

Selbstfürsorge in der Extremismusprävention gegen Islamismus – Lerntheoretische Überlegungen für sozialarbeitende Fachkräfte

Florian Steger / Jan Ilhan Kizilhan

Zusammenfassung

Angesichts der hohen emotionalen Belastung von sozialarbeitenden Fachkräften in der indizierten Prävention gegen islamistischen Extremismus und eines Mangels an einem grundlegenden, einheitlichen Konzept für die Gestaltung von Weiterbildungen für die Fachkräfte zeigt der Beitrag theoretisch auf, welchen Mehrwert der Einsatz von digitalen Medien (Videosequenzen, kollegiale Onlineberatung, E-Portfolio) für die berufsbegleitende Kompetenzschulung haben. Dabei steht die Schulung der emotionsfokussierten-reflexiven Handlungskompetenz im Fokus. Fundament der theoretischen Überlegungen sind der pragmatisch-konstruktivistische Kompetenzbegriff, das erfahrungsgelitet-subjektivierende Arbeitshandeln und die *Community of Practice*.

Schlüsselbegriffe

Extremismusprävention, sozialarbeitende Fachkräfte, Kompetenzschulung mit digitalen Medien

Einleitung

Der Anteil an Personen, die sich in islamistischen Kreisen radikalisieren bzw. kurz vor einer Radikalisierung stehen, nimmt weiter in einem Maß zu, das nicht unterschätzt werden sollte (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2021). Gleichzeitig äußern sozialarbeitende Fachkräfte, die in Präventionskontexten mit jenen (quasi)radikalisierten Personen arbeiten und hieraus große psychische Belastungen tragen (können), einen hohen Bedarf an berufsbegleitenden Weiterbildungen mit einem Fokus auf berufsbezogene Erfahrungsreflexionen und Bewältigungsstrategien, um Selbstfürsorge praktizieren zu können (vgl. Campelo et al. 2018; Wolfowicz et al. 2019; Döring/Röing/von Boemcken 2020; Figlestahler et al. 2020; Haugstvedt 2020; Oulad M'Hand/Nadar 2020; Ponsot/Autixier/Madriaza 2017). Jedoch zeigt ein Blick auf die Präventionsunterfangen gegen Islamismus

in Deutschland, dass jener Bedarf sozialarbeitender Fachkräfte durch das Weiterbildungsangebot der betreffenden Institutionen u. a. aufgrund eines Mangels auf der konzeptionellen Ebene nicht gedeckt wird (vgl. Kiefer 2021; Freiheit/Uhl/Zick 2021a; Figlestahler et al. 2020; Armbrorst et al. 2018; Kober 2017). Hinzu kommen die knappen Zeitkapazitäten, die den Lernenden zur Verfügung stehen (vgl. Elsholz 2020, S. 13).

Den vorangegangenen Beobachtungen kann die Relevanz des vorliegenden Beitrags entnommen werden. Ebenfalls wird aus jenen Beobachtungen die Zielsetzung des Beitrags wie folgt abgeleitet. Angesichts des konzeptionellen Mangels im Hinblick auf passgenaue Weiterbildungen und knapper Zeitkapazitäten sollen theoretische Überlegungen darüber zum Ausdruck kommen, worauf Weiterbildungsangebote zur Selbstfürsorge von in der Prävention tätigen sozialarbeitenden Fachkräften gründen können und inwiefern digitale Formate in diesem Zusammenhang einen Mehrwert leisten können.

Prävention gegen islamistischen Extremismus

Relevanz indizierter Prävention

Die Verhinderung und Reduzierung von islamistischem Extremismus¹ ist im „Nationalen Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus“ politisch verankert, erfährt von Bund und Ländern vermehrt finanzielle Förderung und ist zunehmend bedeutender Forschungsgegenstand (vgl. Bundesministerium des Inneren für Bau und Heimat 2017, Abschnitt 1; Bundesamt für Verfassungsschutz 2020; Freiheit/Uhl/Zick 2021b, S. 226; Heinze 2019, S. 275). Dabei ist die indizierte Prävention in den Blick zu nehmen, denn die Anzahl von Personen, die sich in islamistischen Kreisen radikalisieren bzw. kurz vor einer Radikalisierung stehen, ist im Zeitraum von 2017 bis 2020 ausgehend von 25 810 Personen um etwas mehr als 11 % auf 28 715 sukzessive gestiegen (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2021, Abschnitt 1).

Indizierte Prävention – eine Begriffsklärung

Indizierte Extremismusprävention² kann als Anwendung von „Maßnahmen [...], die [auf] eine Dissoziation zwischen extremistischer Ideologie und Indextklientel“³ (Waleciak 2021, S. 117) abzielen, gefasst werden. Zielgruppe sind

- 1 Im Folgenden abgekürzt durch ‚Extremismus‘
- 2 Im Folgenden abgekürzt durch ‚Prävention‘.
- 3 Im Folgenden abgekürzt durch ‚Klientel‘ oder ‚Klientelperson‘

Personen, die erste Anzeichen von Extremismus in ihren Haltungen oder Verhaltensweisen zeigen (vgl. Caplan 1964, S. 45; Gordon 1983, S. 108). Angesichts der Schwierigkeiten bei der begrifflichen Trennschärfe zwischen indizierter Prävention und Intervention bezieht vorliegendes Verständnis von indizierter Prävention auch Personen als Zielgruppe ein, „bei denen eine unerwünschte Entwicklung bereits eingetreten [...] ist“ (Freiheit/Uhl/Zick 2021a, S. 60) und die bereits zu einer Risikogruppe gehören.

