

Kategorisierungspraktiken in der Extremismusprävention

Yannik Porsché

Beitrag zur Veranstaltung »Die Logik des Verdachts I. Prävention als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit« der Sektion Soziale Probleme und soziale Kontrolle

Einleitung

In der Politik wie der Wissenschaft wird kontrovers diskutiert, wer als (potenzielle:r) Extremist:in gelten soll. Im Zentrum dieser Diskussionen stehen in der Regel Fragen zu Bedrohungen für die Demokratie und öffentliche Sicherheit durch Extremismus. Praktiker:innen in der Extremismusprävention betrachten die Zielgruppen, mit denen sie persönlich arbeiten, hingegen in der Regel als gefährdet und hilfsbedürftig. Nichtsdestotrotz wird die praktische Sozialarbeit durch Kategorien geprägt, die im öffentlichen Diskurs zirkulieren – zum Beispiel, wenn Annahmen zum Bedrohungspotenzial bestimmen, mit welchen Zielgruppen Präventionsarbeit finanziell gefördert wird. Außerdem betreiben Praktiker:innen in mindestens zweifacher Weise aktiv Kategorisierungsarbeit. Erstens tragen einige Akteure selbst zum öffentlichen Diskurs über Klassifizierungen von Menschen bei, zum Beispiel wenn sie die Öffentlichkeit für Bedrohungen durch bestimmte Gruppen sensibilisieren oder Stereotypen und Diskriminierung entgegenwirken. Zweitens arbeiten Praktiker:innen von Angesicht zu Angesicht mit Einzelpersonen, um diese zu beeinflussen. Einige Präventionsmaßnahmen zielen zum Beispiel darauf ab, im Sinne einer Demokratieerziehung politische Einstellungen ihrer Zielgruppen zu verändern oder diese Personen in die Gesellschaft zu integrieren. Dadurch sollen die Personen der Zielgruppen aus der sozialen Kategorie „gefährdet“ (oder „gefährlich“) zu „nicht gefährdet“ (bzw. „ungefährlich“) überführt werden. In einem weiten Verständnis von Extremismusprävention, das auch die politische Bildung einschließt, macht Präventionsarbeit die Zielpersonen im Idealfall zu politisch aktiven Bürger:innen, die ihre Meinung auf demokratisch akzeptierte Weise zum Ausdruck bringen und deren Stimmen von der weiteren Gesellschaft Gehör finden. So die Theorie.

In diesem Beitrag skizziere ich, wie sich die Praxis der Präventionsarbeit mit und an Kategorien gestaltet. Ich beschreibe eine Präventionsmaßnahme einer NGO in Deutschland, die als ca. dreistündige pädagogische Intervention für unterschiedliches Publikum konzipiert ist. Ich frage zunächst, wie soziale Kategorien in das institutionelle Design eingeschrieben sind und inwiefern Präventionsarbeit eine Transformation von Kategorien und Menschen anstrebt. Ich schlage vor, dass es gewinnbringend ist, eine konstruktivistisch-ethnomethodologische Perspektive auf Kategorisierung um die eines undogmatischen Realismus zu ergänzen, um die genannte Präventionsmaßnahme einer NGO, deren unterschiedliche Aktivitäten ich seit drei Jahren wissenschaftlich begleite, empirisch zu analysieren. In der

Maßnahme, die ich hier untersuche, simuliert die NGO, teilweise in Kooperation mit der Polizei, in einem Spiel mit (z.T. geflüchteten) Schüler:innen und Erwachsenen Mechanismen von Radikalisierung, um sie gegen diese zu „immunisieren“. In einer Reflexion nach dem Spiel erklären die NGO-Spielleiter:innen, wie sie die Spieler:innen dazu bewegt haben, in Gedankenspielen unmoralischen Entscheidungen zuzustimmen. Ohne im Rahmen dieses Beitrages detaillierte Beispiele meiner ethnografisch informierten Interaktionsanalyse¹ geben zu können – siehe aber Porsché (im Erscheinen) –, soll diese Skizze deutlich machen, dass Kategorisierung in der Praxis der Präventionsarbeit weit über das Bezugnehmen auf abstrakte, theoretische Klassifizierungen hinausgeht. Ich argumentiere, dass diese Arbeit durch das Design der Maßnahme und (spontane) Anpassungen an das jeweilige Publikum Kategorien aktiv (re)produziert und verändert – und zwar nicht nur mit dem Ziel einer neuen Einsortierung oder Umetikettierung, sondern um Menschen durch Rollenspielerfahrungen nachhaltig zu prägen. Dabei soll ersichtlich werden, dass die Arbeitsform kurzer Schulungen widersprüchliche Erwartungen mit sich bringt: Prävention soll eine möglichst „weiche“ Maßnahme darstellen, das heißt, sie soll human sein, auf Freiwilligkeit beruhen und viele politische Sichtweisen zulassen. Gleichzeitig soll sie aber auch hoch wirksam sein, möglichst viele „gefährdete“ oder „gefährliche“ Personen, die auf „Abwege“ geraten sind, erreichen und klare Werte vermitteln. Außerdem kommt es zu Widersprüchen, wenn die Maßnahme mit unterschiedlichen heterogenen und sich wandelnden Zielgruppen durchgeführt wird. Risiken, die mit überhöhten Erwartungen einhergehen, werden im besten Fall durch viel praktisches Feingefühl und Anpassung minimiert; im schlimmsten Fall führen sie zu Stigmatisierung oder Retraumatisierung.

