

## xxx 6.1 Was bedeutet und was vermag die ‚Prozesshaftigkeit‘, ‚Offenheit‘ und ‚Dynamik‘ des VPN Ansatzes

Schon vor Beginn der Interview-Auswertung war absehbar: Eines der Ziele der Begleitforschung über die VPN-Methode würde sein müssen, genauer zu rekonstruieren, was diejenigen Selbstaussagen der GruppenleiterInnen bedeuten, die hervorheben, dass man einer ‚prozess-orientierten‘, ‚dynamischen‘ oder/und ‚beziehungs-gestützten‘ Vorgehensweise folge. Denn derlei Attribute werden in der bisherigen Dokumentation und Evaluation zum VPN-Verfahren vielfach aufgeführt, und es wird auf sie manchmal auch als Alleinstellungsmerkmal und als zentraler Erfolgsfaktor des Verfahrens verwiesen, der es von eher kognitiven, behavioristischen Verfahren unterscheidet – wie auch von den Antiaggressions-Trainings mit stark konfrontativen und provozierenden Elementen (wie der Methode des ‚Heißen Stuhls‘). Hinzu kam: Selbst abgesehen davon, dass ‚prozess-orientiert‘, ‚dynamisch‘, ‚beziehungs-gestützt‘ oder ‚lebensweltlich basiert‘, manchmal auch das vage ‚ganzheitlich‘ zweifellos Begriffe sind, die sowohl in Modellentwürfen zur Sozialarbeit und Psychotherapie als auch in fachlichen Umgangssprachen von PraktikerInnen recht verbreitet sind, war in der Verlaufsdynamik der Interviews deutlich abzulesen: Diese Begriffe wurden zwar zumeist eher beiläufig erwähnt, aber es waren stets besonders bedeutungshaltige Passagen des Gesprächs, in denen die GruppenleiterInnen sich auf sie bezogen.

Umso mehr galt es zu ermitteln: Welche Elemente, Faktoren oder Interventionsweisen der praktischen Arbeit sind es, für die Begriffe wie ‚prozess-orientiert‘ oder ‚dynamisch‘ jeweils stehen? Und inwiefern sind diese Praxiselemente tatsächlich für die *hohe Wirksamkeit* der VPN-Methode ausschlaggebend? Hierbei würden auch die Interviews mit den Teilnehmern eine wichtige Rolle spielen. Denn eine zentrale Suchfrage musste sein: Inwiefern können auch in den Aussagen der Teilnehmer, die freilich in aller Regel keinen dieser Termini verwenden, inhaltliche Entsprechungen gefunden werden, die anzeigen, dass sie ebenfalls jenes ‚Prozess-orientierte‘, ‚Dynamische‘ etc. auf irgendeine Weise subjektiv wahrnehmen? Und welche spezifischen Trainingswirkungen der Persönlichkeitsentwicklung zeigen die jeweils individuell bezeichneten ‚Prozesshaftigkeits‘-Faktoren an?

In den Gesprächen mit den LeiterInnen war zunächst allgemein auffallend, dass die Vokabeln der Prozesshaftigkeit, Dynamik oder Beziehungs-Fundierung zumeist dazu dienten, komplexe Ereignisabläufe in den Gruppen- oder Einzelgesprächen zusammenfassend auf einen

begrifflichen Punkt zu bringen – und dabei zu unterstreichen, dass diese eine *persönliche Veränderung* von Teilnehmern anzeigten und mit entsprechenden *inter-personellen Phänomenen in der Gruppe* zusammenhingen. ‚Prozesshaft‘ und ‚dynamisch‘ war eben, wenn bei einem Teilnehmer (oder in einer Gruppe) Anzeichen eines differenzierten, schrittweisen Wandels und einer persönlichen Veränderungsentwicklung erkennbar werden – und sich jedenfalls mehr als eine nur punktuelle, und eventuell strategisch eingesetzte Meinungsänderung abzeichneten.

‚Prozesshaft‘ und ‚dynamisch‘ hieß aber häufig auch, wenn sich individuelle Verzögerungen, Blockierungen oder Störungen ergaben, die ja als individuelle Reaktionen ebenfalls wichtige Prozesselemente darstellen und weitere Reflexions- und Entwicklungspotentiale beinhalten. Mit ‚prozesshaft‘ und ‚beziehungs-gestützt‘ schien ferner manchmal gemeint zu sein, dass sich interaktive Wechselwirkungen unter den einzelnen Teilnehmern und zwischen deren spezifischen Entwicklungsverläufen ergaben, oder auch Interferenzen, die mit der Alltagssphäre der Teilnehmer in der Anstalt zu tun hatten. ‚Prozesshaft‘ wurde insbesondere auch genannt, wenn dabei die in einer Trainingsgruppe aufkommenden Themen und Affekte ihren ganz eigenen – und eigenwilligen – Weg der gegenseitigen Anregung und Abwehr gingen und eine spezifische Verlaufskurve der Gruppeninteraktion ausbildeten. Hier wurde manchmal generell das ‚*Gruppendynamische*‘ der Prozesse unterstrichen, die als solche natürlich immer auch ‚*beziehungs-gestützt*‘ verstanden wurden, insofern sie von den Persönlichkeiten der LeiterInnen und Teilnehmer geprägt waren. In Ablauf und Ergebnis sind diese Prozesse durch eine *grundsätzliche Offenheit* und *partielle Planungsenthobenheit* gekennzeichnet; weshalb sie auch eine gewisse Flexibilität des Interventions-Repertoires der LeiterInnen erfordern.

Auch dort, wo vom naturgemäß unwägbaren Faktor der *LeiterInnen-Persönlichkeit* die Rede war, wurde dieser mitunter als Aspekt von ‚Prozesshaftigkeit‘ begriffen. Dies mag Erlebnisse betroffen haben, in denen die LeiterInnen den Eindruck hatten, dass sich Merkmale ihrer Person in der Gruppe abbilden und dass sie sich im Zuge der Gruppenereignisse auch selbst ein Stück weit verändern. Dies mag z.B. dann der Fall sein, wenn eigene lebensgeschichtliche Assoziationen aufgerufen werden, mittels derer die LeiterInnen im Verbund mit den Teilnehmern einen integrierten Prozess durchlaufen. Hier gestaltete sich die Gruppe dann auch für die LeiterInnen selbst als eine offene Erlebnisdynamik, die freilich nicht in

vergleichbarer Weise auch eine dramatische Dynamik gewesen sein wird (und sollte), wie dies für die Teilnehmer häufig der Fall ist.

Um nur einige wenige Interview-Zitate beispielgebend anzuführen. Ein/e TrainerIn sprach von Prozesshaftigkeit, xx

...

Die Sammlung der Belege ließe sich mühelos fortsetzen.

In methodisch-verfahrenstechnischer Hinsicht ist dabei besonders bemerkenswert: Die Rede scheint häufig dann in akzentuierter Weise auf das ‚Prozesshafte‘, ‚Dynamische‘ etc. zu kommen, wenn der inhaltliche Ablauf der Gruppensitzung sich eigenständig öffnet oder wenn die LeiterInnen ihn phasenweise bewusst offen halten und ein Stück weit aus der Hand geben. Hierbei entstehen dann überraschende, nicht planbare bzw. nicht bewusst angesteuerte Themen und Gesprächsverläufe, und/oder es treten mitunter verblüffende Effekte bei den Teilnehmern auf. Die (Selbst-)Einschätzungen dieser Phasen des Gruppenverlaufs durch die LeiterInnen sind unterschiedlich, aber überwiegend positiv. Häufig wird nahegelegt: Es seien genau diese Elemente der *Offenheit* und *relativen Unplanbarkeit*, die die positiven Wirkungen der Gruppenarbeit auf die Teilnehmer hervorbrächten. Bei aller systematischen Strukturiertheit des VPN-Trainingsverfahrens käme genau diesen Momenten der Strukturöffnung die größte Bedeutung zu – obwohl und gerade weil sie es erforderten, den methodischen Fahrplan des Trainingstages zunächst hintanzustellen und in ereignis- und ergebnisoffener Weise auf das Unvorhersehbare im persönlichen Austausch mit den Teilnehmern und der Gruppe als ganzer einzugehen. Und diese Momente des *Ungeplanten* wären es dann auch, in denen jener unwägbare, aber mutmaßlich sehr wirksame Faktor der *TrainerInnen-Persönlichkeit* eine besondere Rolle spielte.

In ihrer unvermeidlichen Vagheit und kriterien-logischen Unschärfe mögen diese Einschätzungen mitunter den Eindruck vermitteln, als handele es sich um *Mystifizierungen* der Methode – oder gar um wissenschafts-esoterische Beschwörungen von ‚Prozesshaftigkeit‘, ‚Offenheit‘, ‚Dynamik‘ etc. als übergreifende Erfolgsfaktoren des eigenen Verfahrens. Und obwohl der Prozessoffenheit auch seitens der empirischen therapiewissenschaftlichen Prozessforschung große Aufmerksamkeit eingeräumt wird (McLeod, Tschuschke), muss in den manchmal schwer zu überblickenden Gefilden des sozial-

therapeutischen Arbeitens stets mit derlei Mystifizierungen gerechnet werden. Auch erwächst dieser Frage aus der oben angesprochenen Polarisierung, in der das Praxisfeld der Sozialtherapie mit Straffälligen in ‚*behavioristische*‘ versus ‚*prozesshafte*‘ Ansätze zerfällt, eine besondere Brisanz.

Umso bedeutsamer ist der aus unserem empirischen Material bezogene Befund: Trotz ihrer inhaltlichen Unschärfe erwiesen sich die subjektiven Einschätzungen, die die GruppenleiterInnen über die ‚Prozessoffenheit‘ und ‚Dynamik‘ ihrer Arbeit und über die besondere Wirksamkeit dieser Faktoren hatten, als stichhaltig – und zwar waren sie in einer ganz spezifischen psychologischen Hinsicht stichhaltig. Ausschlaggebend für dieses Ergebnis war insbesondere die rekonstruktive Auswertung der *Gespräche mit den Teilnehmern*. Denn diese erbrachten zahlreiche Belege, die als thematische Entsprechungen und Bestätigungen dessen angesehen werden konnten, was die GruppenleiterInnen unter ‚Prozesshaftigkeit‘ verstanden. Hieraus würde sich dann im Folgenden eine zwingende psychologische Erklärung darüber ableiten lassen, was ‚*Prozessoffenheit*‘ etc. *eigentlich ist*, wieso sie tatsächlich ein ganz wesentlicher Erfolgsfaktor des VPN-Verfahrens ist und welche Folgerungen und generellen Empfehlungen daraus für die Arbeit an der Reintegration von gewaltaffinen Straffälligen abgeleitet werden können.

Welche Teilnehmeräußerungen waren es, an denen sich diese Bestätigungen ablesen ließen? Darüber, was das Besondere an dieser Gruppenerfahrung gewesen sei und warum man glaube, dass sie wirksam gewesen ist, haben verschiedene ehemalige Strafgefangenen Aussagen der folgenden Art gemacht:

„Was mir am meisten gefiel, es war immer eine Überraschung, man wusste nie was kommt, ich war immer gespannt ... musste man ja erst sehen, wer heute dran war, das konnte sich auch ganz schnell mal ändern, und dann kam dann irgendetwas daher ... aber die Trainer haben das dann schon gemacht“ (Person A)

„zuerst war das schwierig in den ersten Sitzungen, weil es eben anders war als normal mit den Kumpels im Haus, und dann waren wir eine richtige Gemeinschaft, nochmal anders als zuvor, man kannte ja [vorher] auch nicht alle aus der Gruppe gleich gut ... hat man nie gewusst, was passiert ... die Trainer hat das nicht gestört, die waren cool, immer alles easy ...

da hab ich mich dann schon immer gefreut, wenn wir rüber gingen [zum Gruppenraum], das war in einem anderen Haus“ (Person B)

„das war total überraschend, da hat mal einer von uns [aus der Trainingsgruppe], von dem wusste man das gar nicht, und er hat erzählt, dass er überhaupt niemanden mehr hat, dass alle weg waren oder im Knast von seiner Familie, und sein Vater war tot oder weg, oder was, ... und was dem so passiert ist, das hat kein Mensch geahnt, der hat dann geweint ... da haben wir dann auch eine Pause gemacht, einer [ein Trainer] ging raus mit ihm und dann haben wir Zigarettenpause gemacht, ... und das ging dann aber wieder ... ich hab dann ein wenig aufgepasst auf den“ (Person C)

„man kannte sich ja eigentlich vom Haus ... aber es war anders dort [im Gruppentraining], manchmal kam plötzlich ein Spiel [Rollenspiel], am Ende hatte es bei jedem irgendwie Klick gemacht ... man hat dann schon anders drüber nachgedacht [die Straftat]“ (Person D)

„da konnte man kommen, mit was man wollte, das kannte ich noch nicht, dass die sich alles angehört haben, da hat man sich schnell dran gewöhnt ... das hat auch Spaß gemacht ... die haben sich einfach für alles interessiert, was welche von uns gesagt haben, und da hat man gemerkt, dass die es ernst meinen ... und da hat man dann auch was erzählt, was man normal nicht sagt (Person D)

„alle anderen hier in Anstalt drinnen [interne Bedienstete, Sozialpädagogen] die haben einen verplant, mach dies, mach das, du kriegst jetzt das ... und das machen wir jetzt so bei dir ... unsere Trainer waren nicht so, die haben sich interessiert ... die kamen von außen, und das haben wir denen dann auch geglaubt“ (Person E)

„die [Trainer] gehörten nicht zu den anderen hier [den Anstalts-Bediensteten], irgendwann hat man gemerkt, denen können wir vertrauen“ (Person E)

„ich hab mal draußen [außerhalb des Gefängnisses] so eine Maßnahme gemacht, Übungen und so, [eine andere Art von Training mit Anti-Aggressions-Übungen, an die die Person C sich im Interview erinnerte] ... aber da konnte man gar nicht sprechen, das war anders, da hat man nix mitbekommen, das hat auch irgendwie gar nix gebracht, glaub ich“ (Person C)

Über ein Einzelgespräch mit einem Trainer: „nein, das hab ich im Gespräch mit dem [Trainer] erzählt, in der Gruppe hät ich mich das nicht getraut, ich wusste nicht, ob ich denen traun kann, ... einer hat mal was weiter erzählt, und selber hat er nix gesagt in der Gruppe, später wurde das besser, ... aber okay war's nur mit dem [Trainer] allein oder wenn wir in der kleinen Gruppe mit dreien waren, da kannten wir uns, denen vertrau ich auch ... (Person F)

In diesen und vielen ähnlichen Beschreibungen der Gruppenerfahrung durch die Teilnehmer lassen sich zahlreiche *inhaltliche Entsprechungen* dazu ablesen, was die GruppenleiterInnen im semantischen Feld der *Prozessoffenheit* geäußert hatten. Denn offensichtlich nahmen auch die Teilnehmer, in ihren ganz eigenen Worten, die spezifische Offenheit und das Ungeplante/ „Unverplant[e]“ des Ablaufs war („Überraschung“; „man wusste nie, was kommt“, denn „jeder war anders“; auch „musste man ja erst sehen, wer heute dran war“, „dann kam irgendetwas daher“, „[es konnte gesagt werden] was man wollte“). Zudem nahmen die Teilnehmer diese Offenheit überwiegend positiv und als erfreuliche wahr, („spannend“, „da hab ich mich dann schon immer gefreut“, „das kannte ich noch nicht, ... das hat auch Spaß gemacht“).

Dass viele Teilnehmer diese Prozessoffenheit in der Gruppe ausgesprochen positiv und vertrauensvoll wahrnahmen, ist alles andere als selbstverständlich. Können doch Offenheit, Planlosigkeit und Unbekanntes – wie weiter oben zu sehen war – leicht eine verunsichernde und bedrohende Wirkung haben, insbesondere bei Personen mit einem so *ausgeprägten Misstrauenssystem* (vgl. Fallgeschichte Baran in Punkt xx). Denn gerade für die Interviewpartner mit stark extremistischer Disposition war bezeichnend, was auch in der Fachliteratur vielfach ausgeführt ist: dass bedeutsame Relaisstellen ihrer Gewaltkarrieren in Zeitphasen fiel, wo es neue Umgebungen zu verarbeiten und unbekanntem Menschen zu begegnen galt und somit ein hohes Maß an Veränderung und Unübersichtlichkeit zu bewältigen war (vgl. auch oben den Sutterlüty Fall xx ).

Umso mehr wird man davon ausgehen können, dass das Aushalten und Wertschätzen von Offenheit, Überraschung und Spannung in mehrgliedrigen Gruppenbeziehungen einen wichtigen *pädagogischen Wirkfaktor* des Verfahrens darstellt. Von entscheidender Bedeutung dafür, dass dies hier so gut gelungen zu sein scheint, dürfte jedenfalls sein, dass die GruppenleiterInnen es vermochten, diese Offenheit des Gruppenprozesses *verlässlich aufrecht zu halten*, und dass die Teilnehmern dies auch wahrnehmen konnten („die haben das

dann schon gemacht“; „die waren cool, immer alles easy“; „da konnte man kommen, mit was man wollte ... die haben sich einfach für alles interessiert“). Jenes Man-wusste-nie-was-Kommt wurde als „spannende“, schöne „Überraschung“ und als „cool“ empfunden, weil die GruppenleiterInnen dies auch fanden, weil sie sich auf diese Offenheit einließen, sie mitunter sogar bewusst herbeiführten und mit ihr umgehen konnten.