Fokus auf psychosoziale Ansätze

Psychosoziale Ansätze, nach welchen Prävention sich u. a. in sozialarbeitenden Methoden und Beratungen manifestiert, scheinen angesichts der Erkenntnis, dass unter dem Klientel psychologische Vulnerabilitäten und spezifische Verhaltensformen häufiger verbreitet sind, fruchtbar (vgl. Waleciak 2021, S. 131 f.; Campelo et al. 2018, S. 103). Hierzu zählen Ängstlichkeit, Aggressivität, Bedrohungerfahrungen und -erleben sowie eine niedrige Selbstkontrolle mit einer hohen Risikobereitschaft (vgl. Wolfowicz et al. 2019, S. 3). Diesen Vulnerabilitäten und Charakteristika liegen psychosoziale Umstände zugrunde (vgl. Freiheit/Uhl/Zick, 2021b, S. 253). In Anlehnung daran betont der Praxisbereich eine „akzeptierende Dialogarbeit“ (Behr et al. 2021, S. 282), die die gegenwärtige Lebenslage der einzelnen Klientel fokussiert (vgl. Kiefer 2021, S. 43; Freiheit/Uhl/Zick 2021b, S. 252 f.).

Sozialarbeitende Fachkräfte in der Prävention gegen islamistischen Extremismus

Fachkräfte, ihre Anforderungen und Konsequenzen

Im Beratungsbereich der Prävention werden in Deutschland größtenteils sozialarbeitende Fachkräfte⁴ eingesetzt (vgl. Behr et al. 2021, S. 270). Einfühlungsvermögen und Offenheit werden angesichts der „akzeptierenden Dialogarbeit“ (Behr et al. 2021, S. 282) zu zentralen Anforderungen für Fachkräfte (vgl. Kiefer 2021; Freiheit/Zick/Uhl 2021b, S. 248 ff.). Gleichzeitig sind sie dem Klientel und deren hohen psychologischen Vulnerabilität, Charakteristika wie Bedrohungerleben exponiert (vgl. Campelo et al. 2018, S. 7, 10; Wolfowicz et al. 2019, S. 20). Hierdurch sind Fachkräfte vulnerabel für hohen emotionalen Stress, was in Burnout und sekundärer Traumatisierung enden kann.

4 Im Folgenden abgekürzt durch ‚Lernende‘ oder ‚Fachkräfte‘

Emotionsfokussierte Selbstfürsorge als Kernbedarf

Vorangegangene Überlegungen spiegeln den großen Stellenwert des Bedarfs an Selbstfürsorge unter den Fachkräften. Häufig wird Selbstfürsorge in den Grundsätzen der Sozialen Arbeit theoretisch in Zusammenhang mit dem Schlagbegriff der ‚Reflexion‘ gefasst. Demnach praktizieren Fachkräfte Selbstfürsorge, indem sie „die Grenzen der eigenen Belastbarkeit kennen, Anzeichen rechtzeitig bemerken, [...] [ihre] eigene Rolle [im] Auftrag im jeweiligen Kontext finden [und] sich einer reflektierenden Außenwelt stellen (Supervision, Intervention, Fortbildung)“ (DGSP 2020, S. 2).

In der Praxis äußern Fachkräfte in der Prävention hohen Bedarf an berufsbegleitenden Fortbildungen, die die individuelle und gemeinsame Reflexion von Erfahrungen und die Entwicklung von Bewältigungsstrategien ermöglichen (vgl. Döring/Röing/von Boehmcken 2020; Figlesthaller et al. 2020; Haugstvedt 2020; Oulad M'Hand/Nadar 2020; Ponsot/Autixier/Madriaza 2017). Angesichts der hohen emotionalen Anforderungen erscheint bei der Reflexionsschulung ein Fokus auf Gefühle, die im Zusammenhang mit sozialen Interaktionen auftreten, sinnvoll (vgl. Weilmöck/Uhlmann 2018, Abschnitt 5).

Digitale Medien in der berufsbegleitenden Fortbildung für sozialarbeitende Fachkräfte in der Extremismusprävention

Aufgrund des hohen und intensiven Arbeitspensums der Fachkräfte kommen zeitaufwändige Blockfortbildungsveranstaltungen im Berufsalltag selten in Frage. Zudem erschweren diese Lernszenarien, erworbenes Wissen in der beruflichen Praxis anzuwenden (vgl. Eisholz 2020, S. 13). Gleichzeitig wird in aktuellen berufsbegleitenden Schulungsangeboten das Potential digitaler Medien nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Emser/Rupp/Uhlmann 2019, S. 11). Daher könnten der Fokus auf emotionsfokussierte reflexive Handlungskompetenz, auf der geringen Potentialausschöpfung von digitalen Medien in der Schulung von Handlungskompetenz und auf der Notwendigkeit zur lerntheoretischen Begründung vom Einsatz digitaler Medien liegen (vgl. Eisholz/Hilger 2019, S. 12).

Fragstellung und Ziele

Folgende Frage scheint aus vorangegangenen Darlegungen von Bedeutung:

Inwiefern lässt sich im Rahmen der Selbstfürsorge der kombinierte Einsatz aus digitalen Medien (Videosequenzen, kollegiale Onlineberatung und E-Portfolio) für die berufsbegleitende Schulung der berufsbezogenen emotionsfokussierten-reflexiven

Handlungskompetenz⁵ von sozialarbeitenden Fachkräften, die in der indizierten Extremismusprävention gegen Islamismus tätig sind, begründen?

Nachfolgender Beitrag leistet einen indirekten Beitrag zur Extremismusprävention gegen Islamismus. Es geht nicht um die direkte Reduzierung der Gewaltbereitschaft (potentieller) Islamisten. Im Vordergrund steht die Selbstfürsorge der Fachkräfte (vgl. Behr et al. 2021, S. 275; Haugstvedt 2020, S. 3; Koller 2019, S. 4). Letztere wird mit als Voraussetzung für erstgenanntes gesehen (vgl. Freiheit/Uhl/Zick 2021a, S. 63). Es kommen theoretische Überlegungen zum Ausdruck, um angesichts des nachfolgend erläuterten Mangels sowohl an empirischen Erkenntnissen (vgl. Figlestahler et al. 2020, S. 104; Armbrorst et al. 2018, S. 10f.; Kober 2017, S. 233) als auch an einem grundlegenden, einheitlichen Konzept zur Gestaltung von Weiterbildungsangeboten (vgl. Kiefer 2021, S. 29) Forschungsbedarf und gleichzeitig Anregungen darüber aufzuzeigen, auf welchen Grundlagen empirische Erkenntnisse in der Extremismusprävention geschaffen werden können.