Theoretische Perspektiven auf Kategorisierung

Wie werden Menschen klassifiziert? Und wie verhalten sich abstrakte Kartografien von Kategorien zu konkreten institutionalisierten Praktiken des Kategorisierens? Im Gegensatz zu einer Perspektive eines naiven Realismus, die Kategorisierung in Form von in der Welt einfach vorfindbaren Karten oder Schubladen diskutieren würde, ist Kategorisierung für ethnomethodologisch geschulte Relativist:innen eine höchst mehrdeutige und situative „Leistung“ von interagierenden Menschen. Allerdings sind gemäßigt realistisch und konstruktivistisch oder ethnomethodologisches Denken nicht völlig unvereinbar. Einige ethnomethodologische Gesprächsanalytiker:innen verwenden ‚Mitgliedschaftskategorien‘ in ihrer Analyse (z.B. Stokoe 2012) und setzen damit voraus, dass die Gesprächsteilnehmenden in ihren Kategorisierungspraktiken auf ein gemeinsames Alltagswissen Bezug nehmen.

Hacking (2007), der seine Perspektive als „dialektischen Realismus“ bezeichnet, schlägt vor, folgende Unterscheidungen zu berücksichtigen: (a) bezeichnet er mit „Klassifizierung“ ein abstraktes Ordnungssystem, in welchem „Klassen“ übergeordneten „Kategorien“ zugeordnet werden; (b) interessieren ihn Individuen oder Gruppen als lebende Menschen, die oft nicht genau in die abstrakte Klassifizierung passen, aber „zumindest für einige Zwecke [...] sich selbst auf diese Weise identifizieren“ (Hacking 2007: 288)²; (c) fokussiert er die Institutionen, die „die Klassifizierungen festigen“; (d) sollten wir das Wissen über die Eigenschaften der klassifizierten Menschen beachten; und (e) die „Expert:innen“ beforschen, die über spezielles Wissen über die klassifizierten Menschen verfügen.

¹ Zu meinem methodischen Vorgehen siehe Porsché (2018, 2021).

² Alle Zitate wurden von mir übersetzt.

Wie verhalten sich diese Aspekte von Hackings Philosophie zu zentralen Prinzipien der Ethnomethodologie? Im ethnomethodologischen Bestreben, empirisch zu analysieren, wie Alltagsaktivitäten einen Sinn geben, bietet die Membership Categorization Analysis (MCA) von Sacks (1992) einen konzeptionellen Rahmen, der beschreibt, wie sich Gesprächsteilnehmende in der Praxis gegenseitig Kategorien anzeigen. Ein entscheidendes Element von Sacks' Modell ist, dass wir mit Kategorien normativ typische Aktivitäten assoziieren, sogenannte „kategoriegebundene Aktivitäten“, wie etwa, dass Babys schreien und Mütter ihre schreienden Babys aufheben. Eine zentrale Erkenntnis ist darüber hinaus, dass Interagierende meist nicht per se um des Kategorisierens Willen kategorisieren, sondern um etwas anderes zu erreichen – dass Kategorisieren also in weiteren Aktivitäten eingebettet ist. Leudar et al. (2004) bauen auf Sacks' Arbeit auf und schlagen folgende Arten vor, wie nicht zuletzt institutionelle Arbeit neue Kategorien formuliert und gegebene verändert:

„Mitgliedschaftskategorien scheinen auf drei miteinander verbundene Weisen formuliert und verändert zu werden – durch die Veränderung der normativ an eine Kategorie gebundenen Prädikate (persönliche Eigenschaften, Dispositionen, in einer bestimmten Weise zu handeln usw.), durch die Neufestlegung von Zugehörigkeit zur Kategorie und schließlich durch die Veränderung einer Sammlung, in die die Kategorie eingeordnet ist.“ (Leudar et al. 2004, S. 262).

Mit Blick auf den Beitrag, den Institutionen zur (Re)produktion von Kategorien leisten, schlägt Hacking vor, dass diese „Menschen erfinden“. Dabei erfindet zum Beispiel wissenschaftliche Arbeit nicht nur Klassifizierungen und reproduziert diese etwa durch Quantifizierung und Normierung, sondern macht auch Vorschläge, erstens dahingehend wie die so klassifizierten Menschen gesehen werden sollten; und zweitens wie Menschen, die als solche etikettiert werden, sich der Kategorisierung entsprechend verhalten können. So liefert die Wissenschaft etwa mit der Diagnose „Autismus“ nicht nur eine Klassifizierung, sondern regt dazu an, diese Personen pathologisch zu betrachten, und transportiert Ideen wie sich als autistisch diagnostizierte Personen typischerweise verhalten. Dies bedeutet für Hacking nicht, dass diese Menschen völlig passiv sind oder gleichbleiben. Im Gegenteil, mit dem, was Hacking als „looping effects“ bezeichnet, argumentiert er, dass Menschen sich an die Klassifizierung anpassen und sie dadurch verstärken (z.B., wenn Autist:innen eine Selbsthilfegruppe gründen) oder aber sich gegen ein Etikett wehren oder es sich aneignen (z.B., wenn Menschen rassistische Label umdeuten, mit denen sie von anderen diskriminiert werden). In jedem Fall sind sie „bewegliche Ziele“, die mit ihrer Klassifizierung interagieren und diese modifizieren.