Dass diese Offenheit anfangs nicht leicht fiel („zuerst war das schwierig in den ersten Sitzungen“), war vielen Teilnehmern in der Retrospektive nur noch kaum bewusst. In anderen Gruppen hingegen, in denen der Gruppenprozess schwieriger verlief (was zumeist mit Faktoren der institutionellen Rahmenbedingungen zusammenhing, vgl. unten Punkt xx), war mehr darüber zu hören, welche *Unwegsamkeiten der Vertrauensbildung* in der Gruppe mitunter zu durchmessen waren („in der Gruppe hät ich mich das nicht getraut ... aber okay wars ... mit dem [Trainer] allein oder wenn wir in der kleinen Gruppe mit dreien waren, ... denen vertrau ich auch“). Bei solchen eher schwierigen Verläufen war dann jedoch umso mehr in den begleitenden Einzelgesprächen zu beobachten, wie sehr Prozessoffenheit und Vertrauenswürdigkeit geschätzt wurden – und intuitiv als Zusammenhang wahrgenommen wurden.

Solche Teilnehmer, die schon vielfältige andere pädagogischen Maßnahmen durchlaufen hatten und einen Vergleich ziehen konnten, taten dies nicht selten mit Bezug auf das *Differenzkriterium der Prozessoffenheit* und die dadurch bedingte offene persönliche Kommunikation: „ich hab mal draußen so eine Maßnahme gemacht, Übungen und so, aber da konnte man gar nicht sprechen, da hat man nix mitbekommen [von den anderen], das war irgendwie alles nix“. Mitunter haben die Teilnehmer dabei auch eigene Beobachtungen über *graduelle Veränderungsprozesse* ihrer selbst und ihrer Kollegen angestellt („man kannte sich ja eigentlich ... aber es war anders dort“; „am Ende hatte es bei jedem irgendwie Klick gemacht“; „man hat dann schon anders drüber nachgedacht [die Straftat]“). Und diese Prozesse wurden dann häufig als solche wahrgenommen, die aus der Gruppenbeziehung hervorgingen („wir wurden dann eine Gemeinschaft ... [das war] nochmal anders als zuvor [im gemeinsamen Hafthaus]“).

Die britischen KollegInnen des TPVR-Projektes kamen aus ihren Interviews mit feldnahen nicht-staatlichen SozialarbeiterInnen in der Bewährungs- und Integrationshilfe zu ähnlichen Schlussfolgerungen: Die weniger offenen, eher schul-pädagogischen oder kognitiv-

behavioralen Methoden würden bei dieser Zielgruppe eine obstinate ‘finishing line mentality’, d.h. eine strategische Einfach-Augen-zu-und-Durch-Haltung erzeugen, die alles nur noch schlimmer machte:

“ ... you have people that are working a finishing line mentality, ‘if I can get to the end of this, I’ll be okay’ so what happens is that they’ll sit there, take part in the exercises and put across what they think needs to be put across, what happens is that only reinforces the absolutist mindset that ‘we’re living in the abode of war, this, what I’m taking part in is their control mechanism, I have to get through their control mechanism to get through the system” (TPVR-Research Report 3.5.3; p. 25)<sup>1</sup>

Es lässt sich also feststellen, dass die Annahmen der GruppenleiterInnen über die grundsätzliche Bedeutsamkeit von *Prozesshaftigkeit*, *Dynamik*, *Offenheit*, *Ungeplantheit*, *Beziehungs-Gestüttheit* etc. augenscheinlich bestätigt werden dadurch, was die Teilnehmer über entsprechende Sequenzen und Erfahrungen aus ihren Gruppen berichteten. Dabei brachten die Teilnehmer auch zum Ausdruck, dass sie diese Prozessoffenheit, wenngleich sie sie freilich kaum jemals in klare Begriffe fassten, als interessant, faszinierend und auch als hilfreich erachteten.

## **xxx 6.2 Warum Prozessoffenheit und Vertrauensbildung?**

Wie aber lässt es sich erklären, dass dem Faktor der *Prozessoffenheit* in der sozialtherapeutischen (Gruppen-)Arbeit eine so große Bedeutung für die Veränderungsentwicklung der Teilnehmer beizumessen ist. Angesichts des oben angeführten narrativen Materials der Teilnehmer, die die persönliche Authentizität, Vertrauenswürdigkeit der LeiterInnen wie auch die Flexibilität und Offenheit ihrer Haltung vielfach hervorhoben – und beides in wechselseitigen Bezug stellten –, zeichnet sich Folgendes ab: Es gibt einen direkten psychologischen Zusammenhang zwischen der *Prozessoffenheit* des Verfahrens und der

---

<sup>1</sup> „... da haben wir Leute gesehen, die eine Einfach-Augen-zu-und-Durch-Haltung in Gang gesetzt haben: ‚Wenn ich das [die Trainingsmaßnahme] (schön still) bis zu Ende durchhalte, dann bin ich fein raus‘. Was dann also passiert, ist, dass sie einfach dasitzen, an den Übungen teilnehmen und mitmachen, was sie eben glauben, was man mitmachen sollten. Und was dabei passiert ist lediglich eine Verstärkung ihrer extremistischen Grundeinstellung, dass der Staat der Feind ist, der uns verfolgt, und dass das, woran ich hier teilnehme, deren Kontrollmechanismus ist und dass ich durch diesen Kontrollmechanismus durchkommen muss, um diesem System entfliehen (und es bekämpfen) zu können.“

*Vertrauensbildung* bei den Teilnehmern! Und das Vertrauen der Teilnehmer in die LeiterInnen und in die Gruppe – und die Überzeugung, dass die LeiterInnen sie vorbehaltlos ernst nehmen und es aufrichtig gut mit ihnen meinen – ist direkt mit der *verhaltensändernden Wirkung* verknüpft.

In diesem Zusammenhang ist bei näherem Hinsehen vollends evident: Wie bereits mehrfach angemerkt: Gewaltaffine Personen, Gewaltstraftäter und politisch sowie religiös extremistisch disponierte Personen weisen – dies ist in der einschlägigen Fachliteratur unzweifelhaft belegt – eine hohe Neigung zu Misstrauen und Verdächtigung auf (vgl. oben Kap xx). Es besteht hier ein so genanntes *Misstrauenssystem* und eine Grundhaltung des Die-können-mir-viel-erzählen-wenn-der-Tag-lang-ist, eine Haltung, die nicht selten auch ausgesprochen *paranoide* Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster mit hoher Angst- und Aggressionslatenz bedingt. Zudem ist dies Haltung oft gut verdeckt und umso schwerer zu bearbeiten. Vertrauen in Andere zu entwickeln und aufrecht zu halten, stellt hier ein zentrales, oft schier unlösbar scheinendes Persönlichkeitsproblem dar. Ursächlich rührt dies daher, dass dieser Personenkreis lebensgeschichtlich mit verlässlichen Vertrauensbeziehungen deutlich unterversorgt war.

Nun geht es aber gerade bei jungen Menschen, die zu Gewaltverbrechen/ Hate Crime und Extremismus neigen, vor allen Dingen um die Förderung von *emotionaler Intelligenz*, d.h. um *psycho-affektives Lernen* und um eine psycho-soziale Nachsozialisierung der Person – vor allem in den Fähigkeiten der Ambivalenz- und Nähe-Toleranz sowie der Angst-, Scham- und Aggressions-Verarbeitung. Emotionales Lernen in so sensiblen Affektbereichen kann jedoch nur auf der Grundlage von persönlichem *Vertrauen* erfolgen bzw. setzt einen Rahmen an *vertrauensvollen Beziehungsmöglichkeiten* voraus. Denn wo nicht wenigstens ein gewisses *Grundvertrauen* besteht oder aufgebaut werden kann, herrschen Abwehr, Argwohn, Furcht und Aggressivität, was jegliches psycho-affektive Lernen stark einschränkt oder verhindert. Dieser *circulus viciosus* macht verständlich, warum bei zu Hate Crime disponierten Menschen viele – konventionelle und institutionell beengten – Interventionsansätze letztlich scheitern und die Rückfallquote international häufig mit ca. 80% angegeben wird. Weil also Vertrauen die *conditio sine qua non* von emotionalem Lernen ist, liegt die vordringlichste Aufgabe der sozialtherapeutischen Arbeit mit radikalisierten Hate-Crime-Straftätern zunächst in der großen Herausforderung, bei Personen mit ausgeprägtem Misstrauenssystem eine minimal

tragfähige Vertrauensgrundlage herzustellen – und die Fähigkeit zu vertrauen zu unterstützen. Wenn dies gelingt, sind wesentliche Erfolgsvoraussetzungen der Arbeit geschaffen.

Blickt man nun angesichts dieses Zusammenhangs von ‚Vertrauen und emotionalem Lernen‘ auf die hier in Frage stehenden Wirkfaktoren der *Prozessoffenheit, Dynamik* etc., lässt sich geradewegs erkennen: Es gibt nichts, was effektiver darin sein könnte, Vertrauen zu bilden und den Boden für emotionales Lernen zu bereiten, als das *gemeinsame Durchleben eines offenen Prozesses*. Nichts ist dahingehend so überzeugend wie die Momente eines Gruppengeschehens oder Einzelgesprächs, in denen akute Planänderungen eingegangen werden und eine tatsächlich *verlaufsoffene* und *gleichberechtigt verhandelte* Dynamik Raum greift – in denen die LeiterInnen z.B. ihre vorgefassten Programmpläne aufgeben, das Feld ad hoc den/m Teilnehmer/n überlassen und mitunter freimütig ihre Überraschung und Unsicherheit bekennen, aber auch ihre Bereitschaft bekunden. Denn in diesen Momenten wird unmittelbar deutlich, dass sie, die LeiterInnen, bereit sind, etwas für diese ‚Offenheit‘ – und für die Teilnehmer – aufs Spiel zu setzen, und dass sie, bei aller unabdingbaren Leitungsfunktion, von ihrer Gestaltungsbefugnis Abstand nehmen. Diese Augenblicke stellen unschätzbare Erlebnismomente dar, in denen trotz und neben der unbestreitbaren Asymmetrie von Leitung und Teilnehmern der Situation eine *prinzipielle Gleichberechtigung* einkehrt. Das heißt: Die Beteiligten begegnen sich auf gleicher Augenhöhe und können eine maximal unvoreingenommene Neugier auf das entwickeln, was man sich unter Teilnehmern und LeiterInnen im gemeinsamen Prozess zu sagen hat – mit anderen Worten: es entsteht Vertrauen und Selbsterfahrung.

Dies unterstreicht: *Geteilte Momente der Offenheit, Unsicherheit und Ambivalenz*, die bereitwillig zugelassen, aktiv eingegangen und in geschütztem Rahmen verantwortlich getragen werden, sind die primäre Erfahrungssubstanz, aus der Vertrauen erwächst. Jeder dieser Momente der geteilten Prozessoffenheit stellt einen unmittelbar eingelösten Vertrauensbeweis dar, der als solcher auf keine andere Weise zu erzielen ist. Wo zwei Personen – zumal wenn sie als Teilnehmer und GruppenleiterIn ungleichen Parteien angehören – für Momente gemeinsam und gleichrangig eine Situation durchleben, in der sie sozusagen vor der existentiellen Unsicherheit und Ambivalenz des Lebens selbst stehen, muss Vertrauenswürdigkeit nicht mehr behauptet werden. Sie stellt sich *unmittelbar szenisch unter Beweis* – und bereitet die Grundlage für emotionales Lernen. Von nicht zu unterschätzender praktischer Relevanz ist das vor allem deshalb: Diese sich direkt inszenierenden

Vertrauensbeweise sind gerade auch für Diejenigen sofort instinktiv spürbar, die für rationalere und abstraktere Formen von Vertrauensbildung kaum zugänglich sind. Denn gerade junge Menschen mit dieser psychosozialen Ausgangslage haben oft eine sehr gute unbewusste Kenntnis davon, wie schwer es fällt, die Unsicherheit und Ambivalenz von offenen Situationen zu ertragen – und wie außergewöhnlich und wertvoll es ist, wenn dies möglich wird. Je höher also die tendenziell paranoiden Anteile der Person – und mithin auch das Gewaltpotential –, desto mehr wird diese und nur diese Form der Vertrauensbildung überhaupt Aussicht auf Erfolg haben.

Gut nachvollziehbar wird die komplexe Dynamik von *Vertrauensbildung* im Kontext der sozialpädagogischen Intervention insbesondere dann, wenn man die einschlägigen Interviewbelege sammelt und anhand ihrer genau ausbuchstabiert, was eigentlich die praktischen Implikationen von Prozesshaftigkeit für die GruppenleiterInnen sind. Fasst man diese nämlich zusammen und bringt sie auf eine verdichtete Formulierung, dann wäre die *Grundhaltung der LeiterInnen* und die Natur ihrer Vertrauenswürdigkeit folgendermaßen zu beschreiben: „Du kannst und sollst mir vertrauen, auch wenn Dir das vielleicht nicht immer leicht fällt! Aber Du kannst mir alles sagen und mich alles fragen. Ich werde Dir keine Antwort schuldig bleiben. Ich werde dich in allem, was Du sagst, ernst nehmen und dich in allem, worüber Du sprechen möchtest, verlässlich begleiten, gerade auch dort, wo die persönliche Fassungskraft Deiner bisherigen ZuhörerInnen überfordert war. Ich werde gleichzeitig immer auch meine eigene Sicht der Dinge haben und sie Dich, wenn Du willst, wissen lassen. Aber ich werde dir nichts aufdrängen, dir nichts abnötigen oder dich als Person moralisch bewerten – oder aber Dich in verständnisvoll-fraternisierender Weise in Anspruch nehmen. Das einzige, wozu ich dich auffordere, ist, dass Du nach besten Kräften und so aufrichtig wie möglich teilnimmst und dass du mich und die anderen respektierst, wie ich/wir dich respektieren.“

In dieser *vertrauens-logischen Ausformulierung* der Methodik von *Prozessoffenheit* wird ferner deutlich, dass hierin auch viele der anderen Stichworte und Attribute mit enthalten sind, die die GruppenleiterInnen in diesen Zusammenhängen häufig anführen. Denn freilich sind die Momenten der Prozessoffenheit im Gruppenverlauf auch diejenigen, in denen sich der ‚*lebensweltliche Bezug*‘ und die dynamische ‚*Beziehungs- Gestützteit*‘ des Verfahrens konkretisieren; wie auch der häufig beschworene Faktor der *LeiterInnen-Persönlichkeit* in diesen Momenten in besonderer Weise gefordert ist. *Prozessoffenheit* umgreift also ein

ganzes, miteinander verschränktes Cluster von Wirkfaktoren – der zweiten Ordnung –, die alle psycho-sozialer und psycho-dynamischer Natur sind und die deshalb sinnvoller Weise im Zusammenhang recherchiert und erörtert werden müssen.<sup>2</sup>

Darüber hinaus sind die Aspekte der Prozessoffenheit und Beziehungs-Orientierung nicht nur als Faktoren von Vertrauensbildung und emotionalem Lernen wichtig. Denn weiter oben wurde im Zusammenhang mit dem Verfahrenselement der *zivilgesellschaftlichen* bzw. *persönlich-politischen Bildung* bereits unterstrichen, wie sehr die sozialtherapeutische Reintegration von zu Extremismus neigenden Hate Crime-Tätern darauf eingestellt sein muss, die Teilnehmer auf ein Leben in Freiheit, in rechtsstaatlich demokratischer Freiheitlichkeit und in einer liberalen Gesellschaft vorzubereiten – ein Leben also, dass prinzipiell durch Offenheit, Unsicherheit, Orientierungs- und Einschätzungsbedarf, vielfältige Bezogenheit und Ambivalenz gekennzeichnet ist. Sind doch bürgerliche Freiheiten und Menschenrechte nicht ohne die Fähigkeit zu haben, sich in Beziehungsverflechtungen zu begeben und Gefühle der Verunsicherung und Ambivalenz zu ertragen und zu lösen (vgl. oben Kapitel xx). Schon allein deshalb dürfte es von nicht zu unterschätzender Bedeutung sein, dass die GruppenleiterInnen keinen vollends durchgeplanten Moduldurchlauf vollziehen, sondern dass sie in exemplarischer Weise eine *prozesshafte, ambivalenz-offene, unsicherheits-bejahende* und *fehler-freundliche* Haltung einnehmen, die dann von den Teilnehmern übernommen werden kann – junge Männer, die dergleichen Vorbilder in ihren Lebensgeschichten zumeist weithin vermissen mussten.