Befundlage: Mangelnde Bedarfsdeckung durch aktuelle Fortbildungsangebote

Bisher gibt es im Hinblick auf Fortbildungen von Fachkräften keine gesicherten, empirischen Kenntnisse über Wirksamkeit von Maßnahmen in der Extremismusprävention (vgl. Armbrorst et al. 2018, S. 10f.; Kober 2017, S. 233). So wird beispielsweise im Evaluationsbericht über Modellprojekte in der Extremismusprävention betont, dass „in keiner der näher beobachteten Fortbildungen eine reflexive Auseinandersetzung beobachtet werden [konnte]“ (Figlestahler et al. 2020, S. 104).

Ein Blick auf die elementarere Konzeptebene zeigt essentielle Probleme. Den Präventionsunterfangen in Deutschland gegen Islamismus liegt kein grundlegendes und einheitliches Konzept zur Gestaltung von Weiterbildungsangeboten zugrunde (Kiefer 2021, S. 29). Weiter sind überhaupt nur 6 % der Projekte im Bereich der indizierten Extremismusprävention gegen Islamismus auf Fortbildungen von Fachkräften fokussiert. Lediglich 1 % aller Präventionsprojekte in Deutschland gegen Islamismus machen von einem peer-to-peer Ansatz Gebrauch (vgl. Freiheit/Uhl/Zick 2021a, S. 67, 69). Dies erscheint angesichts des hohen Fortbildungsbedarfs mit einer Schwerpunktsetzung auf Erfahrungsaustausch als zu gering.

Schließlich begegnen bereits bestehende Fortbildungsangebote von Projekten dem Bedarf der Fachkräfte nach reflexiv geprägtem Austausch und dem

„Transferproblem arbeitsplatzferner Weiterbildung“ (Eisholz 2020, S. 13) sehr eingeschränkt. So ist bei wenigen Fortbildungen von in der MAPEX-Analyse untersuchten Präventionsprojekten im indizierten Bereich der Umgang der Fachkräfte mit Affekten, die seitens des Klientel ausgedrückt werden, zentral (vgl. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung 2021). Steht die Verknüpfung von theoretischem Wissen und dessen praktischer Anwendung durch Reflexion von fallbasierten Lernszenarien im Vordergrund, finden reflexive Prozesse aufgrund des Präsenzblockformats nur sehr zeitlich begrenzt statt. E-Learning Elementen wird dabei lediglich eine ergänzende Rolle zugeschrieben. Ein berufsbegleitender, vom BAMF entwickelter Qualifizierungslehrgang sei exemplarisch genannt (vgl. Emser/Rupp/Uhlmann 2019, S. 11).

Emotionsfokussierte-reflexive Handlungskompetenz von Fachkräften in der Extremismusprävention

Begriffsklärung

Im Kern impliziert Kompetenz ein Wissen darüber, „wie man etwas macht“ (Kreitz 2007, S. 112). Dies bezeichnet Kreitz als „praktisches Wissen“ (2007, S. 116). Emotionsfokussierte-reflexive Handlungskompetenz manifestiert sich bei der Fachkraft, indem sie durch eigenes Handeln und selbst gemachte Erfahrungen „praktisches Wissen“ erwirbt und dadurch befähigt ist, eine (emotionale) Handlungserfahrung in einen Zusammenhang mit ihrem Vorwissen zu bringen, die Bedeutung dieses Zusammenhangs für den eigenen beruflichen Kontext zu (er)klären, damit sie aus dieser Erklärung zukünftige Handlungsalternativen ableitet (vgl. Eisholz/Hilger 2019, S. 17; Wild 2018, S. 19; Hilzensauer 2017, S. 30; Kreitz 2007, S. 12).

Pragmatisch-konstruktivistisches Kompetenzverständnis als Grundlage

Vorliegendes Verständnis von emotionsfokussierter-reflexiver Handlungskompetenz orientiert sich am pragmatisch-konstruktivistischen Kompetenzbegriff, welcher vier zentrale Parallelen zum beruflichen Kontext der Fachkräfte aufweist und deshalb als Grundlage geeignet scheint. Einmal wird der kommunikative Austausch in einem sozialen Umfeld betont. Dies impliziert zweitens die große Bedeutung emotionaler Aspekte. Drittens wird betont, dass Handlungen vor dem praktischen Wissenserwerb erfolgen (vgl. Wild 2018, S. 29). Schließlich wird der „experimentalistische Wahrheitsbegriffs“ abgelehnt (Wild 2018, S. 30). Dies ist zentral für die Fachkräfte, da sie auf den Einzelfall bezogen für sich selbst herausfinden müssen, welcher Lösungsansatz welchen Stellenwert im Zusammenhang

⁵ Im Folgenden durch ‚Handlungskompetenz‘ abgekürzt

mit adressaten:innengerechtem Klientelumfang und mit Selbstfürsorge hat (vgl. Faulstich 2005, S. 532; Reich 2004, S. 41).

Um modellhaft aufzeigen zu können, wie das konstruktivistisch-pragmatische Kompetenzverständnis für die Schulung von emotionsfokussierter-reflexiver Handlungscompetenz konkretisiert werden kann, werden das sogenannte erfahrungsgeleitet-subjektivierende Arbeitshandeln und die *Community of Practice* vorgestellt (vgl. Eisholz 2020, S. 7).