Im Folgenden skizziere ich, wie die NGO ihre Zielgruppe auswählt, wie sie versucht diese zu beeinflussen und welche Verhaltensvorschläge und Re-kategorisierungen damit verbunden sind. Dabei interessiert mich besonders, wie diese Arbeit institutionalisiert und in der Interaktion mit der Zielgruppe angepasst wird. In einer früheren ethnografischen Forschung zu (Extremismus)prävention haben meine Kolleg:innen und ich beobachtet, wie von Praktiker:innen vielfach gefordert wird, ihre Arbeit zu messen, zu standardisieren und zu normieren (vgl. Porsché, Howe 2017). Die folgende Skizze soll zeigen, welche Risiken mit der Standardisierung im Fall der Extremismusprävention einhergehen können. Ich argumentiere, dass in das Design der Präventionsmaßnahme unrealistische Erwartungen darüber Eingang gefunden haben, was eine einzelne Präventionsmaßnahme erreichen kann.

Kategorisierung in einer Maßnahme der Extremismusprävention

Mit dem Begriff der „Prävention“ werden meist positive und kosteneffiziente Vorstellungen assoziiert: Frühe Interventionen versprechen eine Lösung, noch bevor ein Problem auftritt (vgl. Bröckling 2008). Jedoch geht aus diesem Prinzip nicht hervor, welche Praktiken die Präventionsmaßnahme beinhaltet, mit welchen Personen in ihr gearbeitet wird oder welchen spezifischen Problemen sie zuvorkommen soll. Im Folgenden beschreibe ich die Konzeption und Durchführung einer als universell und primärpräventiv geplanten, dreistündigen Maßnahme einer NGO, von der erwartet wird, dass sie ein adäquates Mittel darstellt, um vielen verschiedenen möglichen Gründen und Arten der Radikalisierung entgegenzuwirken. In einem Spiel sollen Teilnehmende aufgeklärt werden, idealerweise bevor sie in eine Situation geraten, in der Extremist:innen versuchen, sie zu radikalisieren. Die NGO hat die Maßnahme zunächst mit Schulklassen durchgeführt, welche die Präventionsmaßnahme als eine einmalige Veranstaltung buchen. In den ersten zwei Stunden wird in einem Spiel ein Radikalisierungsprozess simuliert, indem ca. fünf Gruppen von Schüler:innen (je ca. 4–6 Personen) im Wettbewerb fünf auf dem Schulgelände verteilte Stationen durchlaufen, in denen sie mit typischen Denkweisen und Argumenten extremistischer Gruppen konfrontiert werden. In jeder Station stellt ein:e Spielleiter:in der NGO der Gruppe von Schüler:innen eine Aufgabe in Form eines Gedankenspiels, das sie zu inhumanen Entscheidungen verleiten soll. Die Gedankenspiele beinhalten moralische Dilemmata, in denen die Schüler:innen einzelnen Personen Leid zufügen müssen, wenn Sie eine größere Anzahl von Personen oder sich selbst retten möchten. Von Station zu Station werden die Aufgaben brutaler, weniger abstrakt und enden in direkter Konfrontation mit einer anderen Gruppe, in der sie gegeneinander „Schiffe-Versenken“ spielen und einander symbolisch das Leben nehmen. In einer darauffolgenden etwa einstündigen Reflexion enthüllt die NGO, manchmal mit Inputs von Polizeibeamt:innen, grundlegende Mechanismen des Spiels, etwa dass sie einzelnen Schüler:innen in den Teams geheime Rollen wie zum Beispiel die von Spionen zugewiesen hatte, um die anderen Schüler:innen im Spiel zu manipulieren. Die Polizei erläutert, wie dieses Spiel mit der Realität zusammenhängt, indem sie reale Fälle von Extremismus und deren Propaganda präsentiert.

Neben Gruppen von Schüler:innen hat die NGO das Spiel auch mit Gruppen von Erwachsenen ausprobiert. Dabei beeinflussen die Finanzierungsmöglichkeiten maßgeblich, mit welchen Zielgruppen die NGO arbeitet: Vor dem Hintergrund eines signifikanten Anstiegs von Geflüchteten, die seit 2015 nach Deutschland gekommen sind, bot das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge der prekär finanzierten NGO Fördermittel an, um ihre Arbeit mit Geflüchteten durchzuführen. Wie auch in der Präventionsarbeit anderer Institutionen – etwa der Polizei (Porsché, Negal 2017) – eignen sich kurze standardisierte Bildungsmaßnahmen für die institutionelle Handhabung, da sie in die Stundenpläne (und Budgets, wenn diese nicht durch staatliche Mittel gedeckt sind) von Schulen oder Integrationsklassen passen. Dennoch verfügen nicht alle Schulen über ausreichende Mittel und mehrere Lehrer:innen in Flüchtlingsklassen haben mir gegenüber bedauert, dass keine staatlichen Mittel zur Verfügung stünden, um den Kurs mit regulären Klassen durchzuführen, die sie ebenfalls unterrichten.