„Prozessoffenheit“ und „Vertrauensbildung“ werden hier also einerseits als unabdingbare strukturelle Grundvoraussetzungen für *emotionales Lernen* per se erkennbar, während sie andererseits gleichzeitig auch konkrete Lerninhalte und Fertigkeiten darstellen, die dem Einzelnen das Leben in freiheitlichen Gesellschaften überhaupt erst ermöglichen. Dies unterstreicht neuerlich, wie essentiell es ist, eine akzentuiert *persönlich-politische Bildung* im hier definierten Sinn zu betreiben (vgl. oben Kap. xx), die nicht nur Wissen über das

---

<sup>2</sup> Hierbei ist vorab ausdrücklich anzumerken, dass die *LeiterInnen-Persönlichkeit* nicht vorschnell als übergreifender Faktor eines vage formulierten *persönlichen Talents* begriffen werden sollte, das man entweder hat oder nicht hat. Als solches wird sie manchmal angeführt, was die Gefahr birgt, unhinterfragte LeiterInnen-Narzissen zu mystifizieren. Dies umso mehr, als hierbei in aller Regel keine hinreichend praktikablen Erkennungs- und Auswahlkriterien für ein solches Talent beigebracht werden – was jeglichem systematischen Vorgehen bei Rekrutierung und Weiterbildung entgegensteht. Angemessener hingegen scheint es, die Persönlichkeit der GruppenleiterInnen in wertfreier – und prozesshafter – Weise als einen *formbaren Faktor* zu begreifen, der – unter bestimmten Minimalvoraussetzungen – in geeigneten Weiterbildungen und durch supervidierte Praxiserfahrung entwickelt werden kann (vgl. weiter unten Punkt xx sowie das VPN-Weiterbildungskurrikulum).

demokratische Staatswesen, sondern auch entsprechende psycho-affektive Kompetenzen (z.B. der Ambivalenz-Fähigkeit) und Fähigkeiten der persönlichen Teilhabe vermittelt. Denn unzweifelhaft ist richtig, was der – weiter unten noch genauer zitierte – Abschlussbericht der Bundesprogramme zur Unterstützung der Zivilgesellschaftlichkeit und Eindämmung von Extremismus und Menschenfeindlichkeit feststellt: „Kulturelle Vielfalt wird nicht erlernt, weil man oft genug gehört hat, dass das eine ‚gute Sache‘ sei, sondern sie wird in konfliktiven Erfahrungsräumen nach und nach entwickelt“ – weshalb „eine potenzielle Überbetonung wissensorientierter und kognitiver Aspekte im Rahmen kurzfristiger Interventionen“ zu meiden ist und „emotionale Prozesse berücksichtigt“ werden müssen (26).

### **xxx 6.3 Erste Schlussfolgerung zu Prozesshaftigkeit und offener Gruppenarbeit**

Insgesamt kann somit der Schluss gezogen werden: Die intuitiven Wahrnehmungen und Annahmen über die ‚*Prozessoffenheit*‘, ‚*Dynamik*‘ oder ‚*Beziehungs-Orientierung*‘ des Ansatzes und über die mutmaßlich hohe Wirksamkeit dieser Wirkfaktoren haben sich als zutreffend erwiesen – und sie sind es insbesondere deshalb, weil sie *Vertrauensbildung* und *emotionales Lernen* der Teilnehmer unterstützen, aber auch als Vorbereitung auf ein Leben in freiheitlichen Gesellschaften.

Die generellen Empfehlungen, die aus diesen Befunden abgeleitet werden können, sind folgende:

Jegliches Interventionskonzept, das auf einen Personenkreis mit ausgeprägtem Misstrauenssystem abzielt und Prozesse der Veränderung und des sozialen und psycho-affektiven Lernens hervorrufen möchte, wird in jedem Fall ein gewisses Maß an Prozessoffenheit realisieren müssen, um die Ausbildung eines basalen Grundvertrauens der Teilnehmer sicherzustellen. Gezielte pädagogische Übungen, die die Herstellung von persönlicher Nähe zwischen den Teilnehmern sowie von Haltungen des Zusammenarbeitens und Sich-aufeinander-Verlassens unterstützen, können ggf. hierzu beitragen. Sie dürfen jedoch nicht überschätzt werden. Denn wie weiter oben bereits ausdrücklich vermerkt worden ist (xx), können pädagogische Trainingsübung für sich kaum effektiv darin sein, Vertrauen herzustellen, wenn nicht auch ein verlässlicher Rahmen an offenen Interaktionsprozessen gegeben ist.

Eine weitere Maßnahme zur Förderung der Vertrauensbildung, die im VPN-Verfahren angewendet wird, ist der Einsatz von *Zweiergesprächen*, die den Gruppenprozess begleiten und die entsprechend der je bestehenden Gruppenfähigkeit der Teilnehmer mehr oder weniger verstärkt eingesetzt werden müssen. In *Zweiergesprächen* nämlich ist die Vertrauensbildung in aller Regel wesentlich erleichtert. Ausdrücklich zu bedenken ist hierbei allerdings, dass das Vertrauen *in der* Gruppe und *in die* Gruppe unbedingt als das übergreifende pädagogische Ziel angesehen werden sollte, auf das hin die *Zweiergespräche* stets fokussiert bleiben. Nicht umsonst nämlich sind die brisanten Momente der Gewaltgefährdung bei diesem Personenkreis häufig solche, in denen eine eskalierende *Gruppendynamik der Clique* (oder „Kumpelhorde“ Buschboom/ Heitmeier 78) wirksam ist, sodass hier prinzipiell – und soweit möglich – die Gruppenarbeit das Mittel der Wahl ist.

Ferner kommt hinzu, dass die jugendlichen Gewalttäter überwiegend bereits in ihrer primären, familiären Sozialisierung einer Situation der *strukturellen Zweisamkeit* ausgesetzt waren, weil sie in Familien von alleinerziehenden Elternteilen (zumeist der Mutter) aufgewachsen sind oder weil eine ausgeprägte Dysfunktionalität mindestens eines Elternteils (Drogenabhängigkeit, Gewaltsamkeit, Missbrauch) bzw. eine emotionale Abwesenheit (zumeist des Vaters) bestand (Kassis in Küchenhoff et al. 189, Foster/Hagan in Heitmeyer/Hagan 693ff.) – sodass zumeist nur ein Elternteil als hinreichend fester Beziehungspol verfügbar war. Diese *strukturelle Zweisamkeit* in der Primärsozialisation mag des Weiteren durch ein soziales Milieu oder einen kulturellen Hintergrund verstärkt werden, für die eine starke Geschlechterrollen-Spaltung kennzeichnend ist. Diese Spaltung trägt bereits als solche dazu bei, dass *dyadische* – und *nicht-triangulierte* – Mutterbindung bzw. symbiotische Familienmilieus entstehen, die durch ein hohes Maß an wechselseitiger psychischer Abhängigkeit und an Abgrenzungsmangel gekennzeichnet sind und die bekanntermaßen mit einem höheren Aufkommen an Aggression und Gewaltverhalten korrelieren (ebd.).

Schon aus diesem Grund wird man den methodischen Schwerpunkt auf das *prozess-offene Arbeiten in der Gruppe* legen wollen; und man wird im Bezug auf das – unabdingbare – Methodenelement des begleitenden *Zweiergesprächs* ausdrücklich unterstreichen, dass es stets im Blick auf *die Arbeit in der Gruppe* zu führen ist. Dies bedarf einer entsprechenden Haltung und Gesprächsführung der GruppenleiterInnen, denn es muss hierbei gleichzeitig auch der diskrete Vertrauensrahmen des *Zweiergesprächs* verlässlich gewahrt werden.

Gleichwohl aber kann die/der GruppenleiterIn im Zweiergespräch an entscheidenden Stellen auf die Gruppe verweisen, darauf, was der Unterschied zwischen Zweier- und Gruppengespräch ist, was man sich hier wie dort zumuten kann und was deren Möglichkeiten sind. Oder aber sie kann systematisch daran erinnern, was andere Teilnehmer in der Gruppe gesagt haben und wo man vielleicht selbst Anknüpfungspunkte hat, die man dann nutzen – oder auch auf sich beruhen lassen – kann. Ein Zweiergespräch muss nichts von seiner Exklusivität und Intimität verlieren, wenn gleichzeitig stets auch der *übergreifende Gruppenrahmen* und dessen prozesshafte Eigendynamik in Erinnerung behalten werden.

### **xxx 6.4 Generelle Voraussetzungen für prozesshaftes Arbeiten in Gruppen 1:**

#### **Die persönlichen Fähigkeiten der GruppenleiterInnen**

Die grundsätzliche Empfehlung, mit Rücksicht auf die Prozesshaftigkeit und pädagogische Erfahrungsvertiefung möglichst einen *gruppenbasierten* und auch *gruppendynamischen* Interventionsansatz zu wählen, ist somit auf mehrfache Weise begründet worden. Umso mehr müssen hier einige zusätzliche Beobachtungen und Befunde unserer Untersuchung angeführt werden, deren Beherrschung sich für das Gelingen dieser schwierigen Arbeit als essentiell erwiesen haben:

Ohne Zweifel ist der Vorsatz, mit einer dynamischen Gruppe zu arbeiten, mit besonderen Herausforderungen an die LeiterInnen verbunden. Die *persönliche Fähigkeit*, einen verlaufs- und ergebnisoffenen Gruppenprozess auf den Weg zu bringen und zu leiten, impliziert eine grundsätzliche Wertschätzung, aber auch ein Aushalten-Können von Momenten der Unsicherheit und Ambivalenz – eine Kompetenz, die ja ausdrücklich auch bei den Teilnehmern gefördert werden soll. Und sie stellt hohe Anforderungen an die persönliche Beziehungsfähigkeit und perzeptive Fassungskraft der LeiterInnen für psychische und interaktive Geschehensabläufe. Ferner notwendig sind weitere persönliche Voraussetzungen, wie z.B. die Fähigkeit, gleichzeitig Vertrauen vermitteln und dennoch auch nachfragen und mit alternativen Sichtweisen konfrontieren zu können, sowie eine Grundhaltung, in der sich die/der LeiterInnen gerade auch in ihrer zentralen Funktion dennoch authentisch und aufrichtig verhalten, indem sie z.B. Verblüffung eingestehen, sich phasenweise als unsicher und überfordert zeigen und sich gegebenenfalls sogar korrigieren oder entschuldigen, wenn möglicherweise Missverständnisse, Fehler oder Eigensinnigkeiten unterlaufen sind. Hinzu

kommen Einschätzungsfähigkeiten und Erfahrungswissen hinsichtlich der Gestaltung des Settings, z.B. der Frage, welche Zusammensetzungen von Gruppenteilnehmern gangbar und günstig sind (vgl. unten xx).

Diese und weitere Fähigkeiten aus dem Bereich der sozial-therapeutischen Leitungskompetenzen sind keineswegs selbstverständlich und von vorneherein gegeben – auch dort nicht, wo MitarbeiterInnen auf reiche Vorerfahrungen in der sozialen Arbeit verweisen können. Dennoch wäre es wenig zielführend, in dieser Frage allzu sehr auf der Wichtigkeit von *individuellem Talent* zu insistieren. Weiter oben wurde bereits vor der Gefahr der Mystifizierung der *LeiterInnen-Persönlichkeit* und des LeiterInnen-Talents gewarnt (xx), eine Mystifizierung, die häufig weniger über die in Rede stehende Person als über unsere allgemeine Unsicherheit aussagt, wie MitarbeiterInnen eines Interventionsteams auf diese voraussetzungsvolle Aufgabe vorbereitet werden können. Umso mehr scheint es geboten, nicht nur bei der Rekrutierung ein Hauptaugenmerk auf jene psychosozialen Grundfähigkeiten und Gruppenleiterkompetenzen zu legen – sondern diese Fähigkeiten dann auch systematisch zu fördern und weiterzuentwickeln. VPN trägt dieser Empfehlung z.B. dadurch Rechnung, dass es seit kurzem eine eigenständige *berufsbegleitende Weiterbildung* eingerichtet hat, in der sich die künftigen MitarbeiterInnen über einen ca. einjährigen berufsbegleitenden Prozess hinweg in verschiedenen Lernformen auf diese Arbeit vorbereiten. Begleitend findet innerhalb von VPN ein grundständiges Maß an pädagogischer Theorie- und Methodendebatte wie auch an nationalem und *internationalem Fachaustausch* statt, der es ermöglicht, verschiedene Felderfahrungen und wissenschaftliche Befunde einzuarbeiten und für die Entwicklung des Verfahrens und der Weiterbildung zu nutzen.

In Institutionen, in denen diese Voraussetzungen noch nicht vorliegen, scheint es ratsam, zunächst auf entsprechende *lokale Ressourcen von Gruppenleitungs-Knowhow* und Prozesskompetenz zuzugreifen (die etwa im klinischen oder sozialpädagogischen Bereich vorliegen – oder ggf. auch im Feld gruppenanalytischer Therapietraditionen zu finden sind). In Regionen und Ländern, in denen diese Ressourcen wenig ausgebildet sind, wäre wünschenswert, sie – im (inter-)nationalen Austausch – weiterzuentwickeln. Ferner scheint ratsam, dort jeweils damit zu beginnen, ein eigenes zielgruppen- und kulturspezifisches Kurrikulum der sozialtherapeutischen Arbeit mit den national/ regional vorliegenden Hate-Crime-Tätergruppen und Tatkontexten aufzubauen – und dies in möglichst interdisziplinärer

Verschränkung mit verschiedenen pädagogischen und therapeutischen Arbeitsbereichen zu tun.

### **xxx 6.5 Generelle Voraussetzungen 2: Der institutionelle Rahmen von Gruppenarbeit**

(2) Ein weiterer, wichtiger Zusatz betrifft den *institutionellen Rahmen* von Gruppenarbeit – und dies bedarf der genaueren Ausführung: Prozess-offene, (psycho-)dynamische Gruppenarbeit, so essentiell und unersetzlich sie ist, kann *nicht ad hoc und voraussetzungslos* in jedem Kontext begonnen werden. Sie ist an bestimmte Vorbedingungen und Rahmenfaktoren geknüpft. Denn mit den besonderen Potentialen dieser Form von Gruppenarbeit sind auch bestimmte Schwierigkeiten und Risiken verbunden, die nicht selten übersehen oder unterschätzt werden. Gruppen können unter Umständen auch zum Raum von abträglichen und destruktiven Handlungs- und Interaktionsdynamiken werden, die – wenn sie nicht eingegrenzt und reflexiv durchgearbeitet werden – die Entwicklung ihrer Mitglieder nicht voranbringen und eventuell sogar behindern. Die gruppenanalytische Literatur spricht dahingehend manchmal von ‚Antigruppen‘, was im Hinblick auf Fragen der *Radikalisierung* und *Deradikalisierung* besonders leicht nachzuvollziehen ist. Werden doch Hate-Crime-Taten, wie gesagt, beinahe durchweg aus destruktiven Cliquen- oder Kleingruppensituationen heraus begangen (vgl. oben „Kumpelhorde“, Kap. xx), die somit als Relais und Verstärker von anti-sozialen und gewaltsamen Eskalationsverläufen fungieren.

Diese Schwierigkeiten und Risiken müssen immer dann besonders bedacht werden, wenn die Gruppenarbeit im Rahmen einer unmittelbar *umgebenden Institution* erfolgt, sodass die Teilnehmer auch außerhalb der Gruppe im institutionellen Alltag aufeinander bezogen sind. In Anstalten des Strafvollzugs trifft dies zudem in verschärfter Weise zu, da es sich hierbei um geschlossene Institutionen handelt, die die Einzelnen zu engen (Zwangs-)Gemeinschaften zusammenführen. Zudem sind Institutionen des Strafvollzugs in der empirischen Realität überwiegend Orte des prinzipiellen Misstrauens und der strengen informellen Hierarchie- und Machtstrukturen, so dass Gruppenanalyse im strengen Sinn hier im Grunde nur eingeschränkt erfolgen kann. Keineswegs aber darf dieser Sachverhalt zu der vorschnellen Annahme verleiten, dass etwa keine gruppenspezifischen Mittel eingesetzt werden könnten. Im Gegenteil: Psychosoziales Lernen jenseits von Gruppenerfahrung ist schlechterdings unmöglich. Ohnehin gilt stets: Die Gruppe als menschliche Sozialform ist vollends

*unhintergebar*. Gruppe ist immer und überall, wo Menschen sind – schon die menschliche Psyche ist in vieler Hinsicht als Interaktionsnetz von Aktantenfiguren strukturiert. Und natürlich bestehen auch Strafanstalten aus Gruppen. Deshalb stellt gerade auch dort das Arbeiten in prozess-offenen, (psycho-)dynamischen und reflexiven Gruppensettings ein im Grunde unerlässliches Element von erfolgreicher Präventions- und Interventionsarbeit dar.

In jedem Fall aber müssen die *institutionellen Zusammenhänge* und die sich daraus ergebenden Strukturen, Hierarchien und Störfaktoren konsequent mit bedacht werden. Aus vielen Interviewäußerungen der VPN-GruppenleiterInnen geht deutlich hervor, wie sehr die institutionellen Dynamiken der Anstalt stets auch in den Raum der sozialtherapeutischen Gruppenarbeit hinein reichen – und diese mitunter tiefgreifend prägen und belasten. Wenn zum Beispiel durch die vorbereitende Organisation eine Gruppe gebildet wurde, in der nicht alle Teilnehmer tatsächlich auch in einvernehmliche Zielvereinbarungen eingewilligt haben, oder/und wenn eine Personenkonstellation entstanden ist, in der unbemerkt starke externe Hierarchien und Machtgefüge aus dem Anstaltsumfeld wirksam sind und entsprechende Vertrauensprobleme erzeugen, ist die Arbeit vor besondere Herausforderungen gestellt. Hier werden zahlreiche spontane Settingwechsel hin zu Kleingruppen und Zweiergesprächen notwendig sein, und man ist gezwungen, sich stark mit diesem Misstrauen und den externen Hierarchie- und Machtfaktoren auseinanderzusetzen – ein Arbeit, die prinzipiell schwer einzulösen ist und viel Zeit bindet.

Ein anderes nicht ungewöhnliches *Problemszenario* liegt z.B. dann vor, wenn die Anstalt – d.h. die Leitung und die Bediensteten – den von außen kommenden SpezialistInnen ambivalent gegenüber stehen, was dann stets auch indirekt für die Teilnehmer spürbar wird. Denn hieraus kann ebenfalls ein beträchtliches Glaubwürdigkeits- und Vertrauensproblem entstehen, das die Arbeit an den sensiblen Lernzielen von psychosozialer Kompetenz unfehlbar belasten muss. Unter Umständen mögen sogar beide der genannten Szenarien in kombinierter Weise vorliegen, so dass die Ambivalenz der Anstaltsbediensteten – sowie weitere institutionelle Zwangslagen – mit dazu beigetragen haben mögen, dass eine ungünstige Gruppenzusammensetzung zustande kam.