Grundlegende Ansatzpunkte für die Gestaltung von Schulungen von emotionsfokussierter-reflexiver Handlungskompetenz

Nachfolgend werden das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Arbeitshandeln und die *Community of Practice* vorgestellt, um heuristisch zu skizzieren, wie die Theorie des Pragmatismus für die Schulung der Handlungskompetenz konkretisiert werden kann (vgl. Eisholz 2020, S. 13).

Erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Arbeitshandeln

Die Fruchtbarkeit des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitshandelns⁶ spiegelt sich darin, dass es Handlungskompetenz als emotionsbezogenes ‚Frühwarnsystem‘ versteht, das Fachkräfte zum Umgang mit durch ‚schwer vorherschaubare Einflüsse gekennzeichneten Situationen befähigt. Böhle bezeichnet dieses ‚Frühwarnsystem‘ als „richtiges Gefühl für eine Sache“ (Böhle 2005, S. 11). Es konstituiert sich in sinnlicher Wahrnehmung beispielsweise durch Bewusstwerdung von Aggression des Klientel sowie in einem „bildhaft-assoziativem Denken“ (Böhle 2017, S. 677), das wie ein ‚innerer Film‘ mit konkreten Bildern abläuft. So läuft der Erinnerungsprozess einer Fachkraft an ein Bedrohungserleben, der beispielsweise durch geringe Selbstkontrolle seitens des Klientel getriggert wird, in einem Film ab. Dessen Szenen können konkrete (Erinnerungs)Bilder von beruflichen oder persönlichen Situationen aus der Vergangenheit der Fachkraft sein. Auch eine mögliche Reaktion auf das Verhalten des Klientel kann sich in Form eines Filmes mit konkreten (fiktiven) Szenen im Kopf der Fachkraft manifestieren. Dieses ‚Frühwarnsystem‘ kann indikative Vorbote der Belastungsgrenzen signalisieren (vgl. DGSF 2020, Abschnitt 4).

Aus diesem Verständnis ist analog zum Pragmatismus das Primat der Handlung fruchtbar. Die Handlung geht demnach dem Wissenserwerb voraus, indem eine praktische Handlung „selbst [als] Grundlage für den Erwerb eines

6 Im Folgenden durch ‚Arbeitshandeln‘ abgekürzt

besonderen Erfahrungswissens“ (Böhle 2005, S. 12) gesehen wird. Dies illustriert zentrale Anknüpfungspunkte zum Präventionsalltag. Wissen und Kompetenz entstehen hier erst mit oder nach einer Handlung. Vorher kann wenig universales Wissen bestehen, da das Klientel jeweils individuell betrachtet werden muss und die schwer vorhersehbaren Einflüsse beispielsweise durch geringe Selbstkontrolle mancher Klient:innen nicht unter eine allgemeine Wahrheit gefasst werden können (vgl. Wild 2018, S. 30).

Community of Practice

Das Konzept der *Community of Practice*⁷ betont das Lernen in gruppenbasierten, peer-fokussierten, sozialen Prozessen, bei denen die Lernenden zu Beginn ihre Ergebnisse zu einer Aufgabe, die sie selbstständig erledigt haben, teilen. Diese Aufgabe kann im Zusammenhang mit der Prävention als eine zuvor im direkten Kontakt mit den Klienten erfolgte Handlung der Fachkräfte gesehen werden. Die Ergebnispräsentation kann als Problemerkfrontation betrachtet werden. Indem die anderen Lernenden nachfragen, entsteht eine Übersicht im Sinne einer Problembefinition. Durch kritische Stellungnahme anderer Mitglieder und interaktive Diskussion werden Handlungsalternativen konstruiert. Somit gehen Prinzipien der *Community Hand* in Hand mit Richtlinien aus der Präventionsarbeit, indem die *Community* beispielsweise die Notwendigkeit dazu widerspiegelt, „sich einer reflektierenden Außenwelt zu stellen“ (Supervision, Intervention) (DGSF 2020, Abschnitt 4).

Um aus theoretischer Sicht erläutern zu können, auf welche Art und Weise digitale Medien und Formate bei der Umsetzung des Arbeitshandelns und der *Community* unterstützend sein können, werden nachfolgend unter den Begriffen ‚mediengestütztes Lernen‘ bzw. ‚mediengestützte Schulung‘ Videosimulationen, die kollegiale Onlineberatung und E-Portfolios sowie deren jeweiliger Mehrwert vorgestellt.

Mediengestützte Schulung reflexiver Handlungskompetenz

Mediengestütztes Lernen

Im Folgenden wird der Begriff ‚mediengestütztes Lernen‘ synonym zu Lernprozessen verstanden, die durch digitale Medien initiiert und begleitet werden. Dabei wird auf Lernphasen fokussiert, bei denen die Lernenden beispielsweise einen

7 Im Folgenden durch ‚Community‘ abgekürzt

Desktop-PC, ein Laptop oder Tablet benutzen, um im virtuellen Raum entweder in Selbstlernphasen oder mit anderen Personen zu lernen.

Videosimulationen

Videosimulationen werden im Folgenden als Lernformate verstanden, bei denen auf Emotionen fokussierte berufsbezogene Situationen durch Videosequenzen bzw. Videoausschnitte simuliert werden. Die berufsbezogene Situation stellt im Sinne einer *situational e-simulation*, die auf soziale und verhaltensbezogene Fertigkeiten im beruflichen Alltag fokussieren, eine künstliche *face-to-face* Gesprächssituation dar. Die Gesprächssituation wird initiiert, indem die lernende Person ein Video anschaut, in welchem nur die Klientelperson zu sehen ist. Die Klientelperson spricht im Video frontal in die Kamera (vgl. Cant/Cooper 2014, S. 1436, 1439).