Die NGO bietet auch längerfristige Präventionsaktivitäten an, die weniger einer Logik der ‚Vorsorge‘ als der einer ‚Umsorge‘ folgen (vgl. Aradau, van Munster 2007, S. 111). In einem Programm betreuen Sozialarbeiter:innen und Ehrenamtliche jugendliche yezidische Geflüchtete über mehrere Jahre. Während das Radikalisierungsspiel primär darauf zielt, die Teilnehmenden zu irritieren und einen Reflexionsprozess anzustoßen, sollen die Betreuungsaktivitäten vertrauensvolle Beziehungen aufbauen und die Integration der Geflüchteten in die deutsche Gesellschaft unterstützen. Die NGO hat in Kooperation mit anderen Präventionsakteuren sowohl Elemente des Radikalisierungsspiels wie der Betreuung

auch deutschen Jugendlichen mit rechtsextremen Ansichten angeboten, die aufgrund ihrer politischen Einstellung entweder in der Schule oder in Justizvollzugsanstalten aufgefallen sind. Zwar haben Häftlinge nach anfänglichen Provokationen (z.B. mit ironisch formulierten Aussagen, dass Hitler ihr Vorbild sei) am Spiel teilgenommen, laut einer formativen Evaluation der gesamten Präventionsarbeit wurden die von der NGO und dem evaluierenden Forschungsinstitut gesteckten Ziele aber nicht zufriedenstellend erreicht. Diese hatten vor allem darin bestanden, durch eine Präventionsmaßnahme mit 5–8 Terminen, bei der das Rollenspiel eine der unterschiedlichen Präventionsaktivitäten darstellte, Einstellungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu reduzieren. Rechtsextremistisch eingestellten Jugendlichen, die keine Haftstrafen in Justizvollzugsanstalten verbüßen, wurde angeboten, an einer Betreuung teilzunehmen, die der der yezidischen Geflüchteten ähnelt. An einem Camping-Wochenende zum gegenseitigen Kennenlernen von männlichen Betreuern und Jugendlichen haben sich die Jugendlichen aber nicht auf die Aktivitäten eingelassen und entgegen den Regeln der NGO Drogen nehmen wollen. Daraufhin wurde diese Betreuung durch andere Angebote wie Boxen und Berufsvermittlungen ersetzt.

Das Evaluationsergebnis sagt meines Erachtens weniger über die Effektivität der Maßnahme aus als über die überhöhten Erwartungen, die ihr zugrunde liegen: aus einer überschaubaren Anzahl von Treffen erhoffen sich die Evaluator:innen einen messbaren Wandel von Einstellungen, die über Jahre geformt wurden. Beispiele von unwilligen und provokativen rechtsextremen Jugendlichen machen deutlich, dass Prävention mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert ist und erfordert, dass die Praktiker:innen ihre Zielgruppe zur Teilnahme motivieren, gruppenspezifische Probleme oder Bedürfnisse erkennen und ihre Stigmatisierung vermeiden. Grob gesagt richtet sich bzw. funktioniert das für Schüler:innen ausgewählter Klassen obligatorische Radikalisierungsspiel der NGO insbesondere an bzw. mit potenzielle(n) „Täter:(innen)“ und die vollkommen freiwillige Betreuungsmaßnahme an bzw. mit „Opfer(n)“ von Extremismus. Anders als in dem Präventionsspiel, auf das ich mich in diesem Beitrag konzentriere, wird in der längeren und intensiveren Beziehungsarbeit der Betreuungsmaßnahme nicht lediglich ein Prozess der Re-kategorisierung oder des Wandels von Kategorien angestoßen, sondern eine spezifische Gruppe von Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch unterschiedliche Lebenslagen begleitet. Dabei wird angestrebt, ihre Beziehung zur deutschen Mehrheitsgesellschaft positiv mitzugestalten. Für die Radikalisierungssimulation hingegen wählen die NGO-Mitarbeitenden die Schüler:innen und Erwachsenen zumindest in der Theorie meist nicht deshalb aus, weil sie sie für besonders bedrohlich oder übermäßig gefährdet halten. Stattdessen berufen sich die Entwickler des Spiels auf die Autobiografie des Publizisten Sebastian Haffner aus den 1930er Jahren (siehe Haffner 2014) und Erkenntnisse von Milgram (1963), um zu zeigen, dass jede:r von uns Gefahr läuft, von Menschen manipuliert zu werden, die sich als legitime Autoritäten ausgeben. In der Praxis wählt die NGO beispielsweise die Schulen aber nicht willkürlich aus, sondern hat anfangs ethnisch und sozioökonomisch „gemischte“ Klassen bevorzugt. Über die Jahre hat die NGO das Spiel jedoch mit zahlreichen anderen Gruppen aus verschiedenen Schultypen sowie mit Erwachsenen aus unterschiedlichen Berufen (und aus vielen Regionen Deutschlands) erprobt. Die anfängliche Tendenz für „Brennpunktschulen“ war nicht immer ein Ergebnis der Kontaktaufnahme der NGO mit bestimmten Schulen. Oft traten diese Schulen an die NGO heran, weil sie der Ansicht waren, dass ihren Schüler:innen eine solche Intervention guttäte. Daher ist bei diesem offenen, explorativen und opportunistischen Ansatz auch die Einschätzung von Personen aus anderen Institutionen, wer als Risikogruppe einzustufen ist, entscheidend für die Auswahl.