## xxx 6.6 Fallanalyse eines schwierigen Gruppenverlaufs – und dessen institutioneller Rahmendynamik

Aus diesen und ähnlichen Gründen sind rein intuitive Versuche, innerhalb einer Institution eine funktionale sozialtherapeutische Gruppe herzustellen, prinzipiell der Gefahr ausgesetzt, sich in *schwierige* und mitunter *kaum lösbare Gruppenverläufe* zu verstricken. Die daraus entstehenden Spannungsdynamiken mögen zudem weitgehend verdeckt bleiben, untergründig und vielgestaltig fortwirken und so die Weiterentwicklung der Gruppe und der Einzelnen doppelt schwierig gestalten. Dass diese Risiken in der Arbeit von VPN bisher weitgehend gebannt blieben, wird man auf die reiche institutionelle Erfahrung der GruppenleiterInnen zurückführen dürfen – wie auch auf die Tatsache, dass die Arbeit mit den Gefangenengruppen nicht selten indirekt dadurch flankiert war, dass gleichzeitig auch eine Weiterbildung für die Bediensteten bzw. eine Beratung der Anstaltsleitung erfolgten. Ferner haben es die VPN-MitarbeiterInnen in manchen Fällen unternommen, mit einem weiteren Kreis der Gefangenen und Bediensteten der jeweiligen Gefängnisse größere Informations- und Gesprächsveranstaltungen zu Themen der ‚Gewalt‘ und des ‚Extremismus‘ durchzuführen, bevor dort dann die eigentliche Gruppe gebildet wurde. Die Absicht hierbei war, gleichzeitig auch in eine größere interne Anstaltsöffentlichkeit hinein wirken zu können, dabei die Akzeptanz der VPN-Initiative zu erhöhen und eventuellen Missverständnissen, Vorurteilen oder Befürchtungen zu begegnen. Man wird sicherlich davon ausgehen können, dass *dergleichen institutionelle Vorbereitungs- und Begleitungsmaßnahmen* in jedem Fall günstige Wirkungen auf die im Nachgang beginnende Arbeit in der Trainingsgruppe gehabt haben.

Immerhin jedoch scheint es in der Geschichte von VPN bisher mindestens *einen empirischen Fall* gegeben zu haben, in dem die genannten *institutionellen Risikofaktoren* mit durchgreifender Wirkung zum Tragen kamen und beträchtliche Schwierigkeiten schufen, einen halbwegs fruchtbaren Gruppenprozess aufrecht zu halten. Dieser Fall war bereits in der Vergangenheit in einem ausführlichen Evaluationsbericht dokumentiert worden (Lukas 2008), der jedoch im Zuge der Interviewauswertung zu dieser Studie neuerlich aufgenommen und in einigen zentralen Aspekten ergänzt wurden – vor allem bezüglich des Faktors der *institutionellen Rahmendynamiken*.

Der Evaluationsbericht – der auf themenzentrierten Gruppendiskussions-Veranstaltungen mit den Teilnehmern bzw. mit den GruppenleiterInnen beruht und Protokolle von Sitzungen der VPN-Gruppe mit einbezog – unterstreicht zunächst durchaus die Bedeutung einiger *wichtiger Kontextvariablen*: (1) Anlässlich dieser Gruppe „hatte VPN zum ersten Mal versucht“, das

vorwiegend im Jugendstrafvollzug mit ca. 16-20jährigen Teilnehmern erprobte und bewährte Verfahren „mit einer veränderten Zielgruppe“, nämlich im Vollzug mit „jungen Erwachsenen“ (im Alter von Anfang bis Ende zwanzig Jahren) durchzuführen. (2) Es kam hinzu, dass verhältnismäßig viele Teilnehmer „Migrationshintergrund (der zweiten Generation)“ hatten und relativ willkürlich ausgewählt wurden, ferner, (3) dass die beiden VPN-Mitarbeiter „erstmalig gemeinsam eine Trainingsgruppe leiteten“ und (4) die Haftanstalt zum ersten Mal ein VPN-Gruppentraining ausrichtete (Lukas 19). Das Grundgefühl der Gruppenleiter, sich hier „auf einem Experimentierfeld [zu] bewegen“, schien somit in mehr als einer Hinsicht nachvollziehbar.

Kaum überraschend mutete deshalb an, dass es sich, verglichen mit anderen VPN-Gruppen, um einen eher *unwegsamen Gruppenverlauf* handelte, der von mancherlei Blockierungen betroffen war. Die beiden Leiter gaben der Evaluation mannigfaltige Auskunft darüber, dass viele der eingesetzten pädagogischen Übungen nur schleppend verliefen, dass die Äußerungen der Einzelnen nicht den gewohnten Grad an Authentizität und Verbindlichkeit erreichten, dass die Themen der politischen Bildung eher verhalten und mit geringer persönlicher Beteiligung aufgegriffen wurden – und dass die Teilnehmer überhaupt „weniger belastbar“ zu sein schienen (Lukas 19), als die VPN-Gruppenleiter dies aus ihrer bisherigen Arbeit kannten.

So z.B. seien die Teilnehmer, die bereits in ihren Zwanzigern waren, dennoch „teilweise kaum in der Lage gewesen, die größere Gruppe auszuhalten“ und sich auf sie „einzulassen“. Hierdurch wäre es im Gesamttablauf „immer wieder zu erheblichen Störungen gekommen“. Dies habe auch zu einer „größeren Distanz zwischen Teilnehmern und Leitern geführt“ (Lukas 19). Einer der Trainer führte aus: „Immer wenn du denkst, du hast gerade mal jemanden am Haken“ – will heißen: es entsteht ein aufrichtiger Austausch –, „dann merkt man, es wird ihm eigentlich zu viel. Sie gehen dann raus aus dem Kontakt, raus aus der Diskussion und auch raus aus dem Raum.“ Es bestand also eine Situation, die von viel *Abwehr gegen Kontakt und Austausch* gekennzeichnet war und die nach Wahrnehmung der Gruppenleiter in ungewöhnlich starker Weise von dem Gefühl beherrscht war, keine „Gesichtsverluste“ in der Gruppe erleiden zu dürfen. Gelitten darunter habe die Qualität des Austausches und – damit einhergehend und sich wechselseitig verstärkend – das essentielle Vertrauensverhältnis zu den Leitern.

Vor allem sei in dieser Hinsicht auffallend gewesen, wie sehr nicht wenige Teilnehmer dieser Gruppe das Trainerpaar ‚spalteten‘, d.h. wie sehr sie stark divergierende Haltungen gegenüber den beiden Leiterpersönlichkeiten ausbildeten. Und dieser Punkt verdient besonderer Aufmerksamkeit: Die beiderseits sehr erfahrenen und erfolgreichen Trainer „wurden von den Teilnehmern zum Teil extrem unterschiedlich erlebt“, was hier vor allem bedeutete, dass die Teilnehmer ihre beiden Leiter nicht als je eigene Charaktere gelten ließen, sondern ihnen ein „extremes“ – und extrem ungleiches – Maß an Sympathie und Antipathie zuwies. Dies zeichnete sich schon an den noch relativ abgemessenen Ausgangsbeobachtungen der Teilnehmer über die generellen individuellen Charakteristika ihrer beiden Leiter ab: Der eine „wurde als ‚nett‘ und ‚kumpelhaft‘ beschrieben“, während der andere als „oberlehrerhaft“, als „provokativ“ und als ein „Erzieher“ wahrgenommen wurde (31).

Wie irrational aufgeladen diese polarisierten Einschätzungen jedoch waren und wie sehr sie im Grunde von ganz grundsätzlichen, *Leiter-unabhängigen Ambivalenzen* und Spannungen getragen waren, – also Ambivalenzen, die letztlich das je individuelle Vertrauensverhältnis der Einzelnen zum Gruppentraining als solchem betrafen –, dies zeigt sich im Weiteren auch daran, dass freilich keines dieser beiden Attribute die Teilnehmer dieser Gruppe wirklich zufrieden stellen und ihr Vertrauen gewinnen konnte. Denn auch das Kernmerkmal des Sympathie-Trägers – die ‚Kumpelhaftigkeit‘ – wurde letztlich mit großem Misstrauen beäugt: „Einige [der Teilnehmer] waren überzeugt, es sei eine Strategie der Trainer, ein bisschen auf Kumpel zu machen, das ist ihre einzige Chance dranzukommen an die Leute“ (Lukas 31). Und obwohl sich diese Aussage auf beide Leiter und auf das Training an sich bezog, zielte die Speerspitze der generellen Spannungs- und Angstdynamik dieser speziellen Gruppe *auf nur einen* der beiden Leiter. Allein auf ihn schien die gesamte Affektbesetzung in Form von massiver persönlicher Antipathie zurückgeschlagen zu haben.

Prinzipiell ist die dadurch entstandene Gruppensituation durchaus wertvoll und aussichtsreich. Denn deren psychodynamisches Handlungsprinzip von *Spaltung und Projektion* – in dem eine eigene Befindlichkeit der unerträglichen Spannung und Angst in persönliche Aversion und Hass umgewandelt und auf eine externe Zielperson projiziert wird – stellt ja präzise den psychologischen Kern von Hate Crime extremistischer Gewalt dar. Und wie bereits im Kapitel über *Ambivalenz-Spaltung* deutlich wurde (vgl. oben Kap. xx): Nichts bleibt frei von Misstrauen und Spaltung, wenn – wie bei Gewalttätern und extremistischen Personen – ein überbordendes ‚*Misstrauens-System*‘ wirksam ist. *Spaltungsprojektionen*, die binäre

Gegensätze des Entweder-Oder und der Eigenen-Anderen erzeugen und sich in „extrem“ ungleichen Zuweisungen von Sympathie und Antipathie ausdrücken, sind dann die unausweichliche und brisante Folge von Misstrauens-Befindlichkeiten, und sie speisen Extremismus und Gewaltlatenz in Gedanken/Gefühlen und Handlungen.

Im Geschehen einer prozess-offenen Gruppe werden dann häufig, wie hier, die beiden LeiterInnen ‚gespalten‘ und polarisiert, oder– wenn die Gruppe über nur eine/n LeiterIn verfügt – es ergibt sich eine mehr oder weniger deutlich erkennbare Spaltung der Gruppe in zwei Fraktionen. Gegebenenfalls wird auch ein Sündenbock/ Prügelknabe gewählt. An den jeweils erzeugten sozialen – und psychischen – *Spaltungslinien* entzündet sich dann die ganze Aggressivität und Hassbereitschaft, die die Einzelnen aufgrund ihrer biografischen Disposition mitbringen. Unter hinreichend günstigen Rahmenbedingungen wären dies dann genau diejenigen Punkte, auf die das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe sich vorrangig konzentrieren würde. Diese Rahmenbedingungen waren hier offenbar nicht gegeben. Jedenfalls war es in der hier angeführten Gruppe so, dass einige Teilnehmer noch in der Evaluation (nach dem Training) eine ganz „unverhohlene Antipathie gegen einen der beiden Trainer [zur Schau stellten]“ (31), was ein untrügliches Zeichen dafür ist, dass die ‚Spaltung‘ auf der Gruppenebene nicht erfolgreich durchgearbeitet werden konnte.

Was unter solchen Umständen stets immens erschwert wird, ist der wechselseitige Austausch mit dem sozialen *Außen*umfeld (der Gruppe) wie auch der reflexive Blick auf sich selbst, das psychische *Innen*, – und dies entspricht einer durchaus bekannten psychodynamischen Logik: Erfüllt doch der *Affekt des Hasses* bei gewaltaffinen Personen durchweg die Funktion, die Konfrontation mit dem Selbst und die Wahrnehmung und Anerkennung der eigenen, oft nicht leicht erträglichen und noch weniger leicht erzählbaren (Er-)Lebensgeschichte zu vermeiden (vgl. hier Kap. xx, S. xx). Verloren geht dabei freilich stets auch die Möglichkeit, in der Gruppe voneinander Nutzen zu ziehen und den verschiedenen Persönlichkeiten und Interaktionsweisen der Gruppenmitglieder und Leiter etwas abzugewinnen – also sowohl das ‚Kumpelhafte‘ und ‚Nette‘ des einen Leiters als auch das ‚Provokative‘ und ‚Erzieherische‘ des anderen für sich und die eigenen Entwicklungs Herausforderungen zu erschließen.

Umso deutlicher wurde gerade anhand dieser Gruppe, wie sehr die polarisierende Projektionsdynamik der ‚Spaltung‘ ein zumeist unvermeidlicher und brisanter, aber im Grunde auch unschätzbar wichtiger Bestandteil von gruppen-basierten Prozessen des *psychosozialen*

*Lernens* ist. Jedoch: In dieser schwierigen – und unter unzureichenden Bedingungen gebildeten – Gruppe schien sich diese Spaltung kaum bearbeiten und lösen lassen zu wollen. Bei einigen Teilnehmern hatte sie sich im Laufe des Prozesses in einer Weise verfestigt, emotional aufgeladen und sozusagen radikalisiert, die den Leitern ungewöhnlich und nachgerade rätselhaft schien – wenigstens gemessen an dem, was ihren allgemeinen Erfahrungen über das Lösungspotential von Gruppenarbeit entsprach.

Angesichts der vielfältigen Schwierigkeiten in dieser Gruppe führten die Trainer – und letztlich auch die Evaluation – einige allgemeine und spezielle *Ursachenfaktoren* ins Feld, die keineswegs unplausibel und in vieler Hinsicht zutreffend scheinen. Jedoch verleiten sie – dies sei vorweggenommen – in ihrer Gesamtheit dazu, den zentralen Punkt der Problematik aus dem Blick zu verlieren. Erwogen wurde z.B., dass die Widerständigkeit der Teilnehmer – wie auch die „distanzierte Freundlichkeit“ und strategische Kooperation, in die sie mitunter eingekleidet war – schlichtweg mit ihrem Lebensalter zu tun habe: Junge Erwachsene seien eben „weniger bereit, neue Wege zu gehen, auch einmal etwas Neues auszuprobieren“; und sie „seien weniger bereit, sich zu hinterfragen“ (Lukas 18). Im Unterschied zu Jugendlichen, die prinzipiell „noch offener“ seien, wäre bei den Jungerwachsenen „die Widerstandsenergie“ stärker, die aufgebracht wird, um sich nicht „auf Veränderungsprozesse einlassen“ zu müssen. Deshalb sei hier auch „die Gruppenfähigkeit [schwer] herzustellen“ (ebd.).

Wenngleich sicherlich stets zu bedenken ist, inwiefern eine gruppensituation unter verurteilten Gewaltstraftätern in mancher Hinsicht anders beschaffen sein mag, wenn die Gruppe nicht 16-20 Jahre, sondern 20 bis 28 Jahre alt ist, scheinen die dahin zielenden Erklärungen nicht zwingend überzeugend. Sind diese zwei, voneinander nicht sehr weit entfernten Lebensalter wirklich so verschieden, was ihre Veränderungsfähigkeit, Offenheit und Reflexionsfähigkeit angeht? – zumal die Trainer an anderer Stelle ausdrückliche die Beobachtung anstellten, dass es auch in dieser Gruppe „dennoch immer wieder sehr intensive Kontakte und Gespräche gegeben“ habe und dass viele der Teilnehmer in den Kleingruppen und Einzelgesprächen überaus aufgeschlossen, aufnahmefähig und denkbereit waren. Dabei war die „große Nachfrage nach Einzelgesprächen“ und die Tatsache, dass die Jungerwachsenen dabei „einfach sehr glücklich und froh [waren], die uneingeschränkte Aufmerksamkeit für sich [zu] haben“, für die Leiter mitunter „überraschend“: Das „wunderte mich ein bisschen, weil ich das eher von Jugendlichen erwartet hätte (23).

Es fragt sich also, ob nicht unterschätzt wurde, wie sehr es im Grunde lediglich die sehr zufällig und auf *institutionelles Betreiben* hin zustande gekommene Konstellation dieser Gruppe – und nur sie! – gewesen sein mag, die die Probleme hervorbrachte. Diese Frage stellt sich auch angesichts der methodischen Konsequenz, die die Gruppenleiter und die Evaluation hieraus zogen: „Man habe festgestellt, dass es erforderlich sei, stärker kognitiv zu arbeiten“ und beim Einsatz von Übungsformen und Rollenspielen jeweils stärker auf die Bereitschaft und das Einverständnis der Teilnehmer zu achten, hieran auch wirklich teilnehmen zu wollen. Sicherlich ist letztere Empfehlung stets und bei jeder Zielgruppe zu beherzigen – zumal das Einholen und Herstellen von Einverständnis in einer/m Gruppe/Team eine zentrale soziale und kommunikative Fertigkeit darstellt und somit hohe Lernpriorität hat. Jedoch: Eine „stärker kognitive“ Ausrichtung führt eigentlich in kaum einem Setting des psychosozialen und/oder emotionalen Lernens zu größerem Erfolg, sondern ist zumeist eher mit Dynamiken der Abwehr verbunden.