Kollegiale Onlineberatung

Kollegiale Onlineberatung wird im Folgenden als ein im virtuellen Raum aufeinander bezogenes Handeln verstanden, das gruppenbasiert und peer-geleitet ist. Handeln wird als eine Kommunikation verstanden, die sich hier durch einen text-basierten und asynchronen Austausch über einen berufsbezogenen problemorientierten Fall manifestiert. Lernende nehmen an einem Austausch, welcher der Schaffung alternativer Sichtweisen dient, teil, indem sie entweder die Rolle der ratgebenden oder konsultierenden Person einnehmen. Der Ablauf des Austauschs ist durch fix definierte Schritte festgelegt (vgl. Arnold/Schindler 2018, S. 302; Spangler 2012, S. 43, 50 ff.). Dieses gruppenbasierte, peer-geleitete Handeln knüpft explizit an das Verständnis von Selbstfürsorge an, indem die Pflege eigener beruflicher sowie persönlicher Ressourcen beispielsweise durch Reflexion in Form von Intervention wiedergespiegelt wird (vgl. DGSF, 2020, Abschnitt 4).

E-Portfolios

E-Portfolios sind individuelle, systematische digitale Sammlungen von Dokumenten, die dem lernenden Individuum dazu dienen, berufsbezogene Probleme und die damit gemachten Erfahrungen in einem selbstbestimmten Ordnungssystem zu dokumentieren, um basierend auf Wissens- und Erfahrungstransfer sowohl eine berufsbezogene Selbstbefahrung zu erleben als auch ‚Drehbücher‘ für zukünftige Handlungsstrategien zu entwickeln (vgl. Elsholz 2020, S. 13).

Mehrwert digitaler Medien bei der berufsbegleitenden Schulung von Handlungskompetenz

Um dem Mehrwert des Einsatzes von Videosequenzen, kollegialer Onlineberatung und E-Portfolios in der Schulung von Handlungskompetenz Ausdruck zu verleihen, wird in Anlehnung an die konstruktivistisch-pragmatische Theorie und die Modelle des Arbeitshandelns und der *Community* danach gefragt, inwiefern praktische (Arbeits-)Handlungen, eigene Erfahrungen, Reflexion über Gelerntes und Kommunikation sowie Interaktion mit anderen Lernenden durch die adressierten digitalen Medien erfolgen (vgl. Elsholz/Hilger 2019, S. 12).

Mehrwert von Videosimulationen

Videosimulationen ermöglichen durch ihre wiederholte Abrufbarkeit der Videosimulation eine Sensibilisierung der Lernenden für auditive und visuelle Reize und damit verknüpft eine Selbstbefahrung. Indem Videosimulationen im Gegensatz zu Rollenspielen in Präsenzformaten immer wieder abrufbar und gleichzeitig erlebbar sind, kann die hier als Handlung verstandene sinnliche Wahrnehmung beispielsweise von Mimik oder Tonfall geschärft werden (vgl. Forbes et al. 2016, S. 24; Choi/Song/Oh 2015, S. 90; Cant/Cooper 2014, S. 1440). Durch Fragen, die im Anschluss an eine Videosequenz folgen und den Fokus im Sinne von Hilzensauer „nach innen“ (Hilzensauer 2017, S. 29) richten, achten die Lernenden darauf, welche emotionsfokussierten Trigger in der Arbeit mit einer jeweiligen Klientelperson von ihnen erlebt werden und welcher emotionsfokussierte ‚innere Film‘ damit einhergeht. Hierbei können die Fachkräfte darauf geschult werden, zu überprüfen, inwiefern dieser ‚innere Film‘ und die damit einhergehenden Emotionen Parallelen zu Erfahrungen bzw. inneren, belastenden Filmen aus der Vergangenheit aufweisen. Durch diesen Vergleich kann es möglich werden, erste Anzeichen von außerordentlichen Belastungen bzw. Belastungsgrenzen zu identifizieren (vgl. Brown 2008, S. 640).

Mehrwert der kollegialen Onlineberatung

Im Hinblick auf die Ermöglichung von praktischen Arbeitshandlungen und eigenen Erfahrungen stellt die kollegiale Onlineberatung angesichts der institutionellen Etablierungssituation von Super- und Intervention einen Mehrwert dar. Obwohl Supervision und Intervention als wirksame und unterstützende Methode für Fachkräfte in der Prävention anerkannt sind und es viele Supervidierende auf dem Markt gibt, sind die Interventionsformen häufig aufgrund von ökonomischen Faktoren institutionell nicht fest etabliert bzw. integriert (vgl. Haugstvedt 2020,

S. 9; Baumeister/Ebert/Moritz 2019, S. 141). Hierdurch entfällt potentiell eine strukturierte Unterstützung bzw. berufsbegleitende Weiterbildung, bei der die Fachkräfte gesammelte Erfahrungen zusammen reflektieren können (vgl. Döring/Döing/von Boemcken 2020, S. 264).

Im Hinblick auf die Ermöglichung des Nachdenkens über Gelerntes ist beim Einsatz der kollegialen Onlineberatung im Gegensatz zum Präsenzformat ein Mehrwert durch vertiefte Reflexion festzustellen, welche durch die asynchrone und textbasierte Kommunikationsform evoziert werden kann. Dieser Mehrwert kann unter der „Chance zur reflexiven Langsamkeit“ (Engel 2019, S. 22) gefasst werden. Dies steht dem eingangs adressierten komprimierten Zeitplan bei Präsenzveranstaltungen beispielsweise beim Qualifizierungslehrgang des BAMF vorteilhafter gegenüber (vgl. Schlegel 2020, S. 64 f.).

Darüber hinaus kann durch den Einsatz einer kollegialen Onlineberatung Lücken in der bisherigen Projektgestaltung und hieraus entstehenden Widersprüchen begegnet werden. Bisherige Präventionsprojekte in Deutschland vernachlässigen größtenteils einen peer-to-peer Ansatz, für den es unter Fachkräften hohen Bedarf gibt (vgl. Freiheit/Uhl/Zick 2021a, S. 67, 69; Döring/Röing/von Boemcken 2020, S. 264; Figlestahler et al. 2020, S. 103; Oulad M'Hand/Nadar 2020, S. 20). Zudem betonen Richtlinien die große Bedeutung dieses Ansatzes beispielsweise mit Verweis auf Interventionen (vgl. DGSF 2020, Abschnitt 4).