Zusätzlich zum Design- und Auswahlprozess analysiere ich die tägliche Arbeit der Praktiker:innen mit ihren Zielgruppen. Diese Analyse zeigt, wie das institutionelle Design umgesetzt oder angepasst wird. Meine teilnehmende Beobachtung und Videoaufzeichnungen, wie die NGO das Spiel mit ver-

schiedenen Gruppen spielt, zeigen signifikante Unterschiede zwischen Fällen auf, in denen (a) nur Schüler:innen in der Klasse waren, die zumindest überwiegend in Deutschland aufgewachsen sind, (b) Klassen mit Deutschen und Geflüchteten und (c) Klassen ausschließlich für Geflüchtete (siehe Porsché, im Erscheinen).

Bei allen Gruppen behaupten die NGO Spielleiter:innen, dass sie eine Autorität verkörpern. Den Spielteilnehmenden wird im Idealfall zu Beginn aber nicht gesagt, woran sie genau teilnehmen – nur, dass es sich um ein Experiment handelt, das Spaß macht und nicht allzu ernst genommen werden sollte. Um sicherzustellen, dass das Spiel wie geplant abläuft, bestimmen die NGO-Mitarbeitenden eine:n Schüler:in zum:r „Gruppenleiter:in“. Seine oder ihre Aufgabe ist es, die Diskussion zu leiten und zu versuchen, das Team dazu zu bringen, sich auf eine Antwort zu einigen. Was das Team nicht weiß, ist, dass der/die Spielleiter:in ein:e andere:n Schüler:in in jedem Team in die besondere Rolle des „Spions“ eingewiesen hat. Die Aufgabe des Spions ist es, die Gruppe zu verunsichern, indem er/sie als „Agent Provocateur“ gegen jeden Konsens argumentiert.

Wie versucht die NGO von diesen relativ offenen Kategorisierungen abgesehen, die Teilnehmenden zu transformieren? In mehreren Stationen arbeiten die Spielleiter:innen mit Rollenspielszenarien, die sie etwa wie folgt einführen: „Stellen Sie sich vor, Sie sind ein Polizist und müssen entscheiden, ob Sie einem Kind den Finger brechen würden, um den Vater des Kindes, der ein Terrorist ist, dazu zu bringen, den Standort einer Bombe anzugeben, die an diesem Tag hochgehen und Tausende von Menschen töten wird“. Nachdem sich Personen zur hypothetischen Anwendung von Gewalt entscheiden, geben die NGO-Mitarbeitenden den Teilnehmenden das Gefühl, „gute Menschen“ zu sein, indem sie das kontroverse und in vielen Fällen brutale Verhalten im Spiel rechtfertigen. Während die NGO-Mitarbeitenden während des Spiels die konkurrierenden Gruppen sowohl zum Gewinnen ermutigen als auch gelegentlich scherzhaft degradieren (z.B. indem sie die Schüler:innen freundlich aufziehen und sagen, dass sie die Lösung gefunden hätten, wenn sie nur richtig zugehört hätten), offenbaren sie in der Reflexion nach dem Spiel ihre Strategien der Manipulation. Sie sagen den Schüler:innen, dass sie sich nicht schlecht fühlen sollen, weil sich alle – auch die Erwachsene in Führungspositionen – im Spiel so verhalten wie sie es gerade getan haben. Den Teilnehmenden wird gesagt, dass jedes Anzeichen dafür, dass sie während des Spiels Zweifel hatten oder versucht haben, sich den Mechanismen der Manipulation zu widersetzen, eine große soziale Leistung darstellt, die die NGO im wirklichen Leben fördern möchte – auch wenn sie es im Spiel unterdrückt hat (zur Funktion von Rollenspielen in rituellen Praktiken in der kriminalpräventiven Arbeit der Polizei siehe Porsché und Negal 2017). In Reflexionen des Radikalisierungsspiels in denen ein:e Polizeibeamte anwesend ist, macht er oder sie deutlich, welches Verhalten legal ist und welches nicht. Beispielsweise erklärt ein Beamter, dass Folter in Deutschland verboten ist. Die NGO fügt hinzu, dass – obwohl rechtlich eindeutig verboten – die Antwort als ethisches Dilemma weniger eindeutig ist. Als Lösung schlägt die NGO vor, dass es in der Realität immer mehr als die zwei Optionen gäbe, aus denen sie im Spiel wählen mussten.

Meine Analysen zeigen, dass die Art der Transformationen, die die Teilnehmenden des Spiels durchlaufen, davon abhängt, mit welcher Art von Gruppe es durchgeführt wird. Im Folgenden skizziere ich, wie die NGO das Spieldesign an Gruppen mit Geflüchteten angepasst hat bzw. es zu anderen sozialen Dynamiken kam.

