seit 2017 fungierte er als fachlicher Leiter des Bereichs Schulpsychologie in der Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement NRW (LaSP NRW). Die Landesstelle ist zuständig für die Qualitätsentwicklung der Schulpsychologie im Land NRW und arbeitet im engen und regelmäßigen Austausch mit der Wissenschaft. Seit November 2022 befindet sich Thomas Götde im Ruhestand.

Publikationen des Kompetenznetzwerks „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX):

Analysen

Glatz, Oliver. 2022. Analyse #7: Islamisierter Antisemitismus. Motive, Motivgeschichte, Probleme, Lösungsansätze. <https://kn-ix.de/publikationen/analyse-7/>. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus.

Nössing, Elisabeth. 2022. Analyse #6: Das Widerstandsdispositiv im islamistischen Extremismus. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/09/KN_IX-Analyse-6-2022.pdf. Berlin: Violence Prevention Network gGmbH.

Puvogel, Mariam. 2022. Analyse #5: Attraktivitätsmomente von Kampfsport aus geschlechterreflektierender und rassismuskritischer Perspektive. Anschlussmöglichkeiten und Fallstricke für die (präventiv-) pädagogische Praxis. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/07/KNIX_ufluq_Analyse5_2022_A4_.pdf. Berlin: ufluq.de.

Caliskan, Hakan. 2022. Analyse #4: „Aber ich kann ja jetzt nicht noch Islam so studieren wie Sie!“ Praxisorientierte und diskriminierungssensible Handlungsstrategien zu vermeintlich religiös konnotierten Konflikten im Schulalltag. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/07/220714-KNIX_BAG-RelEx_Analyse4_2022-1.pdf. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus.

Brüning, Christina. 2021. Analyse #3: Globalgeschichtliche Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/07/Analyse_3_2022_Globalgeschichtliche-Bildung.pdf. Berlin: ufluq.de.

Saal, Johannes. 2021. Analyse #2: Die Rolle der Religion bei der Hinwendung zum religiös begründeten Extremismus. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/01/220112_KNIX_Analyse_2_Rolle-der-Religion_BAG_final28-verschoben.pdf. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus.

Rothkegel, Sibylle. 2021. Analyse #1: Selbstfürsorge und Psychohygiene von Berater*innen im Kontext der selektiven und indizierten Extremismusprävention. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/09/KN_IX-Analyse-1-2021-1.pdf. Berlin: Violence Prevention Network gGmbH.

Impulse

Gaspar, Hande Abay und Manjana Sold. 2022. Impuls #6: Der Ukraine-Krieg in der islamistischen Propaganda. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/07/KNIX-Impuls6_Ukrainekrieg_BAG-RelEx.pdf. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus.

Ali, Rami und Fabian Reicher. 2022. Impuls #5: Ansätze zum Online-Campaigning. Ein Praxisbericht über die Online-Kampagne von Jamal al-Khatib – Mein Weg! anlässlich der erneuten Machtübernahme der Taliban in Afghanistan. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/09/KN_IX-Impuls-5_VPN.pdf. Berlin: Violence Prevention Network.

Vale, Gina. 2022. Impuls #4: Gender-sensitive approaches to minor returnees from the so-called Islamic State. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/07/KNIX-Impuls-4_Vale_Gender-sensitive-approaches-to-minor-IS-returnees_2022_BAG-RelEx.pdf. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus.

Lakbiri, Assala. 2022. Impuls #3: Apokalyptisches Denken im islamistischen Extremismus. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/09/KN_IX-Impuls-3_VPN.pdf. Berlin: Violence Prevention Network.

Nadar, Maïke und Saloua Mohammed M'Hand. 2021. Impuls #2: Menschenrechtsbasierte Radikalisierungsprävention – ein Entwurf aus der Sozialen Arbeit. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/07/220112_Menschenrechtsbasierte_Radikalisierungspraevention_BAG-RelEx_KNIX.pdf. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus.

Schubert, Kai E. 2021. Impuls #1: Reflexionen über den Nahostkonflikt als Thema der selektiven und indizierten Präventionsarbeit. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/02/2022-02-08-Impuls-1_KNIX-vers.-3.0-verschoben.pdf. Berlin: Violence Prevention Network gGmbH.

Sonstige Publikationen

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2021. Wer, wie, was – und mit welchem Ziel? Ansätze und Methoden der universellen Islamismusprävention in Kommune, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, außerschulischer Bildung, Elternarbeit, Psychotherapie und Sport. https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/07/KNIX_uFuq_Wer_wie_was_A4_06-web-doppelseiten.pdf. Berlin: ufuq.de.

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2021. Handreichung zur digitalen Distanzierungsarbeit. Erkenntnisse, Expertisen und Entwicklungspotenziale. <https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2021/12/2021-20-12-KNIX-Handreichung-zur-digitalen-Distanzierungsarbeit.pdf>. Berlin: Violence Prevention Network gGmbH.

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2021. KN:IX Report 2021: Herausforderungen, Bedarfe und Trends im Themenfeld. <https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/02/2021-12-02-KNIX-Report-2021.pdf>.

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2021. Online: Beratung und Begleitung in der pädagogischen Praxis. Methodenfächer. <https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2020/12/KNIX-Methodenf%C3%A4cher-DRUCK.pdf>. Berlin: Violence Prevention Network gGmbH.

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2020. KN:IX Report 2020: Herausforderungen, Bedarfe und Trends im Themenfeld. <https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2021/02/KNIX-Report-2020.pdf>.

Impressum

Herausgegeben im Rahmen des Kompetenznetzwerks „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX)

Verantwortlich:

ufuq.de

Dudenstraße 6, 10965 Berlin

Tel.: +49 (30) 98 34 10 51

info@ufuq.de

www.ufuq.de

Ansprechpartner*innen im Kompetenznetzwerk:

BAG RelEx

Jamuna Oehlmann

jamuna.oehlmann@bag-relex.de

Rüdiger José Hamm

ruediger.hamm@bag-relex.de

ufuq.de

Dr. Götz Nordbruch

goetz.nordbruch@ufuq.de

Violence Prevention Network gGmbH

Franziska Kreller

franziska.kreller@violence-prevention-network.de

E-mail: info@kn-ix.de

Web: www.kn-ix.de

Redaktion: Sakina Abushi, Jochen Müller,

Götz Nordbruch

Gestaltung: part|www.part.berlin

Druck: Onlineprinters GmbH

Stand: November 2022

© Ufuq e.V. 2022

Ufuq e.V. ist eingetragen

im Vereinsregister

Amtsgericht Berlin, VR 26356.

Das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Für die Arbeit im KN:IX erhält ufuq.de weitere Fördermittel durch die Bundeszentrale für politische Bildung und das Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Gleichstellung Sachsen-Anhalt.

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

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



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

Gefördert im Rahmen des Landesprogramms



Gefördert
durch die

bpb:
Bundeszentrale für
politische Bildung