Schließlich stellen die zuvor adressierten Aspekte eine konstruktive Antwort auf das Transferproblem arbeitsplatzferner Weiterbildung dar (vgl. Stender 2009, S. 184 ff.). Fortbildungen im Rahmen von auf die indizierte Prävention fokussierten Projekten werden unter dem Problem gekennzeichnet, dass ein wirksamer und langfristiger „Wissenstransfer und der Kompetenzaufbau“ bei den Fachkräften anhand von „punktuellen, isolierten Einzelveranstaltungen“ (Döring/Döing/von Boemcken 2020, S. 18 f.) kaum stattfindet. Diesem Transferproblem kann durch die textbasierte und asynchrone Kommunikation begegnet werden, indem die Lernenden während ihres Arbeitsalltags relativ zeitnah gezielt Gesprächsausschnitte aus der kollegialen Onlineberatung anwählen, um beispielsweise aus der Beratung hervorgehende Erkenntnisse nachzulesen.

Mehrwert von E-Portfolios

Das E-Portfolio kann im Rahmen der Zusammenführung von Instruktion (Lernanweisung) und Konstruktion (von eigenem Wissen) die Denksätze der *Community* und des Arbeitshandelns zusammenführen (vgl. Elsholz 2020, S. 7). Grundlegend sind dabei drei Portfolioebenen mit jeweiligen Impulsfragen: ‚Dokumentation direkt nach dem berufsbezogenen Klientelkontakt‘, ‚Dokumentation nach kollegialer Onlineberatung‘, ‚Dokumentation von Erkenntnissen, die

gebündelt aus alleinigem Nachdenken kollegialer Onlineberatung hervorgehen. Am Ende eines jeden Teils werden die Lernenden zur Konstruktion eines ‚inneren Films‘ angeregt. Instruktionselemente können hier operationalisierbare Anweisungen sein, die beispielsweise wie folgt lauten könnten: ‚Gestalten Sie einen inneren Film darüber, welche Körperreaktionen und Emotionen Sie in der Arbeit mit einer bestimmten Klientelperson erleben, indem sie zum Beispiel passende Bilder im Internet hierzu finden und diese in eine passende Abfolge bringen! Stellen Sie das Ergebnis in den dafür vorgesehenen Bereich Ihres E-Portfolios!‘.

Schließlich kann ein abschließender Bereich im E-Portfolio dazu anregen, dass die eigene Entwicklung im Hinblick auf die Handlungskompetenz durch die Lernenden selbst beurteilt wird. Grundlegendes Vorbild kann hier beispielsweise die zyklische Kompetenzmatrix sein, nach welcher Lernende in regelmäßigen Zeitabschnitten nach praktischen Handlungserfahrungen aus dem Berufsalltag zunächst Reflexionsprozesse beispielsweise nach oben dargestellter Kombination aus Videosequenzen, kollegialer Onlineberatung und E-Portfolio durchlaufen, um anschließend die eigene Kompetenzentwicklung zu beurteilen. Die Beurteilung der eigenen Kompetenzentwicklung erfolgt sowohl quantitativ als auch qualitativ und wird durch Visualisierungselemente unterstützt. Die quantitative Beurteilung kann beispielsweise veranschaulicht werden, indem sie durch fünf, zunächst leere Sterne abgebildet wird. Sobald die Lernenden nach ihrem eigenen Eindruck eine Niveaustufe mehr erreicht haben, wird dementsprechend ein Stern mehr gelb markiert. Die qualitative Selbstbeurteilung kann anhand von Texten erfolgen. Im Vordergrund sollte jedoch die Konstruktion des ‚inneren Films‘ im Sinne des Arbeitshandelns stehen, welche beispielsweise durch Verlinkung von Videos oder Bildern möglich ist. Jedes Kompetenzniveau kann auf diese Art und Weise mit dem damit einhergehenden Film versehen, verknüpft und hinterlegt werden. Hierdurch ist für die Lernenden auf den ersten Blick sichtbar, welchen ‚inneren Film‘ bzw. welche konkreten Handlungen und Erfahrungen sie mit welcher Kompetenzstufe verbinden (vgl. Rohs/Gütersloh 2014, S. 84 ff.).

Durch die obigen Elemente können E-Portfolios den Bedarf von Fachkräften nach Selbstfürsorge bearbeiten, indem sie die Fachkräfte in ihrem häufigen Anzeigeln der eigenen Handlungskompetenz adressiert (vgl. Döring/Röing/von Boemcken 2020, S. 264; Figlestahler et al. 2020, S. 103). Dies wird erreicht, indem die Fachkräfte emotionsbezogene Handlungssicherheit erwerben. Beispielsweise wird ihnen angesichts fehlender klarer Kriterien für objektivierbares Wissen beim Arbeitshandeln vermittelt, dass ihre emotionsbezogene Handlungskompetenz und eigenständige Beurteilung, welche sie zur eigenständigen Relevanzbeschreibung von Emotionen in bestimmten Situationen befähigt, hohe Aussagekraft zur berufsbezogenen Einordnung von Eindrücken im Klientelkontakt haben (vgl. Böhle 2017, S. 12).

Zusammenfassung und Ausblick

Emotionsfokussierte-reflexive Handlungskompetenz wird als wesentliche Unterstützung sozialarbeitender Fachkräfte bei ihrem Praktizieren von Selbstfürsorge in, nach und vor dem Klientelkontakt in der indizierten Prävention gegen islamistischen Extremismus verstanden. Das theoretische Verständnis des pragmatisch-konstruktivistischen Kompetenzbegriffs ist als theoretische Grundlage für die Schulung der Handlungskompetenz geeignet. Zudem bieten sich der Ansatz der *Community of Practice* und des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitshandelns zur Präzisierung des pragmatisch-konstruktivistischen Kompetenzbegriffs im Zusammenhang mit der Gestaltung von Kompetenzschulungsformaten an.