An der vorletzten Station werden die Schüler:innen aufgefordert, das Spiel „Schiffe-Versenken“ gegen eine andere Gruppe zu spielen. Die Schüler:innen der anderen Gruppe positionieren sich physisch auf einem Koordinatenfeld, das auf dem Boden ausgelegt ist. Dabei stellen nur einige Schüler:innen der Gruppe, auf die geschossen wird, Militärschiffe dar, die anderen sind Flüchtlingschiffe. Die Schiffe können sich zwischen den Schüssen nach einigen einfachen Regeln bewegen, so dass die schießende Gruppe nicht weiß, wo genau welche Art von Schiff positioniert ist.

In einer typischen Durchführung des Spiels mit in Deutschland aufgewachsenen Schüler:innen erklärt der/die Spielleiter:in offen das moralische Dilemma, dass das Schießen auf Flüchtlingsschiffe offensichtlich schlecht ist und daher den Spielregeln folgend sanktioniert wird. Dadurch umschifft der/die Spielleiter:in geschickt die grundlegendere ethische Frage, ob die Schüler:innen dieses Spiel überhaupt spielen sollten. Die NGO diskutiert diese Frage typischerweise erst in der Reflexion nach dem Spiel. Während des Spiels geben die NGO-Mitarbeitenden den Spielteilnehmenden in der Regel nicht die Option, eine Aufgabe abzulehnen. Im Spiel werden Schüsse auf Flüchtlingsschiffe als üblicher „Kollateralschaden“ abgetan – eine zynische Perspektive, die die Schüler:innen als Scherz verstehen. Typischerweise werden die Schüler:innen während der Aufgaben unter Zeitdruck gesetzt.

Im Gegensatz zu Fällen mit weitgehend in Deutschland aufgewachsenen Personen habe ich in Gruppen mit einzelnen Geflüchteten in der Klasse folgende bemerkenswerte Unterschiede beobachtet. In Fällen mit Schüler:innen mit Fluchterfahrung hat die NGO die Art und Weise, wie sie die Schiffe-Versenken-Station präsentieren und spielen, leicht verändert. Hier achten die Spielleiter:innen darauf, dass die Geflüchteten wenigstens nicht in der Gruppe der Schiffe sind, auf die geschossen wird, sondern in der Gruppe, die das Schießen übernimmt. Auch wie Schüler:innen mit Fluchterfahrung auf die Spielaufgabe reagieren, ist bisweilen anders. Beispielsweise hat ein Schüler mit Fluchterfahrung vorgeschlagen, dass seine Gruppe nicht schießen soll – etwas, das im Spiel äußerst selten vorkommt (laut der NGO hat bisher nur eine Gruppe von Theologiestudierenden den Schießbefehl verweigert). Anders als in Klassen mit nur Deutschen hat der Spielleiter sich in diesem Fall bemüht, die vom Geflüchteten vorgeschlagene Option zur Diskussion zu stellen und ihm angeboten, beim Spiel auszusetzen. Am Ende haben seine Mitschüler:innen den Geflüchteten aber zum Mitspielen bewegt.

Obwohl Konzepte von „universellen“ Maßnahmen vorsehen, dass diese blind jeder Kategorisierung angewandt werden könnten, sind die Spielleiter:innen in der Praxis mit der Realität unterschiedlicher Erfahrungen der Teilnehmenden konfrontiert. Die Analyse zeigt, dass NGO-Mitarbeiter:innen diese Erfahrungen und damit zusammenhängende Kategorisierungen nicht ignorieren und als bloße Konstruktionen beiseiteschieben, sondern das Spiel an diese anpassen. In manchen Fällen kam es der NGO gelegen, Geflüchtete in der Klasse zu haben, um ihre Botschaft zu vermitteln. Dies war zum Beispiel der Fall, als in der Reflexion einer der Geflüchteten erklärte, wie in seinem Heimatland die Religion missbraucht werde, um das Töten unschuldiger Menschen zu rechtfertigen. Für die NGO stellte die Geschichte des Schülers eine nützliche Illustration dessen dar, wozu Radikalisierung führen kann – eine Situation, die die NGO zu verhindern versucht.

In Fällen mit Geflüchteten in der Klasse müssen die Praktiker:innen jedoch abwägen zwischen den erhofften Effekten einer Stärkung von Resilienz und den Risiken, dass Geflüchtete in der Klasse retraumatisiert werden. In einem von mir beobachteten Fall befand sich eine yezidische Geflüchtete – also eine Person aus dem Umfeld der Zielgruppe der anderen NGO-Präventionsmaßnahme für „Opfer“, nicht (potenzielle) „Täter“ – in einer Klasse, die das Radikalisierungsspiel spielen sollte. In diesem Fall ging die Anpassung des Spiels so weit, dass der Spielleiter spontan eine neue Rolle erfunden hat, mittels derer die Yezidin sowohl Teil des Spiels als auch nicht Teil des Spiels war. Der NGO-Leiter hat ihr zu Beginn des Spiels erklärt, dass sie nicht die eigentliche Zielgruppe des Spiels sei und er die Rolle seiner begleitenden „Assistentin“ vorschlägt, um sicherzustellen, dass das Spiel keine retraumatisierenden Erinnerungen auslöst. Im Gegensatz zur üblichen Strategie, die Kategorisierung durch Veränderung der persönlichen Eigenschaften oder Dispositionen der Schüler:innen zu ändern, wird die junge Frau hier nicht zur Kategorie „potenziell radikalierungsgefährdet“ erklärt, sondern stattdessen als „potenziell retraumatisierungsgefährdet“ eingestuft.