Hier stellt sich also die Frage, ob die Schlussfolgerung der Evaluation, es gehe unter anderem darum, „stärker kognitiv“ zu arbeiten, nicht eventuell ein (Selbst-)Missverständnis darstellt und ob ein Bedürfnis nach *Kognitivem* im eigentlichen Sinn gar nicht vorlag. Vielleicht wäre es in dieser Gruppe vielmehr darum zu tun gewesen, sie noch konsequenter als psychodynamische Gruppe zu leiten. Möglicherweise wären dadurch andere, bisher unterbelichtete Lebensthemen der Teilnehmer stärker in den Vordergrund geraten und wären dann auf persönlicher, lebensweltlich-narrativer und auch emotionaler Ebene – und keineswegs tatsächlich ‚stärker kognitiv‘ – bearbeitet worden. Oder aber der Fokus hätte noch mehr auf Erfahrungen des Gesichtsverlusts, der Unterordnung unter *informelle Machtregimes* und der Furcht vor Intrige und Mobbing gerichtet werden können. Dies würde ferner beinhalten, dem bekannten Grundsatz von prozesshaftem Arbeiten: ‚Störungen und Rahmensetzungs-Angelegenheiten gehen vor!‘, zu beherzigen und die direkte Auseinandersetzung mit akut vorliegenden Blockierungen stärker zu forcieren – ein Weg, den die Leiter im Grunde auch weitestgehend gefolgt zu sein scheinen. Jedenfalls scheint es, dass trotz der veränderten Klientel (‚junge Erwachsene‘) und des vergleichsweise beschwerlichen Prozesses nachwievor die eher offene, beziehungs- und affekt-orientierte Grundhaltung der VPN-Gruppenleiter als prinzipiell günstig zu betrachten – und keineswegs durch ein ‚kognitiveres‘ Vorgehen zu ersetzen wäre.

Zudem wurde in der Nachuntersuchung der Hergänge deutlich: Den eigentlichen Ursachenfaktor, auf den die auftretenden Schwierigkeiten im Wesentlichen zurückzuführen waren, hatten die Trainer zwar durchaus wahrgenommen – und die Evaluation hat ihn ausdrücklich mit angeführt. Aber es scheint, dass er in seiner Tragweite insgesamt unterschätzt wurde. Als ausschlaggebend erwies sich nämlich: der Faktor der *institutionellen Rahmendynamiken*.

Es hatte seitens dieser Anstalt, mit der VPN zum ersten Mal zusammenarbeitete, ganz spezifische Vorstellungen und nachdrücklich ins Feld geführte Intentionen dahingehend gegeben, welche ihrer Insassen an dieser Gruppe teilnehmen sollten. Mit anderen Worten: Die *Anstaltsleitung* hatte *ihre Ambition* geltend gemacht, die „Zusammensetzung der Gruppe“ zu bestimmen (Lukas 17). Die Hauptmotivation dessen bestand darin, den allgemein relativ hohen Level an Stress im Hause dadurch zu senken, dass die „schwierigsten Häftlinge“ an die VPN-Gruppe überwiesen werden. Diese Absicht wiederum kann eventuell darauf zurückgeführt werden, dass das Angebot an sozial-therapeutischen Maßnahmen in dieser Institution aus strukturellen Gründen vergleichsweise schwach ausgebildet war: „Man hat einfach geschaut, dass mit diesen Leuten irgendetwas passiert, das im Haftalltag hilft, denn entgegen der Praxis in Jugendhaftanstalten sind in den Vollzugsanstalten für Erwachsene Straftäter keine besonderen Angebote vorgesehen“ [ebd.]. (Auch wurden in dieser Anstalt keine Haftentlassungsvorbereitung angeboten.) Infolge dessen war in dieser Gruppe letztlich eine Massierung von Teilnehmern mit stark sozialauffälligem Verhalten entstanden, die mitunter „gerade aus der Isolationshaft“ kamen, schwerwiegende Drogenprobleme aufwiesen oder auch mit bisher unerkannten und unbehandelten psychischen Beeinträchtigungen – wie z.B. einer ausgeprägten Suizidalität – zu kämpfen hatten.

Vor allem aber hatten die ungünstigen Umstände in dieser Anstalt dazu geführt, dass das *Normalverfahren der Gruppenvorbereitung*, das in der VPN-Methode vorgesehen ist, außer Kraft gesetzt war. Es sei dahin gestellt, ob VPN nicht nachdrücklich genug geltend machen konnte, wie sein Verfahren der Vorbereitung von Trainingsgruppen und Kontaktausnahme mit möglichen Teilnehmern strukturiert ist und warum es von essentieller Wichtigkeit ist, den einzelnen Verfahrensschritten genau zu folgen, oder ob die Anstaltsleitung (bzw. das Bundesland), die stets einen nicht unwesentlichen Teil der Finanzierung aufzubringen hat, ihre „deutlich formulierten Interessen“ zwingend durchsetzte (17). Jedenfalls ist es in diesem Fall nicht gelungen zu vermitteln, dass der VPN-Ansatz zwar durchaus auch für „schwierigste

Häftlinge“ geeignet ist, dass diese aber nicht willkürlich und ohne Rücksicht auf die Gruppenkonstellation zusammengeworfen werden können, und vor allem: dass die Beziehungsanbahnung zu jedem einzelnen Gruppenkandidaten auf der Grundlage von ergebnisoffenen Vorgesprächen zu erfolgen hat, die dann auf der Basis einer wechselseitigen Vereinbarung zu einer maximal freiwilligen und intrinsisch motivierten Teilnahme führen können – was in der Regel auch geschieht, aber nicht notwendig geschehen muss. Denn Prozess- und Ergebnisoffenheit sind Grundvoraussetzung. Eine wesentliche praktische Voraussetzung hierfür ist z.B., dass ein genügend großer Pool von Interessenten rekrutiert wird, so dass bei jedem Einzelnen die Möglichkeit gegeben ist, wechselseitig übereinzukommen, diese Maßnahme zum jetzigen Zeitpunkt (noch) nicht anzutreten.

Um die aus den *institutionellen Vorgaben* der Anstalt entstandenen Schwierigkeiten in dieser Gruppe noch weiter zu veranschaulichen: Es war hier – neben den bereits angesprochenen, gravierenden Problemfaktoren – auch eine Gruppe entstanden, in der Mitglieder mit deutschem und mit *Migrations-Familienhintergrund* gemischt waren. Eine solche Gruppenkonstellation ist prinzipiell durchaus gangbar und sogar aussichtsreich, war aber bei VPN zum damaligen Zeitpunkt noch nicht erprobt worden und hätte deshalb der besonderen Vorkehrung und gut gesicherten Rahmenbedingungen bedurft – was hier gerade eben nicht gegeben war. Dies schlug sich schon allein darin nieder, dass die beiden Klientel keinen gleichgewichtigen Anteil hatten. Vielmehr bestand eine deutliche Überzahl der – von ihrer Mentalität her ohnehin lebhafteren – Teilnehmer mit Migrationshintergrund, die zudem eine vergleichsweise größere psychosoziale und affektive Labilität aufwiesen.

Was das gemeinsame Arbeiten zusätzlich belastete, war, dass relativ viele dieser Teilnehmer nach ihrer Entlassung *von Abschiebung bedroht* waren. Wie sehr diese Tatsache das sozialtherapeutische Vorgehen mit diesen Gefangenen erschwerte, kann gar nicht überschätzt werden. Denn diese Teilnehmer waren durchweg in Deutschland aufgewachsen und ermangelten zum Teil sogar der sprachlichen Voraussetzungen, um sich im jeweiligen Abschiebeland erfolgreich integrieren zu können. Einer der Gruppenleiter berichtet: „Es kommen dann so Sätze wie ‚ich liebe dieses Land, ich liebe diese Stadt‘, solche Sätze sagen sie wirklich, und es ist ernst gemeint“ (26f.). Keiner diese Teilnehmer sagt, „es ist mir egal, ich komme dort sowieso besser zurecht als hier“. Daher stellte die unmittelbare Verunsicherung ihrer nationalen und ethnischen Identität ein ganz wesentliches Thema der Arbeit mit diesen Teilnehmern dar. Zusätzlich brisant war diese Situation für diejenigen, deren Eltern und

Familien nicht als Arbeitsmigranten, sondern als Bürgerkriegsflüchtlinge und politisch Asylsuchende nach Deutschland kamen – was erfahrungsgemäß zusätzliche transgenerationale Übertragungspotentiale für extremes Gewaltagieren bedingt (Fischer/Riedesser 1998; Hirsch 2004; Bohleber, W. 1998; Leuzinger-Bohleber, M. 2003). Dementsprechend war die generelle Affektdynamik der Gruppe durch ein hohes Niveau an Abwehr, Angst und latenter Aggression bestimmt.

Die Gruppenmitglieder mit deutschem Familienhintergrund hingegen waren diesbezüglich in einer ganz anderen Situation. Ihnen lagen diese – emotional überaus raumgreifenden – Themen zunächst fern, so dass sie einer besonderen Vermittlung und Vernetzung bedurft hätten, für die nicht hinreichend Raum bestand. Somit war es aufgrund der *Zusammenstellung dieser Gruppe* offensichtlich dahin gekommen, dass sich die Minderheit der deutschen Gefangenen der Mehrheit und großen Reizbarkeit der Teilnehmer mit Migrationshintergrund unterwarf. Eine veritable Gruppenspaltung lag vor, aufgrund derer die deutschen Teilnehmer – die zudem über „eine bessere Affektkontrolle“ (Lukas 25) verfügten – vor allen Dingen danach zu streben schienen, „die Zeit einigermaßen ruhig zu überstehen“. Die Haltung der Gruppenleiter demgegenüber war mitunter durch eine nachvollziehbare Ratlosigkeit gekennzeichnet: „Das kann ich auch verstehen, ich würde auch, wenn ich xy (Name eines Teilnehmers mit Migrationshintergrund) gegenüber sitzen würde, würde ich mir auch überlegen, ob ich dem zu lange in die Augen schaue oder ob ich dem ein falsches Wort sagen würde“ (ebd.).

Umso mehr ist ausdrücklich zu unterstreichen: Die VPN-Gruppenleiter haben – trotz und gerade wegen ihrer subjektiv eingestandenen Ratlosigkeit – mit einem Höchstmaß an *Prozessoffenheit und Flexibilität* reagiert. Sie haben treffsicher die unter diesen Umständen einzig gangbaren methodischen Konsequenzen für Methodenwahl und Setting-Gestaltung gezogen: Gegen die mitunter stockende oder latent destruktive Dynamik in der Gesamtgruppe wurden (soweit möglich) Klärungsinterventionen und dann vor allem Kleingruppen und Zweiergespräche – gerade auch mit den deutschen Teilnehmern – eingesetzt. Aufgrund des bestehenden Vertrauensmangels wurden die (mutmaßlich eher jugendgerechten) Rollenspiele reduziert. Gleichzeitig wurde der trotz allem unverzichtbare Rahmen der Gesamtgruppe maximal aufrechterhalten, – eine Voraussetzung, die, wie gesagt, aufgrund der vielpoligen und eben nicht nur dyadischen Struktur von Gruppe für alle individuellen Prozesse von essentieller impulsgebender Bedeutung für den pädagogischen Prozess ist (vgl. oben Kap. xx).

Darf doch nicht vergessen werden, dass die Einzelgespräche bei diesem Training genau deshalb so ergiebig und vertrauensvoll waren, weil sich die gemeinsame Gruppenerfahrung – ohne die es die Einzelgespräche in dieser Weise gar nicht gegeben hätte – mitunter so schwierig und belastend gestalteten. Darüber hinaus gilt auch allgemein: Dass die Teilnehmer in den Einzelgesprächen das Gefühl haben, „mit den Trainern offen reden [zu] können, ohne dadurch Nachteile befürchten zu müssen“, und dass sie sich der „uneingeschränkten Aufmerksamkeit der Trainer sicher sein können“, rührt immer auch daher, dass „[die Teilnehmer] das aus dem Gruppentraining kennen“. Dort nämlich hatte sich diese Offenheit, Vertrauenswürdigkeit und Belastbarkeit der GruppenleiterInnen unter Stressbedingungen als tragfähig erwiesen. Der unverzichtbare Rahmen der Gesamtgruppe bleibt also stets auch im Einzelgespräch wirksam. Und umgekehrt können das in den kleineren Gesprächssettings gewonnene Vertrauen sowie die erzielten Inhalte, in angemessener Dosierung bzw. Verallgemeinerung an die Gesamtgruppe zurückvermittelt werden – und haben dann einen umso nachhaltigeren Effekt.

Überhaupt kann nicht stark genug betont werden, dass die beiden Leiter diese Gruppe unter den obwaltenden Umständen *bestmöglich* geleitet hatten. Es hat unter den bestehenden Voraussetzungen gar keinen besseren Gruppenverlauf geben können. Was also in der Methodik des Gruppenverfahrens – das bisher tatsächlich vorwiegend im Jugendstrafvollzug eingesetzt wurde – noch genauer zu justieren gewesen wäre, damit dem Erwachsenenstatus der Häftlinge besser hätte entsprochen werden können, muss dahingestellt bleiben; so auch Fragen dergestalt, ob vielleicht eine latente Leiterkonkurrenz oder andere Dynamiken wirksam waren, die mittels Supervision leicht ad hoc eingerichtet werden können. Denn dergleichen Fragen spielen bei solchen Problemlagen in aller Regel eine weitgehend untergeordnete Rolle – und werden aber nicht selten stark überschätzt. Auch könnte eine dahingehende Evaluation und sorgsame Justierung der Methoden nur unter guten Rahmenbedingungen überhaupt beschrritten werden, die hier aber nicht gegeben waren.

Dass die Leiter trotz ihres trefflichen Vorgehens nicht zu mehr *subjektiver Arbeitszufriedenheit* gelangen konnten, mag auch daran gelegen haben, dass der Hauptursachenfaktor der bestehenden Probleme aus dem Blick geriet – und zudem kaum mehr beeinflusst werden konnte. Umso mehr ist hier hervorzuheben: Es waren einzig die starken – und unhinterfragten – *institutionellen Vorgaben* und *Absichten* seitens der Anstalt, aufgrund derer in der sensiblen

Anfangsphase dieser Gruppe Verfahrensfehler unterlaufen sind, die unvermeidlich den gesamten, sich anschließenden Gruppenprozess belasten mussten. (Dies ausdrücklich festzustellen ist umso wichtiger, als engagierte und innovative PraktikerInnen nicht selten auch dann dazu neigen, sich selbst und die eigenen Methoden anzuzweifeln, während die auftretenden Schwierigkeiten tatsächlich in den – oft durch die Institution geprägten – Rahmenvoraussetzung begründet sind.)

Dies kann mit großer Deutlichkeit an der vielleicht gravierendsten Folge der eigentlich gänzlich inakzeptablen *institutionellen Vorgaben* abgelesen werden, nämlich: dass die Anwärter für die Gruppe, „nachdem sie die Vorgespräche mit den Trainern geführt hatten, bereits als Trainingsteilnehmer galten“ (Lukas 30). Damit befanden sie sich in einer Situation, in der sie sich nicht mehr „gegen eine Teilnahme entscheiden [konnten], [...] ohne Sanktionen befürchten zu müssen“. Denn dies wäre „anstaltsintern bereits als Abbruch gewertet worden“ und hätte einen „entsprechenden Vermerk in ihrer Akte“ befürchten lassen.

Nachvollziehbarermaßen sprachen einzelne Teilnehmer in diesem Zusammenhang von „Erpressung“ oder von einer „Zwangssache“. Aus einer solchen Ausgangslage kann sich im Grunde gar kein besonders fruchtbarer Prozess des emotionalen Lernens ergeben – mit keinerlei Methode. Man kann dann lediglich versuchen, so gut wie möglich, mit den Folgen dieser Situation umzugehen.

Hinzugekommen war in dieser Gruppen ein äußerst brisanter Umstand, der so gut verdeckt gewesen zu sein scheint, dass er selbst durch die retrospektive Evaluation nicht klar erfasst werden konnte: Nicht nur gab es in der Gruppe Vertrauensprobleme unter den Teilnehmern, was häufig der Fall ist und was, wie gesagt, grundsätzlich einen sehr wichtigen und wertvollen Lerngegenstand darstellt. Darüber hinaus scheint es in dieser Gruppe aber auch *Vertrauensbrüche bzw. Zwangsausübungen* dergestalt gegeben zu haben, dass Einzelne im Haftalltag damit konfrontiert waren, was sie in der Gruppe gesagt haben, und dass gruppenexterne Hierarchien und Machtstrukturen unter den Gefangenen Druck dahingehend ausübten, was in der Gruppe gesagt werden darf und was nicht. Es muss nicht eigens betont werden, dass sensibles sozial-therapeutisches Arbeit unter solchen Voraussetzung sehr schwierig und beinahe unmöglich ist. Auch stehen die hier aufgetretenen Schwierigkeiten sicherlich damit im Zusammenhang, dass die informellen Hierarchien und Machtstrukturen unter den Gefangenen dieser Anstalt – aufgrund der mangelnden sozialtherapeutischen

Angebote – besonders ausgeprägt und außergewöhnlich unbearbeitet und unkontrolliert waren.

Gleichzeitig jedoch ist hierzu ausdrücklich anzumerken: Keinesfalls wäre hieraus vorschnell der grundsätzliche Schluss zu ziehen, dass die Teilnehmer unbedingt auf die Regel zu verpflichten seien, sich im Haftalltag in keiner Weise über das Geschehen in der Gruppe auszutauschen (oder dass grundsätzlich nur Teilnehmer aus verschiedenen Häusern, Trakten oder Anstalten eine solche Gruppen bilden sollten, was schon aus Gründen der Praktikabilität schwierig wäre). Im Gegenteil: Wenn dabei gelernt wird, diesen *informellen Austausch* vertrauensvoll und vertraulich zu handhaben, wenn ferner gegenüber Mitgefangenen, die nicht Teilnehmer der Gruppen sind, die nötige Diskretion gewahrt bleibt und wenn die zentralen Ergebnisse dieses Austausches in angemessener Dosierung auch wieder an die Gesamtgruppe zurückvermittelt werden, – dann stellt dieser Austausch eine ganz wesentliche Ressource des gemeinsamen Arbeitens und sozialen Lernens dar.