Der Einsatz von Videosequenzen scheint theoretisch zur Umsetzung des Arbeitshandelns geeignet. Die kollegiale Onlineberatung bietet eine geeignete Umsetzungsmöglichkeit für die *Community of Practice*. Das E-Portfolio gewährleistet theoretisch ein Zusammenführen des Arbeitshandelns und der *Community*, indem es zur Konstruktion eines ‚inneren Films‘, der als visueller Ausdruck der eigenen emotionsfokussiert-reflexiven Handlungskompetenz gesehen sowie zur eigenen Beurteilung dergleichen genutzt werden kann, anregt. Dies bedeutet die Schulung eines Kompetenzbereichs für die Gewährleistung von Selbstfürsorge.

Mit den vorangegangenen theoretischen Überlegungen wird ein Vorschlag zum Umgang mit dem Problem des Mangels sowohl an empirischen Erkenntnissen als auch an einem grundlegenden Konzept zur Gestaltung von Weiterbildungsangeboten für Fachkräfte in der Prävention gegen islamistischen Extremismus gemacht (vgl. Figlestahler et al. 2020, S. 104; Kober 2017, S. 233; Kiefer 2021, S. 29). Zukünftige Überlegungen könnten darauf abzielen, auf der Konzeptebene konkrete didaktische Umsetzungsmöglichkeiten zu erarbeiten, um anschließend empirisch ihre Wirksamkeit zu überprüfen.

Literatur

- Armbrust, Andreas/Biene, Janusz/Coester, Mark/Greuel, Frank/Milbrandt, Björn/Nehlsen, Inga (2018): Evaluation in der Radikalisierungsprävention: Ansätze und Kontroversen. Frankfurt: Hessische Stiftung ‚Friedens- und Konfliktforschung‘.
- Arnold, Patricia/Schindler, Wolfgang (2018): Kollegiale Beratung online als Brücke zwischen Studium und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Arnold, Patricia/Grieshop, Hedwig/Füßenhäuser, Cornelia (Hrsg.): Profilierung Sozialer Arbeit online. Wiesbaden: Springer, S. 301–321.
- Baumeister, Harald/Ebert, David/Moritz, Steffen (2019): Digitalisierte Psychotherapie: Die Fragen nach dem ‚Wie‘. In: Verhaltensforschung, Perspektiven 29, S. 141–144.
- Behr, Harun/Kiefer, Michael/Sitzer, Peter/Waleciak, Julian/Wagner, Kathrin/Freiheit, Manuela/Kulacatan, Meltem (2021): Good Practice in der praktischen Arbeit gegen religiös begründeten Extremismus. In: MAPEX (Hrsg.): Radikalisierungsprävention in Deutschland: Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung. Bielefeld: IKG & IIT, S. 267–294.
- Böhle, Fritz (2005): Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5, S. 9–13.

- Böhle, Fritz (2017): Arbeit als subjektivierendes Handeln: Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit. Wiesbaden: Springer.
- Brown, J.F. (2008): Applications of simulation technology in psychiatric mental health nursing education. In: Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing 15, S. 638–644.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2020): Islamistisches Personenpotential, <https://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-islamismus-und-islamischerterrorismus/zahlen-und-faktenislamismus/islamistisches-personenpotenzial-2019personenpotenzial-2019> (Abfrage: 08.03.2022).
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2021). Islamismus und islamistischer Terrorismus. Zahlen und Fakten, https://www.verfassungsschutz.de/DE/themen/islamismus-und-islamistischerterrorismus/zahlen-und-fakten/zahlen-und-fakten_node.html#doc678982bodyText1 (Abfrage: 08.03.2022).
- Bundesministerium des Inneren für Bau und Heimat (2017). Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus, <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/sicherheit/praeventionsprogramm-islamismus.html> (Abfrage: 08.03.2022).
- Campelo, Nicolas/Oppetit, Alice/Neau, Françoise/Cohen, David/Bronsard, Guillaume (2018): Who are the European youths willing to engage in radicalisation? A multidisciplinary review of their psychological and social profiles. In: European Psychiatry 52, S. 1–14.
- Cant, Robyn/Cooper, Simon (2014): Simulation in the internet age: The place of web-based simulation in nursing education – An integrative review. In: Nurse Education Today 34, S. 1435–1442.
- Caplan, Gerald (1964): Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.
- Choi, Yeonja/Song, Eunju/Oh, Eunjung (2015): Effects of teaching communication skills using a video clip in a smart phone on communication competence and emotional intelligence in emotional intelligence in nursing students. In: Archives of Psychiatric Nursing 29, S. 90–95.
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGGSF) (2020): Ethik-Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie, <https://www.dggsf.org/ueber-uns/gremien/service/download-bereich/dggsf-ethik-ethik.pdf/view> (Abfrage: 08.03.2022).
- Döring, Maurice/Röing, Tim/von Boehneck, Marc (2020): „Prävention ist keine Eintagsfliege“: Herausforderungen und Bedarfe der Prävention islamistischer Radikalisierung aus lokaler Perspektive in Nordrhein-Westfalen. Bonn: BIC.
- Elsholz, Uwe/Hilger, Tanja (2019): Beruflich-betriebliches Lernen mit digitalen Medien: Kriterien und Leitfragen für den erfolgreichen Einsatz. In: Mahrin, Bernd/Meyser Johannes (Hrsg.): Berufsbildung am Bau digital. Hintergründe, Praxisbeispiele, Transfer. Berlin: Univerlag der TU Berlin, S. 12–25.
- Elsholz, Uwe (2020): Arbeitsorientiertes Lernen. Hagen: Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften Fernuniversität Hagen.
- Emser, Corinna/Rupp, Teresa/Uhlmann, Milena (2019): International Expert Workshop ‚Counseling Work in Tertiary Prevention of Islamist Extremism: Challenges and Approaches‘. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Engel, Frank (2019): Beratung unter Onlinebedingungen. In: Riedmann, Stephan/ Sawatzki, Maik/Berg, Mathias (Hrsg.): Beratung und Digitalisierung: Zwischen Euphorie und Skepsis. Münster: Springer, S. 3–40.
- Faulstich, Peter (2005): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 528–542.
- Figlestahler, Carmen/Greuel, Frank/Grunow, Daniel/Langner, Joachim/Schau, Katja/Schott, Marco/Zierold, Diana/Zschach, Maren (2020): Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention: Abschlussbericht 2019 Programmevaluation „Demokratie leben!“ Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Forbes, Helen/O’pescu, Florin/Downer, Terri/Phillips, Nicole/McTier, Laruen/Lord, Bill/Barr, Nigel/Alla, Kristel/Bright, Peter/Dayton, Jeanne/Simbag, Vilma/Visser, Irene (2016): Use of videos to support teaching and learning of clinical skills in nursing education. A review. In: Nurse Education Today 23, S. 1–26.
- Freiheit, Manuela/Uhh, Andreas/Zick, Andreas (2021a): Ein systematischer Blick auf die Präventionslandschaft in Deutschland. In: MAPEX (Hrsg.): Radikalisierungsprävention in Deutschland.

- Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung. Bielefeld: IKG & IIT, S. 49–82.
- Freiheit, Manuela/Uhl, Andreas/Zick, Andreas (2021b): Phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention: Perspektiven aus Praxis und Forschung. In: MAPEX (Hrsg.): Radikalisierungsprävention in Deutschland: Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung. Bielefeld: IKG & IIT, S. 223–266.
- Gordon, R.S. (1983): An Operational Classification of Disease Pervention. In: Public Health Reports 98, S. 107–109.
- Haugstvedt, Havard (2020): The role of social support for social workers engaged in preventing radicalization and violent extremism. In: Nordic Social Work Research 10, S. 1–14.
- Heinze, Franziska (2019): Bewährte Modelle in der Radikalisierungsprävention verbreiten. In: Marks, Erich (Hrsg.): Gewalt und Radikalität: Ausgewählte Beiträge des 23. Deutschen Präventionstages. Dresden: Godesberg, S. 275–284.
- Hilzensauer, Wolf (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster: Waxmann.
- Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (2021): MAPEX: Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung, <https://www.mapex-projekt.de/datenvisualisierung/> (Abfrage: 08.03.2022)
- Kiefer, Michael (2021): Radikalisierungsprävention in Deutschland: Ein Problemaufriss. In: MAPEX (Hrsg.): Radikalisierungsprävention in Deutschland: Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung. Bielefeld: IKG & IIT, S. 29–48.
- Kober, Marcus (2017): Zur Evaluation von Maßnahmen der Prävention von religiöser Radikalisierung in Deutschland. In: Journal for Deradicalization 11, S. 219–256.
- Koller, Sofia (2019): Themenpapier: Psychologische Faktoren und Probleme der psychischen Gesundheit. Berlin: InFoX.
- Kretz, Robert (2007): Wissen, Können, Bildung: Ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland (Hrsg.): Bildung, Wissen, Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, S. 98–135.
- Oulad.M'Hand, Saloua Mohammed/Nadar, Maike (2020): Schwere Erreichbare Zielgruppen für die Radikalisierungsprävention: Erfahrungen und Ansätze der Sozialen Arbeit. Bonn: Netzwerk für Extremismusforschung Nordrhein-Westfalen.
- Ponsot, Anne Sophie/Autxier, Cécilienne/Madriaza, Pablo (2017): Factors facilitating the successful implementation of a prevention of violent radicalization intervention as identified by frontline practitioners. In: Journal for Deradicalization 16: S. 1–33.
- Reich, Kersten (2004): Konstruktivismus: Vielfalt der Ansätze und Berührungspunkte zum Pragmatismus. In: Hickman, Larry/Neubert, Stefan/Reich, Kersten (Hrsg.): John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann, S. 28–45.
- Rohs, Matthias/Gütersloh, Christoph (2014): Verbindung von Kompetenzerfassung und -dokumentation durch E-Portfolios in der betrieblichen Ausbildung. In: Elsholz, Uwe/Rohs, Matthias (Hrsg.): E-Portfolios für das lebenslange Lernen: Konzepte und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, S. 75–91.
- Schlegel, Kornelia (2020): Die Potentiale von Kollegialer Beratung Online für Fachkräfte in der Trauermarbeit. In: Trauma: Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen 18, S. 60–71.
- Spangler, Gerhard (2012): Kollegiale Beratung. Heilbronner Modell zur kollegialen Beratung. Nürnberg: Mabase-Verlag.
- Stender, Jörg (2009): Betriebliches Weiterbildungsmanagement: Ein Lehrbuch. Stuttgart: Hirzel.
- Waleciak, Julian (2021). Die Handlungspraxis der Deradikalisierungsarbeit in Deutschland: Eine explorative Systematisierung der praktischen Ansätze. In: MAPEX (Hrsg.): Radikalisierungsprävention in Deutschland: Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung. Bielefeld: IKG & IIT, S. 115–142.
- Weißböck, Harald/Uhlmann, Milena (2018): 20 Thesen zu guter Praxis in der Extremismusprävention und in der Programmgestaltung, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/264235/20-thesen-zu-guter-praeventionspraxis> (Abfrage: 08.03.2022).
- Wild, Rüdiger (2018): Geht das zusammen? Pragmatische Ansätze in Erwachsenenbildnerischen und medienpädagogischen Perspektiven. In: Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 30, S. 18–35.
- Wolfowicz, Michael/Litmanovitz, Yael/Wiesburd, David/Hasasi, Badi (2019): A field-wide systematic review and meta-analysis of putative risk and protective factors for radicalization outcomes. In: Journal of Quantitative Criminology 36, S. 1–41.