Nach dem Spiel werden die Rollenzuweisungen aufgehoben. Nun sollen die Schüler:innen graue Arbeitswesten ausziehen, die ihnen anfangs gegeben wurden. Außerdem durften sich die Schü-

ler:innen im Spiel nur mit Codenamen ansprechen (z.B. DX-1). Jetzt wird ihnen gesagt, dass sie ihre tatsächlichen Namen wieder nutzen dürfen. Dann gehen sie zur Reflexion des Spiels in ihren Klassenraum. Im Fall der yezidischen Geflüchteten nahm die Reflexion eine dramatische Wendung. Während die Schülerin mit dem Spiel selbst und der besonderen Rolle, die ihr zugedacht war, gut zurechtzukommen schien, löste die standardisierte Reflexion eine starke emotionale Reaktion bei ihr aus. Ein Teil der Reflexion beinhaltete, dass die kooperierende Polizei die übliche PowerPoint-Präsentation zeigte, welche Informationen über islamistischen Extremismus enthielt. Beim Anblick der IS-Propaganda brach die junge Frau in Tränen aus und verließ den Raum, woraufhin ihr der Lehrer, ein NGO-Mitarbeiter und eine Mitschülerin folgten, um sie zu beruhigen. Die Tatsache, dass sich die Yezidin ihrer eigenen Aussage nach aus der für sie geschaffenen Beobachterposition bei dem Spiel wohl genug gefühlt hat, die standardisierte PowerPoint-Präsentation der Polizei in der Reflexion jedoch ein starkes Unwohlsein ausgelöst hat, weist meines Erachtens auf die Notwendigkeit hin, das Spiel behutsam auf die Teilnehmer:innen abzustimmen – entgegen verbreiteter Forderungen nach Standardisierung in der Präventionsarbeit. Auch darüber hinaus bedarf es einer empiriebasierten Diskussion darüber, ob – und wenn ja – mit welchen Zielgruppen das Spiel wie durchgeführt werden sollte.

In Integrationsklassen mit nur Geflüchteten hat die NGO systematischere Anpassungen vorgenommen. In der Station „Schiffe-Versenken“ wurden die „Flüchtlingsschiffe“ etwa zu „Fischerboote“ umbenannt. Um mit Verständnisschwierigkeiten zurechtzukommen, führen die Spielleiter:innen das Spiel sehr viel langsamer und in einfacher Sprache durch. Dadurch ähnelt das Spiel selbst in Teilen einem Sprach- und Integrationskurs. Eine friedlichere und freundlichere Haltung und der langsame Rhythmus dieses Kurses – der besser zur anderen Präventionsmaßnahme der NGO in der Begleitung von Geflüchteten passen würde – steht jedoch im Widerspruch zu der Mission des ursprünglichen Spiels, die Teilnehmenden angesichts ihrer Zustimmung zu brutalem Verhalten unter Zeitdruck zu irritieren. Eine – nicht zuletzt finanziell begründete – Ausweitung des Spiels zu einer Integrationsmaßnahme adressiert zudem nur bestimmte Dimensionen von Integration und dies nur auf Seiten der Geflüchteten und nicht der Gesellschaft insgesamt.

Fazit

Der Vergleich von Kategorisierungspraktiken in einer Maßnahme in der Extremismusprävention, die mit verschiedenen Zielgruppen durchgeführt und von einer NGO im Laufe der Zeit angepasst wurde, liefert einerseits Erkenntnisse darüber, wie diese Arbeit darauf angelegt ist, Menschen so zu formen, dass sie zu demokratischen Werten passen und diese verteidigen. Andererseits offenbart die Analyse der Herausforderungen, mit denen die NGO bei der Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen konfrontiert ist, überzogene Erwartungen, die an diese Präventionsarbeit gestellt werden. Diese Präventionsarbeit beinhaltet einerseits ein strukturelles Design, das sich auf Diskurse zur Frage, wer als (potenzielle:r) Extremist:in zu betrachten ist, stützt, und andererseits die (Re-)Inszenierung (oder Dekonstruktion) solcher Diskurse in sozialen Interaktionen der institutionellen Praxis. Eine Besonderheit der Extremismus-Präventionsarbeit scheint darin zu liegen, dass sie darauf angelegt ist, entweder junge Menschen oder Erwachsene mit Fluchterfahrung früh nach ihrer Ankunft in Deutschland so zu formen, dass sie nicht zu einer Bedrohung werden. In Anbetracht der demografischen Dynamik und der politischen Auseinandersetzung mit dem Thema Extremismus erscheint Flexibilität besonders wichtig, damit sich die Praktiker:innen nach spezifischen Risikokonstellationen ausrichten können – und das möglichst ohne gefährdeten Gruppen Schaden zuzufügen.