Dies wird indirekt auch vom Evaluationsbericht unterstrichen: Dass alle Teilnehmer dieser Gruppe „aus dem gleichen Hafthaus“ kamen, sich „untereinander kannten“ und somit bereits eine relativ *feste Beziehungsmatrix* ausgebildet hatten, kann – so unterstreichen die Gruppenleiter – von Vorteil sein. Dass „man sich während des normalen Alltags ganz offensichtlich weiter miteinander auseinandergesetzt [hat]“ und dass man dadurch „Einiges im Nachhinein geklärt [habe], was während der Gruppensitzungen an Fragen entstanden war“, wurde deshalb von der Evaluation zutreffend als positive Entwicklung eingeschätzt. Freilich ist hierfür aber ein grundständiges Ausmaß an Vertrauensbereitschaft, Sicherheit und Aufrichtigkeit unabdingbar. Und entscheidend hierfür ist eine essentielle Frage, die der Bericht an dieser Stelle nicht berührt: von welcher psychosozialen Qualität nämlich diese informellen Klärungen waren, mithin die Frage, ob diese Klärungen später auch wieder in die Gruppe eingehen konnten – oder ob sie mehr oder weniger verdeckt abliefen, mit Macht- und Zwangsfaktoren verquickt waren und in der Gruppe verschwiegen wurden.

Die Interviews, die für diese Studie durchgeführt wurden, haben einige deutliche Hinweise darauf ergeben, dass in den informellen Hintergrundkommunikationen dieser Gruppe während der Haftwoche häufig nicht nur „geklärt“ sondern auch *sozialer Druck* ausgeübt wurde. Einzelne Teilnehmer scheinen in mehr oder weniger ausdrücklicher Weise dahingehend sanktioniert worden zu sein, was in der Gruppe zu sagen wäre und wie man sich

dort zu verhalten habe. Thematisch reglementiert scheinen häufig Aussagen über Religion/ Politik, Familie, Ehre u.ä. gewesen zu sein. (Eine genauere Rekonstruktion dessen war retrospektiv nicht mehr möglich.) In jedem Fall ging damit eine – immerhin unwillkürliche – *Reglementierung* des Grades der generellen Einlässlichkeit einher, in dem die Einzelnen über ihre Lebenswelt und den familiären und sozialen Hintergrund sprachen, in dem sie ihre subjektive Innensicht preisgaben und sich in ihre Tatszenen vertieften – und diese jeweils hinterfragten. Mindestens ein sogenannter ‚Maulwurf‘ schient eine besondere Rolle dabei gespielt zu haben, das in der Gruppe Gesagte und Geschehene systematisch nach außen zu tragen und hierarchisch maßgeblichen Nichtmitgliedern im Hafthaus mitzuteilen. Vor dem Hintergrund dieses Befundes wurde dann im Nachhinein auch die oben erwähnte – ungewöhnlich verfestigte und ein wenig rätselhafte – ‚Spaltung‘ besser nachvollziehbar, in der Teile der Gruppe ihre Sympathie-Antipathie gegenüber den beiden Leitern verteilten. Denn diese ‚Spaltung‘ ist dann ohne Weitere plausible, wenn man das unvermerkt hohe Maß an latenter Spannung, Angst und Aggressivität in Rechnung stellt, das die unweigerliche Folge von einem dermaßen großen Misstrauen in einer Gruppe ist.

In diesem Zusammenhang bedarf auch die Einschätzung der Evaluation einer Ergänzung, dass „die Frage aufgeworfen werden [sollte], ob in einem derartigen Fall die weitere Trainingsteilnahme [von] Person[en], von denen jene Störwirkungen maßgeblich ausgingen] überhaupt als sinnvoll anzusehen ist, oder ob es im Interesse der Gruppe nicht notwendig sein kann, sich von ... Teilnehmer[n] zu trennen, die so wenig Kooperationsbereitschaft und Wille zur Veränderung mitbring[en]“ (31). Bedacht werden muss hier nämlich: Wie sollte eine Gruppe dann noch fruchtbar weiterarbeiten können, wie sollte sie – zumal sie ja aus gewaltaffinen, radikalisierten Personen und somit sozusagen aus ‚*Extremisten des Ausschließens*‘ besteht – die *Fähigkeiten der Inklusion, Akzeptanz und Toleranz* entwickeln, wenn sie einen oder mehrere Teilnehmer gegen deren Willen und ohne offensichtlich zwingende Gründe – z.B. wegen nachweislich wiederholtem Vertrauensbruch – ausschließt. Die Gruppe und die Qualität ihrer Arbeit liefe Gefahr, sich von diesem Ausschluss nicht hinreichend erholen zu können. Deshalb wäre die obige Überlegung zu möglichen Ausschlüssen zu ergänzen: Wie die Aufnahme jedes Teilnehmers in die Gruppe in wechselseitigem Einvernehmen und auf der Grundlage einer generellen Absichtsvereinbarung mit den Leitern erfolgen muss (was bei dieser Gruppe eben nicht hinreichend geschehen war!), so müsste dies auch für eine Trennung gelten – und bei einer Trennung wären nicht nur die Leiter, sondern auch die Gruppe selbst mit einzubeziehen.

Einzigste evidente Ausnahme hierfür ist, wenn ein Teilnehmer nachweislich böswillig, wiederholt und aus Fremdinteresse agiert, indem er z.B. für politische oder religiöse Anliegen agitiert und/oder entsprechende Überwachungsfunktionen für Außenstehenden wahrnimmt – und wenn er davon nicht ablassen möchte. Denn hier greift selbstverständlich die in Kontexten der pädagogischen und politisch bildenden Arbeit übliche *Verpflichtung zum Selbstschutz* – und der Verweis auf das *jeweilige Hausrecht* der Institution, in der die zu schützende Arbeit stattfindet. Mangelnder „Wille zur Veränderung“ allein kann diesen Tatbestand schwerlich erfüllen (zumal diese Bestimmung als Einschätzungskriterium zu vage ist und Ausschlussaffekten Vorschub leistet). Bei persönlichkeitsbedingten Blockierungen des Willens zur engagierten Mitarbeit muss – auch im Interesse der daran teilhabenden Anderen – zunächst versucht werden, mit eben dieser Blockierung zu arbeiten (die ja auch einigen weiteren Gruppenteilnehmern nicht ganz unbekannt sein mag). Sollte die Gesamtgruppe hierdurch zu sehr belastet werden – weil z.B. ein permanentes Stören Teil des Problems ist –, kann man mit der Person übereinkommen, die Gruppe einige Zeit zu verlassen, um dann ggf. später wieder zurückzukehren (vgl. oben Kap. xx). Einzelgespräche können hinzukommen, in denen man dann zu neuen Absichtsvereinbarung gelangen kann – oder unter Umständen auch zu dem *einvernehmlichen* Entschluss zu gelangen, dass eine Fortsetzung des Trainings derzeit nicht sinnvoll ist. Nicht umsonst also lässt der Impuls, einzelne Mitglieder der Gruppe auszuschließen, neuerlich die Bedeutung der *Rahmensetzung des Settings* und der *institutionellen Einbettung* erkennen – bzw. mahnt zur Beherzigung der Notwendigkeit, eventuelle institutionelle Ambitionen und Vorgaben hinsichtlich der Gruppenzusammensetzungen oder anderer Variablen genau zu prüfen und gegebenenfalls begründet zurückzuweisen.

### **xxx 6.7 Neuerlich: Zur Bedeutung der institutionellen Unabhängigkeit der PädagogInnen vor Ort**

Immerhin kann an diesem prekären Gruppenverlauf mit großer Deutlichkeit abgelesen werden, welcher essentiellen Stellenwert es hat, dass die LeiterInnen solcher prozess-orientierten Gruppenverfahren *von außen kommen* und nicht Teil der umgebenden Institution sind. Die Misstrauenthematik, die ja immer ein wesentlicher dynamischer Faktor von Gruppenarbeit ist – und sein muss! –, ist schon für die von außen kommenden, gegenüber der Anstalt nicht

auskunftspflichtigen VPN-MitarbeiterInnen eine der zentralsten Herausforderung ihrer Arbeit. Der oben angesprochene Gruppenverlauf macht dies mehr als deutlich. Von Anstaltsbediensteten – auch wenn sie sozialtherapeutische Funktionen innehaben – kann dies wegen ganz grundsätzlicher Gegebenheiten der Rahmensituation in der Weise nicht geleistet werden. Denn sie sind in einer Position, in der es kaum möglich ist, das so schwer zu erreichende persönliche Vertrauen der Straftäter sicherzustellen (vgl. oben Kap xx). Das *strukturelle Problem*, dass die sozialpädagogischen und -therapeutischen Angestellten der Institution zur genauen Rechenschaft und Berichtlegung für die Akte verpflichtet sind und somit an Entscheidungen der Anstaltsleitung teilhaben, die für die Gefangenen schicksalsbestimmenden sind, kann nicht stark genug hervorgehoben werden. Denn dies erschwert den notwendigen persönlichen Zugang zu den Insassen, wenn es ihn nicht vollends unmöglich macht. Genau dies nämlich war es, was bei der hier angeführten Trainingsgruppe zu so gravierenden Folgen geführt hatte: Dass sich die zugewiesenen Gefangenen nicht „gegen eine Teilnahme entscheiden [konnten], [...] ohne Sanktionen“ und einen „Vermerk in ihrer Akte“ befürchten zu müssen, weil dies „anstaltsintern bereits als Abbruch gewertet worden wäre“ (29).

Dieser Sachverhalt wird nachdrücklich dadurch unterstrichen, dass gerade auch diese Gruppe in den Evaluationsgesprächen die Bedeutung der *institutionellen Unabhängigkeit* ihrer Gruppenleiter ausdrücklich betonte. Dass die VPN-Mitarbeiter nicht Bedienstete der Anstalt waren, wurde „aus unterschiedlichen Gründen begrüßt“ (31): Die Teilnehmer dieser Gruppe meinten durchweg, was auch in vielen anderen Gruppen anderen Häusern oft zu hören ist: dass sie „sich nicht bereit gefunden [hätten], mit Beamten der Haftanstalt (in dieser Weise) zusammenzuarbeiten“. Denn: Sie „wollten sicher sein, dass nichts aus der Trainingsgruppe in ihren Akten landet“. Hinzu kam, dass man „mit einigen Bediensteten“ – gerade auf der Vertrauensebene – „schon viele schlechte Erfahrungen gemacht [habe]“. Darüber hinaus fanden es einige Teilnehmer wichtig, „dass sichergestellt sei, den gleichen Leuten nicht in anderen Zusammenhängen zu begegnen“, womit hier vor allem die LeiterInnen bzw. Bediensteten, aber teilweise auch die Gruppenkollegen gemeint waren. Dieses Bedürfnis nach Diskretion und Vertraulichkeit, dem – wie z.B. in ambulanten gruppentherapeutischen Settings üblich – grundsätzlich bestmöglich Rechnung getragen werden sollte, stellte in diesem Fall wohl auch einen indirekten Hinweis auf die mannigfaltigen, nicht aufgedeckten und bearbeiteten Vertrauensbrüche und Einflussnahmen seitens von Nichtmitgliedern dar.

Wie schwer den Teilnehmern sogar mit den von außen kommenden, unabhängigen PädagogInnen/ SozialtherapeutInnen das Arbeiten an der eigenen Vertrauensbildung fiel – und, wie gesagt, schwer fallen muss! –, geht aus der Äußerung eines Teilnehmers mit großer Klarheit hervor: Es sei ja für sie „prinzipiell nicht kontrollierbar [gewesen], ob es sich [bei den Leitern] nicht doch um Beamte handle“ (31): „Die haben sich hier vorgestellt als Nichtbeamte. Die haben ja keinen Ausweis. Keiner von uns kann 100%ig sicher sein, dass es keine Beamten waren. Aber wir haben denen vertraut, wie man das unter Menschen macht.“ Dahin zu kommen, dieses menschliche Vertrauen zu einer zunächst fremden Person (aus anderem Kontext) aufzubauen, fällt insbesondere dieser Tätergruppe immens schwer und stellt aber nichtsdestoweniger den wichtigsten und wirkungsvollsten therapeutischen Faktor der hier angezeigten Art von Sozialarbeit dar (vgl. oben Kap xx). Ohne ihn wird kaum eines der Methodenelemente (Biografiearbeit, Tat-Aufarbeitung, politische Bildung etc.) den gewünschten nachhaltigen Erfolg haben können. Umso mehr gilt es, den Rahmen dieser Vertrauensbildung zu sichern.

In diesem Zusammenhang ist auch an folgenden essentiellen Umstand zu erinnern: Die *persönliche Unabhängigkeit* und *institutionelle Nicht-Verstrickung* der Leiter ist hierbei nicht nur ein methodisches Mittel zur Erleichterung der Vertrauensbildung. Sie ist auch Inhalt und Zweck der angestrebten persönlichen Entwicklung der Gefangenen. Denn hierbei ist es um die zentrale Fähigkeit zu tun, die persönliche Souveränität gegenüber etablierten institutionellen und/oder sozialen Systemen zu bewahren, und insbesondere die Fähigkeit, sich gegenüber informellen Verhaltens-, Konformitäts- und Zugzwängen abzugrenzen. Diese nämlich muss man tagein tagaus häufig genug bewältigen, und sie sind in formellen bzw. öffentlichen Institutionen oft nicht unähnlich raumgreifend ausgeprägt wie dies im Allgemeinen für informelle Cliquen gilt. Zudem spielen Konformitäts- und Zugzwänge gerade bei dieser Tatform eine große Rolle.

Indem die Gefangenen einer Haftanstalt prinzipiell Teil einer Institution sind, in der auch ihre pädagogischen und therapeutischen Ansprechpersonen ausnahmslos der Berichtspflicht unterliegen und über keinen vollends souveränen Handlungsspielraum gegenüber ihren Schutzbefohlenen verfügen, sind die diesbezüglichen Voraussetzungen nicht günstig. Denn wo Verhaltenheit, Vorsicht und mitunter Misstrauen die aus Vernunftgründen gebotene Haltung der Gefangenen sein muss, wird sich die Fähigkeit zu Vertrauensbildung, Abgrenzung und persönlicher Souveränität nicht leicht ausbilden können. Vor diesem Hintergrund wäre noch

einmal auf die Aussagen der Teilnehmer der obigen Gruppe zurückzublicken, die auf das Misstrauen bzw. die „schlechten Erfahrungen“ mit den Bediensteten zielten. Schwierige, von vielen gruppen-externen Einflüssen und Ambitionen beeinträchtigte Gruppenverläufe können grundsätzlich immer auch zum Anlass genommen werden, die Frage zu stellen, inwiefern nicht auch *Bedienstete der Anstalt* – mehr oder weniger unbewusst – in Stördynamiken aus dem Anstaltshintergrund verwickelt gewesen sind (man denke an den obigen Fall, Kap. xx). Denn, wie oben erwähnt: Die Angestellten stehen den von außen kommenden SozialpädagogInnen, ihren Methoden sowie ihrer relativ vertrauensvollen und exklusiven Beziehung zu den Gefangenen manchmal durchaus ambivalent und in latenter Konkurrenz gegenüber. Positiv formuliert hieße dies, den Bedarf an Information und gesprächsweiser Begleitung aktiv wahrzunehmen, der bei den Anstaltsbediensteten im Umfeld eines VPN-Gruppentrainings eventuell vorliegen mag.

Die operativen Hindernisse im Verlauf dieses Gruppentrainings rufen *zwei Empfehlungen* in Erinnerung, die sich auch an vielen anderen und erfolgreicherer Praxiserfahrungen der VPN-LeiterInnen ablesen lassen – und sich in vielen Interviewäußerungen der Teilnehmer verschiedener Gruppen bestätigen: Die erste Empfehlung zielt evidenter Weise dahin, bei den Deliktformen der nicht-instrumentellen, impulsiv agierten Gewaltstraftaten des Hate-Crime-Bereiches mindestens einen Teil der sozialtherapeutischen Kräfte grundsätzlich *außerhalb der Institution* zu bestellen, um deren persönliche Unabhängigkeit zu gewährleisten. Die zweite Empfehlung stellt eine wichtige Ergänzung der ersten dar und betrifft die Institution selbst: Nachdem das Arbeiten in einem prozesshaft und lebensweltlich-narrativ arbeitenden Gruppensetting eines besonderen Vertrauensrahmens bedarf und stets – mindestens indirekt – auch das direkte soziale Umfeld mit einbezogen (bzw. Einflüsse dieses Umfeldes wirksam werden), scheint es ratsam, ein Stückweit auch direkt *mit der Institution* zu arbeiten.

Letzteres kann auf unterschiedliche Art geschehen. Beispielsweise mögen *Informationsveranstaltungen* über den angewendeten pädagogischen Ansatz, besser aber noch offen moderierte *Feedback- und Gesprächsrunden* eingerichtet werden, in denen die Mitarbeiter und Bediensteten ihre Wahrnehmungen über und Erfahrungen mit den Gefangenen austauschen. Dergleichen Gesprächsräume werden zunächst dazu beitragen, Einblick und Zutrauen in den methodischen Ansatz der VPN-Gruppenarbeit zu vermitteln, ein Zutrauen, das dann auch auf die Gefangenen ausstrahlt – wie dies umgekehrt auch bei eventuellem Misstrauen und bei Abfälligkeiten seitens der Angestellten der Fall wäre und die

Arbeit in der Gruppe indirekt belasten würde. Darüber hinaus kann hier auch eine – wiederum möglichst offene und vertrauensvolle – Verständigung darüber erfolgen, welche Möglichkeiten die Angestellten im Rahmen ihrer Funktionen und Tätigkeiten haben, die positive Entwicklung der Gefangenen ihres Verantwortungsbereichs zu unterstützen, und welche individuellen Schwierigkeiten sich dabei mitunter ergeben. VPN trägt dieser zweiten Empfehlung dadurch Rechnung, dass es Mitarbeiterfortbildung anbietet, die zumeist mit Interesse und Gewinn wahrgenommen werden.

### xxx 6.8 Prozess-offen geleitete Gruppen sind wirkungsvoll – sowieso.

Mit Blick auf die bei den Leitern dieser problembehafteten Gruppe auftretenden *Skrupel und (Selbst-)Missverständnisse* bezüglich ihrer Methode kann hier neuerlich bekräftigt werden, dass sie bestmöglich vorgegangen sind und dass es einer Herkulesarbeit gleichkam, unter den gegebenen Umständen gruppendynamisch zu arbeiten. Dies geht einher mit der Erinnerung daran, dass Gruppen, die konsequent prozess-offen geleitet werden, prinzipiell nicht immer leicht gängige Unternehmungen sind und sein können. Obwohl freilich nichts dagegen spricht, Gruppen in möglichst anregender und auch unterhaltsamer Weise zu gestalten, ist doch eine gewisse Widerständigkeit und Beschwerlichkeit – gerade in der Anfangsphase und was die Vertrauensbildung angeht – essentieller Teil des Verfahrens. Nicht umsonst lautet der Begriff hierfür *Gruppenarbeit* und meint ein *Durcharbeiten* von erlebter Erfahrung und Handlung, was gerade angesichts der Tat-Aufarbeitung, aber auch hinsichtlich der mit dem Tatmuster verbundenen biografischen Vorerfahrungen niemandem leicht fallen würde. Die Erfahrung und Auseinandersetzung mit psychischem Widerstand und Ausdruckshemmung ist ein integrales Moment dieser Arbeit. Keineswegs also lässt ein schwieriger und unwegsamer Gruppenprozess selbstverständlich auf eine nur schwache persönlichkeitsbildende Wirkung schließen, wie auch anders herum ein leicht gängiger, angenehmer und eventuell sogar unterhaltsamer Gruppenverlauf keineswegs selbstverständlich dessen sozialtherapeutische Güte bezeugt.

Umso mehr ist dies der Moment, um genauer aufzuzeigen, wie *relativ wirkungsvoll* der Verlauf auch dieser Gruppe trotz aller Schwierigkeiten für die Teilnehmer gewesen ist. Gewiss: Wenn all die Blockierungen nicht in dem Ausmaß vorgelegen hätten, wäre die gemeinsame Arbeit an den Einstellungen der Einzelnen und an der Selbstsicht auf die je

eigene Person, ihre Geschichte und ihre Taten um einiges intensiver gewesen, und sie hätte eine größere Anzahl der Teilnehmer erfasst. Dies konnte hier nicht gelingen, so dass „Vorbehalte und Misstrauen“, die „zu Anfang deutlich überwogen“ und überwiegen müssen, im Zuge des Gruppenverlaufs „nicht bei allen Teilnehmern vollständig abgebaut werden konnten“ (30).

Die Schlusseinschätzung eines der Teilnehmern war jedenfalls vollends unmissverständlich: „Ganz ehrlich, wenn ich den Kurs nicht hätte machen müssen, ich hätte ihn nicht gemacht, ich habe die Schnauze voll von diesen Therapien“ (30). Ein weiterer, ähnlich eingestellter Teilnehmer meinte: „Alle die Sachen, die mir im Kurs gezeigt worden sind, so schlau war ich vorher auch schon“ (40). Diese Teilnehmer hätten ohne Zweifel vorab der schrittweisen Erarbeitung einer Zielvereinbarung bedurft, wie auch eines ruhigeren und aufmerksameren Gruppenprozesses – eines Prozess mithin, der seinen persönlichen Bedürfnissen und Herausforderungen bessere hätte gerecht werden können. Nur dann hätten sie dahin kommen können, mit mehr subjektivem Wertgefühl auf diese Erfahrung zurückzublicken. Immerhin aber ist auch diese Position von Ärger und Enttäuschung eine wesentlich aussichtsreichere als etwa die der gänzlich Unberührtheit, inneren Abwesenheit und vermeidenden Höflichkeit. Denn sie birgt für diesen Teilnehmer die Frage in sich, was – wenn nicht diese Erfahrung – es denn sein könnte, das für ihn hilfreich wäre. Deshalb kann auch bei Teilnehmern wie diesen keineswegs ausgeschlossen werden, dass sich die Erinnerungen an jene – wenngleich emotional negativ besetzten – („Therapie“-) Erfahrungen an entscheidenden Punkten seines Lebens nach der Haft wieder einstellen werden und dass sie dabei eventuell eine verhaltenskorrigierende Wirkung zeitigen.

Insgesamt ist hier aber vor allem hervorzuheben: Die Aussagen auch der übrigen Teilnehmer gegenüber der Evaluation sind hier durchaus beim Wort zu nehmend, insbesondere dort, wo sie – im teilweisen Gegensatz zu den Leitern – in manchen Hinsichten *ein positiveres Bild* der Gruppenerfahrung zeichneten. Denn es waren letztlich nur wenige Teilnehmer, die meinten, es habe ihnen „nichts gebracht“. Andere hingegen sagten, ihrer Meinung nach sei das Training trotz allem „ganz gut gelaufen“, es habe „teilweise auch Spaß gemacht“ und es habe „weitergeholfen“. Ein Teilnehmer meinte, obwohl „einige Sachen auch völlig unrealistisch waren“ (was sich z.B. auf die Rollenspiele bezog), „hat es mir geholfen, ich denke, wir haben einiges daraus gelernt“. Ein Anderer sagte: „Mir hat es gefallen, auch wenn es manchmal so Auseinandersetzungen gab, so mit Wörtern, im Allgemeinen hat es mir gefallen und es hat mir

sehr geholfen“. Weitere Stimmen sagten: „Ich habe viel gelernt. Man hat Gewaltprobleme, man muss nachdenken, was passiert später“. „Die Gruppe war gut, jeder Mensch hat Probleme, diese Gruppe muss laufen“. „Im Endeffekt denke ich, okay, es hat mir geholfen, ich denke, wir haben einiges daraus gelernt“. „Es ist eine Chance gewesen“ (40).

Auch ist es offensichtlich selbst bei dieser schwierigen Gruppe in Einzelfällen sogar so gewesen, dass sich im informellen Miteinander des Anstaltsalltages eine gegenseitige Verantwortlichkeit entwickelt habe: „Wenn auf der Station eines der Gruppenmitglieder in Schwierigkeiten geraten sei, habe er von den anderen Trainingsteilnehmern Unterstützung erhalten“ (21) – ein wichtiges Potential von prozess-offener Gruppenarbeit, das im Falle Samets (vgl. oben in Kap. xx und ausführlicher anschließend in Kap. xx), der an einer produktiveren Gruppe teilgenommen hatte, noch überboten wurde. Denn von Samet, der ursprünglich als Außenseiter galt, war infolge seiner Trainingsteilnahme eine umfassend befriedende Wirkung ausgegangen, so dass dort gerade auch unter den nicht am Training teilnehmenden Trakt-Gefährten sämtliche der dort üblichen Mobbing-Dynamiken endeten.

Dass so viel mit offenkundig spürbaren Blockierungen gerungen wurde, dass man häufig auch mit übermächtigen Störeinflüssen zu tun hatte und diese nicht recht greifen konnte, dass man sich also trotz unterschiedlicher Rollen und Hintergrundambitionen immerhin gemeinsam bemüht hat, dass die immer wiederkehrenden Schwierigkeiten wenigstens nicht übergangen und verleugnet wurden, – das allein stellt schon einen maßgeblichen Wirkfaktor dieses Verfahrens dar. Und man wird davon ausgehen können, dass diese Erfahrung des ‚aufrichtigen und friedfertigen Bemühens gegen übermächtige Widerstände‘ den meisten Teilnehmern eine weitgehend neue Erfahrung gewesen ist.

## **xxx 7. Rückkopplungen von prozesshafter Gruppenarbeit mit dem institutionellen Rahmen der Anstalt**

Es wurde oben bereits Einiges darüber gesagt, wie bedeutsam der *institutionelle Rahmen* einer jeweiligen VPN-Gruppe in ihrer Anstalt ist (vgl. Kap. xx). Dieser *kontextuelle Bezug* stellt einen ganz zentralen, häufig übersehenen Wirkfaktor der prozesshaften – „verantwortungspädagogischen“ – Herangehensweise von VPN dar. Dabei geht es nicht nur – wie oben in der Fallgeschichte jenes mit vielen Schwierigkeiten behafteten Gruppenverlaufs deutlich wurde – um interaktionale Rückkopplungen, die von der Anstalt aus in die Gruppe hineinwirken und dort zu einem mitunter überbordenden Bearbeitungsthema werden können. Es gibt auch Effekte, die umgekehrt aus der Gruppenarbeit nach außen in den Anstaltskontext hineinwirken – und die vor allem von positiver, prosozialer Natur sind. Hierzu sollen zwei Beispiele angeführt werden, in denen die Rückkopplungen zwischen Training und Anstaltskontext in außergewöhnlich ausgeprägter Weise auftraten – und entsprechend günstige Lerneffekte für die Teilnehmer herbeiführten. Gleichzeitig stehen diese Fälle auch beispielhaft dafür, dass bei prozesshaftem Arbeiten immer und grundsätzlich mit vielfältigen institutionellen Rahmenphänomenen zu rechnen ist – und dass diese aber ein besonderes Lernpotential solcher Ansätze hinsichtlich der Vorbereitung der Teilnehmer auf das Leben nach der Haft darstellen.

### **xxx 7.1 Rückkopplungen bei den Mitgefangenen der Anstalt**

(I) Samet, jener oben bereit angesprochene Gewaltstraftäter mit muslimisch geprägtem Migrationshintergrund, der mit großem Erfolg eine VPN-Gruppe durchlaufen hatte (vgl. oben Kap. xx), hat im Interview – aufgrund seiner persönlichen Bescheidenheit erst recht spät – auch darüber berichtet, wie sich das soziale Klima in dem Anstaltssektor, dem er von der Zellenbelegung her zugeordnet war, während seines Trainings grundlegend geändert hat. Dabei hatten die anderen sieben Häftlinge seines Sektors gar nicht an dem Training teilgenommen, und nur Samet selbst war in der VPN-Gruppe. Dennoch ließ sich in diesem Sektor nach einer Weile feststellen: Vorher sind „zwei, drei“ der Mithäftlinge des Sektors „so richtig unterdrückt worden“ und zwar von den anderen vier oder fünf Häftlingen des Sektors/Flurs wie auch im Gefängnis überhaupt. Unter den Diskriminierten gab es auch einen, „der war ziemlich rechts“, Ehrhart, der „hatte richtig Probleme mit Ausländern, weil er

Hakenkreuze tätowiert hatte.“ Als jedoch Samet sein Training beendet hatte, „haben am Ende, nach drei, vier Monaten mittags alle zusammen gegessen auch der Nazi“. Der „Beamte konnte das gar nicht glauben, der wär fast in Ohnmacht gefallen, als er uns da zusammen am Tisch sitzen sah“.

Ehrhart, der „Nazi mit den tätowierten Hakenkreuzen“ sei manchmal auch zu ihm – Samet, dem Moslem – auf die Zelle oder in den Aufenthaltsbereich gekommen, „um zu quatschen“. Der hatte „ziemliche Schwierigkeiten ... aber der hätte nie was gemacht wie die Gruppe, denn das war alles ‚das System‘ für ihn, das war seine Ideologie, da hätte er nie mitgemacht“. Durchaus vorstellbar ist also, dass Samet, dessen Entlassung relativ nah bevorstand, es bei längerem Verbleib vermocht hätte, sogar Insassen wie Ehrhart, die gegenwärtig die persönlichen Minimalvoraussetzung für ein VPN-Training noch nicht erfüllten und somit stark rückfallgefährdet waren, dazu zu bewegen, an einer sozialtherapeutischen Maßnahme teilzunehmen und an sich zu arbeiten.

Wie es im Einzelnen zugegangen war, dass die Flur- bzw. Sektorengruppe auf Einwirkung Samets besser zusammengefunden hatte, wird man kaum genau nachvollziehen können. Jedenfalls konnte Samet selbst dies nicht mehr genau erinnern oder erklären. Es scheinen sich aber zunehmend viele kleine Momente der wechselseitigen Annäherung ergeben zu haben, bzw. Samet hat diese selbst aktiv herbeigeführt, und später verfahren auch andere seiner Kollegen so. Diese Momente nahmen zunächst Kleinigkeiten zum Anlass, die sich etwa in der Kantine – z.B. beim gegenseitigen Aushändigen von Besteck, von Salz und Pfeffer etc. und bei vergleichbaren kleinen Interaktionen des gemeinsamen Aufenthalts – ereignet haben. Später führten diese Mikroszenen zu mehr und profunderer Kontaktaufnahme unter den vorher üblicherweise von exklusiven Cliques in Beschlag genommenen Häftlingen. Zunehmend kam man dann mehr ins Gespräch – und hat aufgehört, sich anzufeinden. Gerade Ehrhart hat sich besonders gegenüber Samet geöffnet und kam daraufhin auch mit den Anderen besser zurecht.

Unterstrichen werden muss hierbei, dass dieser Prozess, an dessen Ende der diensthabende „Beamte ... fast in Ohnmacht gefallen wäre, [weil] er das gar nicht glauben [konnte]“, erst zu dem Zeitpunkt begann, als Samet am Gruppentraining teilnahm, und nicht schon vorher, als er bereits beinahe ein Jahr – selbst eher als Außenseiter – in diesem Sektor verbracht hatte. Ferner wurde diese neu entstandene Flurgemeinschaft auch innerhalb der Gruppe Thema, so

dass die Veränderungserfahrungen, die sich im Anstaltsalltag ergeben hatten, wieder in die Gruppe hineingetragen werden konnten. Man wird also annehmen dürfen, dass bei der positiven Entwicklung in Samets sozialem Umfeld Einiges davon unmittelbar vor Ort wirksam wurde, was sich an gruppendynamischem Erfahrungs- und Sozillernen in der Gruppe zutrug. Hierbei werden alle methodischen Bausteine des VPN-Trainingskonzepts – die Übungen, Rollenspiele, aber auch die Formen des narrativen Selbstaudrucks in der Gruppe – gleichermaßen ineinander gegriffen haben.

Aber auch die Vermittlung und Verinnerlichung von relativ simplen Verhaltensregeln – die schon auf einer sozusagen handwerklichen, verhaltenstherapeutischen Ebene erzielt werden können – müssen hierbei eine wichtige Rolle gespielt haben. Denn Samet führt an, er habe „einfach alles gemeldet“, was an Mobbing und Ähnlichem vorfiel, eine Handlungsweise, die dem unter Gefängnisinsassen meist üblichen informellen Kodex der Verschwiegenheit und ‚Ehre‘ diametral widersprach – die aber im VPN-Kurs auch aktiv erörtert und geübt wird. Dass Samet dadurch keineswegs zum geächteten Außenseiter wurde bzw. nicht der verschlossene Außenseiter blieb, der er vorher gewesen war, ist umso bemerkenswerter. Man wird dies mit darauf zurückführen können, dass das Training Samet in seinen sozialen Fähigkeiten entscheidend gestärkt hat. Jedenfalls ist er in seinem Tun offensichtlich sehr klug vorgegangen und hat es verstanden, sein konsequentes Anti-Gewalt- und Anti-Mobbing-Verhalten gut zu vertreten und seinen Mitgefangenen zu vermitteln, so dass er in deren Achtung nicht fiel, sondern stieg. Eine nicht zu unterschätzende Kontext-Voraussetzung ist freilich auch hier: dass die Beschäftigten des Wachdienstes es offensichtlich vermochten, in angemessener Weise mit Samets Meldungen umzugehen (was keineswegs immer und überall gegeben ist und die Notwendigkeit von einschlägigen Fortbildungen unterstreicht).

Dieser sehr positive Wirkungsverlauf auf der Ebene der *institutionellen Einbettung* eines VPN-Trainings mag eventuell dadurch unterstützt worden sein, dass Samet als 22jähriger im Vergleich zu den Mithäftlingen seines Gebäudesektors schon vergleichsweise alt war. Auch war er offenbar zunächst ein sehr zurückgezogener und sich religiös vertiefender Insasse und verfügte somit über recht große eigene Ressourcen sowie eine relativ stabile Abgrenzung gegenüber den Cliques. Erst die Teilnahme am VPN-Training hat es ihm dann aber ermöglicht, seine Ressourcen nicht nur in der kontemplativen Innenschau, sondern auch in der interaktiven Auseinandersetzung mit einer Gruppe weiter zu entwickeln – und umso nachhaltiger zu festigen. In der relativ großen Zurückhaltung seines vorherigen Habitus wäre

dies kaum möglich gewesen; und die Vermutung liegt nahe, dass die reflexiven Kompetenzen, die Samet in der religiösen Vertiefung und Lektüre für sich erschließen konnte, sich dann auch nicht in demselben Maße hätten konsolidieren lassen – und dass sie deshalb nach seiner Entlassung eventuell nicht so stabil und unanfechtbar vorgelegen hätten, wie dies bei ihm de facto der Fall war. Denn Samet entstammte einem hoch gewaltlatenten Milieu, was sich auch deutlich in seiner eigenen Gewaltkarriere niederschlug. Und einer seiner Brüder wurde – wie gesagt – wiederholt wegen schwerster Vergehen, z.B. des Totschlags, verurteilt, so dass letztlich die Abschiebung aus Deutschland nicht mehr vermieden werden konnte (vgl. das biografische Kurzprofil zu Samet in Kap. xx). Samet hingegen vermochte es, von den Kreisläufen der Gewalt und des Kontrollverlusts sicheren Abstand zu nehmen, wurde zu einer Stütze seiner Herkunftsfamilie – und hat sich darüber hinaus auch zu einem Co-Trainer bei VPN qualifiziert.