Zusammengefasst warnt diese Präventionsmaßnahme im Regelfall relativ „naive“ Schüler:innen mit gemäßigten politischen Ansichten vor Menschen, die zwar freundlich erscheinen, aber extreme Ideologien propagieren oder Mechanismen der Radikalisierung anwenden. Spielteilnehmende erleben, wie sie zu „kategoriegebundenen Aktivitäten“ verführt wurden, die mit Extremist:innen assoziiert werden. Die NGO hofft, dass ein irritierendes Spielerlebnis eine effektivere Re-kategorisierung bewirkt als eine abstrakte Bildungsveranstaltung. Teilnehmende sollen aufgrund persönlicher Einsichten tatsächlich aktiv „immunisiert“ (d.h. nicht bloß als solche einsortiert oder etikettiert) werden. Als solche sollen sie Diskussionen, was rechtlich und moralisch richtig oder falsch ist, auch in ihre *peer groups* weitertragen. Bei Gruppen mit Geflüchteten wurde diese Präventionsmaßnahme dagegen zum Teil zu einer Integrationsmaßnahme umfunktioniert – in welcher Geflüchtete das Recht haben, zumindest anfangs nicht viel über Deutschland zu wissen und verletzlich zu sein, aber die Pflicht haben, sich an „unsere“ Normen anzupassen, damit sie nicht zu einer Bedrohung werden. Gemischte Gruppen zeigen, dass, obwohl einige Institutionen Deutsche und Geflüchtete trennen, viele Schulklassen heterogene und dynamische Konstellationen aufweisen. Für die NGO bringt jede dieser Zielgruppen unterschiedliche Herausforderungen mit sich, die sie versuchen durch eine Anpassung ihrer Präventionsmaßnahme zu bewältigen. Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass es eine Grenze gibt, wie weit die Spielleiter:innen das Spiel spontan anpassen können, ohne grundlegendere Änderungen am Design der Präventionsmaßnahme in Bezug auf die Annahmen, die sie über ihre Zielgruppen impliziert, vorzunehmen.

Die methodische Integration von Interaktionsanalysen davon, wie diese und andere Präventionsmaßnahme durchgeführt wurde, und ethnografische Beobachtungen davon, wie diese Präventionsmaßnahme angepasst wurde, hat mir ermöglicht, die Kategorisierung im Spiel mit den kategorialen Designs der verschiedenen Präventionsmaßnahmen der NGO in Beziehung zu setzen.

In diesem Beitrag habe ich skizziert, wie die NGO ein politisch umstrittenes Spiel der Kategorienzuschreibung spielt. Die Mitarbeitenden versuchen, Stigmatisierungen zu vermeiden, müssen aber gleichzeitig Realitäten mit unterschiedlichen Hintergründen und möglichen Gründen für Radikalisierungen verschiedener Art berücksichtigen. Das verbreitete Präventionsformat eindrücklicher Rollenspiele birgt neben Möglichkeiten auch Risiken, die eine kritische und empirisch informierte Diskussion erfordern. Eine bloße Kritik an der untersuchten NGO würde jedoch grundsätzlichere Probleme der Extremismusprävention außer Acht lassen. Dazu gehört die überzogene Erwartung, dass nicht-staatliche Akteure mit prekärer Finanzierung in der Lage sein sollten, alle Arten komplexer gesellschaftlicher Probleme innerhalb weniger Stunden zu lösen.

Literatur

- Aradau, Claudia und Rens Van Munster. 2007. Governing terrorism through risk: Taking precautions, (un)knowing the future. *European Journal of International Relations* 13(1):89–115.
- Bröckling, Ulrich. 2008. Vorbeugen ist besser ... Zur Soziologie der Prävention. *BEHEMOTH – A Journal on Civilisation* 1(1):38–48.
- Hacking, Ian. 2007. Kinds of people: Moving targets. *Proceedings of the British Academy* 151:285–318.
- Haffner, Sebastian. 2014. *Geschichte eines Deutschen: Die Erinnerungen 1914–1933*. Stuttgart/München: DVA.
- Leudar, Ivan, Victoria Marsland und Jiri Nekvapil. 2004. On membership categorization: ‘us’, ‘them’ and ‘doing violence’ in political discourse. *Discourse & Society* 15:243–266.
- Milgram, Stanley. 1963. Behavioral study of obedience. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 67:371–378.

- Porsché, Yannik. 2018. *Public Representations of Immigrants in Museums – Exhibition and Exposure in France and Germany*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Porsché, Yannik. 2021. Reluctant collaboration in community policing. How police team up with youth prior to 1st of May demonstrations in Germany. *Discourse Studies* 23:67–83.
- Porsché, Yannik (im Erscheinen). Categorisation work in extremism prevention. Institutional design and recipient adaptation. In *Institutionality – Studies of Discursive and Material (Re-)ordering*, Hrsg. Y. Porsché, R. Scholz, und J. Singh. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Porsché, Yannik, und Christiane Howe. 2017. Standardisieren und Standards. In *Polizeilicher Kommunitarismus. Eine Praxisforschung urbaner Kriminalprävention*, Hrsg. Thomas Scheffer, Christiane Howe, Eva Kiefer, Dörte Negnal und Yannik Porsché, 147–165. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Porsché, Yannik, und Dörte Negnal. 2017. Die Erziehung zu gewaltlosen Bürgern. Rituelle Praktiken in polizeilicher Gewaltprävention. *Soziale Probleme* 28:101–125.
- Sacks, Harvey. 1992. Lecture 6 The MIR Membership Categorization Device. In *Lectures on Conversation*, Vol. 1., Hrsg. Gail Jefferson, 40–48. Oxford: Blackwell.
- Stokoe, Elizabeth. 2012. Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies* 14:277–303.