Was aber nicht nur bei Samet, sondern auch anhand anderer, weniger herausragender Beispiele von institutionellen Kontexteffekten vielfach beobachtet werden kann: Prozesshafte Interventionsverfahren wirken – mehr oder weniger sichtbar – auf ihr direktes soziales Umfeld ein und können dabei wiederum Rückkopplungen auf die sozialtherapeutische Arbeit selbst erzeugen. – Und darin ist eines ihrer besonderen pädagogischen Potentiale zu sehen.

### **xxx 7.2 Verfahren der Peer-to-peer-Arbeit und der Selbst-Qualifizierung als Möglichkeit für künftige Bundesmodell-Projekte**

Weiter oben ist bemerkt worden, dass Samet es bei einem längeren Verbleib in der Anstalt möglicherweise hätte zuwege bringen können, eine Person wie jenen „Nazi“ Ehrhart für die Teilnahme an einer Gruppenarbeit zu motivieren und ihn darin eventuell auch zu begleiten. Denn jener Ehrhart wies zwar eine vollkommene Verweigerungshaltung gegenüber jeglichem institutionellen Angebot – des „Systems“ (!) – auf. Offensichtlich aber war er durchaus für den persönlichen Kontakt mit einem Mitgefangenen zugänglich, den er als moslemischen Mitgefangenen unter allen anderen Umständen jenseits der gemeinsamen Haft als seinen natürlichen Gegner begriffen hätte, mit dem es grundsätzlich keinen Austausch gegeben kann.

Diese Beobachtung weist somit auf ein besonderes Entwicklungspotential hin, das der VPN-Methode – wie allen prozesshaften Arbeitsansätzen – inhärent ist und das derzeit bei VPN noch nicht in dieser Weise wahrgenommen wird, nämlich: der systematische Einsatz von

pädagogischen Verfahrenselementen der maximal eigenständigen *Peer-to-peer-Arbeit* und der angeleiteten *berufsvorbereitenden Selbst-Qualifizierung* im Bereich der persönlichen Befähigung bzw. der Soft Skills. Bei einer solchen berufsweltlich orientierten Befähigung – bez. Skills Empowerment – könnten die Teilnehmer in den Stand gesetzt werden, bestimmte Teilfunktionen des VPN-Verfahrens zur Vermittlung von psychosozialen Grundkompetenzen auch selbst anzuleiten und umzusetzen. Das heißt: Einzelne, ausgewählte Mitglieder einer VPN-Gruppe würden nach Erreichen einer gewissen persönlichen Grundqualifikation damit beginnen, in genau umrissenen Settings und in enger Begleitung durch die LeiterInnen und die Gruppe, ihrerseits mit Insassen der Anstalt zu arbeiten, die (noch) nicht Teilnehmer einer Gruppe sind – so wie Samet dies auf informeller Ebene und rein intuitiv mit Ehrhart begonnen hatte. Hierbei böte sich z.B. die Durchführung von ersten Kontakten und Informationsgesprächen zwischen einem VPN-Teilnehmer und einem Nicht-Gruppenmitglied an, bzw. erste gesprächsweise Sondierungen in die Beschreibung der persönlichen und familiären Lebenssphäre oder der typischen Tatzenerien des jeweiligen Kandidaten für eine weitere VPN-Gruppe. Die VPN-Teilnehmer könnten dahingehend vorbereitet werden, wie man ein solches Gespräch möglichst günstig gestaltet, d.h. welche persönliche Grundhaltung und welche Fragestrategien hierfür hilfreich sind. Die jeweilige Gesprächserfahrung der Teilnehmer könnte dann wiederum in der Gruppe behandelt und reflektiert werden; und sie könnte durch den Bericht über parallel erfolgende Gespräche der TrainerInnen mit den interviewten GruppenkandidatInnen ergänzt, moderiert und trianguliert werden.

Eine solche zusätzliche Schwerpunktsetzung auf ‚*beruflicher Qualifikation*‘ würde eine grundsätzlich erweiterte Prämisse setzen. Denn eine VPN-Gruppe dieser Art hätte nicht mehr nur den Charakter einer sozialtherapeutischen Maßnahme, sondern sie wäre eine Maßnahme mit der Zusatzoption der beruflichen persönlichen Weiterbildung. Die Teilnehmer würden somit von vornherein für ihr Selbstverständnis in Anspruch nehmen können – und müssten sich auch stets daran messen lassen –, dass sie Teil eines *Qualifizierungskurses* sind, in dem ihre weitschichtigen Erfahrungen im Bereich des Gewalthandelns dazu genutzt werden, entsprechende pädagogische Grundlagenkompetenzen zu entwickeln und praktische Durchführungserfahrungen zu sammeln. Auf diesem Weg würde jeder Teilnehmer einer entsprechend einzurichtenden VPN-Gruppe so weit voranschreiten, wie es ihm in diesem Rahmen persönlich möglich ist; und sein persönlicher Qualifizierungsweg würde entsprechend detailliert zertifiziert.

Wie auch immer man dieses Verfahrenselement der Qualifizierung und Peer-to-peer-Arbeit einrichten würde – und dies bedürfte der genauen Entwicklungs- und Erprobungsarbeit im Rahmen eines *spezifischen Modellprojekts* –, das Konzept als solches entspräche jedenfalls vollauf den Evaluationsergebnissen, die *im Bundesprogramm ‚Xenos‘* des Bundes-Arbeitsministeriums im Jahre 2007 vorgelegt wurden. Denn das Programm hatte zum Gegenstand, der „Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ mittels „arbeitsmarktbezogener Maßnahmen ... an der Schnittstelle zwischen ... Ausbildung und Arbeitswelt“ zu entgegen. Dabei war es die Grundannahme des Programms, dass „Aktivitäten gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“ am günstigsten in direkter Verbindung mit „einem arbeitsmarktlichen Kontext durchzuführen seien“ und dass die „Erprobung erfolgreicher und innovativer Ansätze“ der Qualifizierung, d.h. der „Berufsvorbereitung und ... der beruflichen Weiterbildung“ hierfür besonders geeignet sind (3) – eine Annahme, die sich in der Tat als ausschlaggebend für den Erfolg des Programms erwies. Hatte sich doch deutlich gezeigt, dass es vor allem darum zu tun ist, die gefährdeten oder bereits manifest extremistischen oder/und delinquenten Jugendlichen *gleichzeitig* und im Zuge eines *integrierten Verfahrensmodus* sowohl „für ein tolerantes Miteinander zu qualifizieren“ als ihnen auch „Schlüsselqualifikationen zur beruflichen Weiterbildung zu vermitteln“ (2). Und wäre doch ferner deutlich geworden, dass es dabei insbesondere auf „soziale Basiskompetenzen (Sozialkompetenz, Konfliktfähigkeit) sowie interkulturelle Kompetenz“ ankommt (5) – also jene psycho-affektiven Fähigkeiten, die ohnehin die zentrale Wirkungsdimension des VPN-Verfahrens darstellen.

Dass sich inhaftierte Jugendliche, die von Problemen der Affektkontrolle und sozialen Integration gekennzeichnet sind, innerhalb eines VPN-Trainings – im Rahmen ihrer Fähigkeiten – selbst in Teilaspekten einer sozialarbeiterischen oder moderativen Funktion erproben und versuchsweise Aspekte der Rolle ihrer LeiterInnen einnehmen, würde ohne Zweifel intensive Entwicklungsimpulse und Qualifikationseffekte der von ‚Xenos‘ angezielten Art hervorbringen – und dürfte in jedem Fall die Lebenskompetenz und „Beschäftigungsfähigkeit“ der jungen Männer beträchtlich erhöhen. Auch in anderen, benachbarten Arbeitsbereichen wurde mit Ansätzen, die als prozesshaft unterlegte Qualifizierungen konzipiert sind, gute Erfahrungen gemacht (vgl. Weilnböck/ Baer 2011a, Weilnböck 2011b, c). Hierbei ist auch folgende grundsätzliche Beobachtung bemerkenswert: Peer-to-peer-Arbeit und angeleitete berufsvorbereitende Selbst-Qualifizierung sind bei *prozesshaften Arbeitsansätzen* unmittelbar naheliegend – denn: individueller Entwicklungsprozess und persönliche Qualifizierung sind sich wechselseitig inhärent. III

Mit der Einrichtung einer zertifizierten Weiterqualifizierung zum VPN-Co-Trainer ist VPN bereits einen ersten Schritt in diese Richtung gegangen. Und es wird kein Zufall sein, dass der genannte Samet es war, der zum ersten, jedoch bisher einzigen VPN-Co-Trainer geworden ist. Im Zuge dieser Funktion kommt Samet für ausgewählte Sitzungen als Gast in laufende VPN-Gruppen, berichtet über seinen Lebensweg und über seine Gruppenerfahrung und beantwortet dahingehende Fragen der Teilnehmer. Vielleicht ist das offensichtliche Stocken der Co-Trainer-Weiterbildung auch darauf zurückzuführen, dass VPN diese Konzeptdimension seines Ansatzes noch nicht systematisch in Angriff genommen hat und sich bisher darauf beschränkte, lediglich nach Beendigung einer Gruppe besonders befähigte Einzelne anzusprechen.

### xxx 7.3 Rückkopplungen mit der Anstalt und den Bediensteten

(II) Der zweite Erzählbeleg (von einem anderen Interviewpartner), der hier als ein weiteres der besonders ausgeprägten Rückkopplungsphänomene des *institutionellen Rahmens* einer VPN-Gruppe angeführt werden soll, betraf eine Problematik, die von einem bestimmten Angestellten der Anstalt herrührte. Dieser Angestellte war offensichtlich in seiner professionellen Haltung dergestalt beeinträchtigt, dass er regelmäßig der Versuchung nachgab, die jugendlichen Häftlinge in gut verdeckter und subtiler Weise zu provozieren und zu schikanieren. Das führte nicht selten dahin, dass sich die verstrickten Jugendlichen zu Ungehaltenheiten hinreißen ließen, die Kontrolle verloren und sich dadurch häufig massive Haftnachteile einhandelten. Diese reichten bis hin zur Verlegung aus dem relativ hafterleichterten Jugendtrakt in den Normalvollzug – was die Entwicklungsprognose der Betroffenen ernsthaft verschlechterte. Bei diesem Angestellten lag offensichtlich ein komplexes, sadistisch strukturiertes Handlungsmuster vor, gemäß dessen er unbearbeitete Erfahrungen von in der eigenen Biografie erlebten (Beziehungs-)Übergrifflichkeiten in einem ‚projektiv-identifikatorischen‘ Modus – wahrscheinlich weitgehend unbewusst – gegenüber den Jugendlichen in Szene setzte und ausagierte (Kernberg et al. 77f. 233f.).

Dergleichen belastende Umstände müssen in jeglicher Integrationsarbeit mit Gewaltstraftätern mannigfaltige, brisante Störwirkungen zur Folge haben. (Auch wird hierbei neuerdings die Wichtigkeit von Weiterbildung und Supervision für die Bediensteten deutlich.) Bei einem

erfahrungsreflexiven, gruppodynamischen und prozesshaften Trainingskonzept, wie VPN es einsetzt, ergibt sich aus einer solchen Situation aber auch eine spezifische Chance und ein sozialtherapeutisches Potential (sowohl für die Gruppe als auch für die Supervision der Bediensteten), das – gerade auch im Sinne der Entlassungsvorbereitung – systematisch genutzt werden kann. Umso bezeichnender ist der Weg, den die Gruppe in dieser nicht unkomplizierten Angelegenheit ihres unmittelbaren Anstaltskontexts gegangen ist.

Nicht nur nämlich sind die beiden LeiterInnen den Berichten, die die Teilnehmer der Gruppe über den Bediensteten zu geben hatten, mit großer Aufmerksamkeit begegnet und haben deren ausführlicher – narrativer – Schilderung und (selbst-)kritischer Erörterung viel Raum gegeben. Hierfür wurde auch das Programm des Kurses zurückgestellt, was dem in der analytischen Gruppenpsychotherapie bekannten Grundsatz entsprach, dass ‚Stör- und Rahmen-Phänomene Vorrang haben‘ (vgl. Kap. xx Prozesshaftigkeit). Im Gegenzug konnte über einen mittleren Zeitraum hinweg systematisch mit diesen Vorfällen gearbeitet werden, so dass sie in optimaler Weise für den Gruppenprozess und die persönliche Kompetenzentwicklung der Teilnehmer im Bereich der Konfliktfähigkeit genutzt wurden. Und hierzu muss nebenher ausdrücklich bemerkt werden: Ein solches Vorgehen kann von anderen, nicht vorwiegend prozess-offenen, sondern eher strikt kurrikular und modular definierten Verfahrensansätzen in aller Regel nicht gewählt werden! Diese pädagogische Nutzung des unmittelbaren lebensweltlichen Umfelds wirft also auch ein Licht auf die besonderen Möglichkeiten, die einem prozesshaften, kontextuell-situationell ausgerichteten Trainingskonzept innewohnen.

Wie ist nun diese Nutzung in jener Gruppe im Einzelnen erfolgte? Zunächst war in der Gruppe begreiflicher Weise die Erwartung entstanden, dass die LeiterInnen sich des Problems annehmen, indem sie es der Gefängnisleitung melden und dessen Behebung begleiten. Wäre dieser Weg sofort eingeschlagen oder überhaupt gegangen worden, hätte immerhin noch ein großer Teil des erwähnten sozialtherapeutischen Potentials dieser Situation genutzt werden können – andere Teile hingegen wären vergeben worden. Denn es kann ja unabhängig von der Meldung in der Gruppe mit den Erfahrungen gearbeitet werden, die die Teilnehmer mit den Provokationen dieses Bediensteten jeweils machten. Ferner kann erfahren und geübt werden, wie man über dergleichen vor anderen sprechen und die Hergänge mit möglichst großer Ruhe, Präzision und Zuhörerorientierung erzählen kann – und wie man zusammen alternative Handlungsweisen erörtern kann. Und so geschah es dann auch in dieser Gruppe,

wobei sich diese Vorfälle als sehr geeignet erwiesen, auch die Thematisierung und Bearbeitung von weiter zurück reichenden persönlichen Erinnerungen anzustoßen, die sich auf vergleichbare Erlebnisse der aktiven oder passiven Aggressivität und des – mehr oder weniger subtilen – Provoziert-Werdens bezogen.

Somit wurde eine fokussierte Gruppenselbsterfahrung möglich, in der Szenen der Aggressivierung am aktuellen Beispiel behandelt werden konnten. Dabei war besonders bedeutsam, dass diese Szenen Konflikte mit Autoritätspersonen betrafen – und nicht etwa ‚nur‘ auf Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen zurückgingen. Denn der aggressive Kontrollverlust – bzw. das Vermeiden oder die angstvolle Unterwerfung – gegenüber Vorgesetzten oder Funktionsträgern stellt bei dieser Personengruppe eine rekurrente biografische Problematik dar. Die hierin überaus erfahrenen Teilnehmer konnten dabei auf ihren reichen Fundus an Erinnerungen zu Szenen der Aggressionserzeugung und Eskalation schöpfen, und sie konnten dies tun, ohne schon voll und ganz zum Zentrum ihrer Tat-Aufarbeitung vorstoßen zu müssen, bei der natürlich aggressiver Kontrollverlust ebenfalls einen zentralen Aspekt darstellt. Rollenspiele zu den jeweils berichteten Ereignisverläufen sowie zu Möglichkeiten der Deeskalation schlossen sich an. Diese Nutzung von dergleichen unmittelbaren Erlebnissen einzelner Teilnehmer ist keineswegs gering zu schätzen. Denn sie kann in der gemeinsamen Gruppenarbeit nicht nur dazu beitragen, dass die jeweils aktuelle Angelegenheit gut gelöst wird, sondern vor allem auch dazu, dass die Teilnehmer vergleichbar komplexe und brisante Situationen, die im späteren Leben widerfahren, entsprechend günstig – gewalt- und unterwerfungsfrei – werden lösen können.

Hätten sich die LeiterInnen jedoch damit beschieden und hätten dann das zu bemängelnde Verhalten jenes Bediensteten der Anstaltsleitung gemeldet, wären die Teilnehmer – bei aller pädagogisch wertvollen Reflexion und Übung – ihrer eigenen Initiative enthoben gewesen. Denn die eigentliche Herausforderung der hier entstandenen Situation hatte doch gerade darin gelegen, dass die Teilnehmer selbst – obzwar unterstützt durch die LeiterInnen – in eigenständiger Weise einen systematischen und klugen Weg wählen und diszipliniert umsetzen, um diese komplizierte Gefährdungslage effektiv zu entschärfen.

Auch musste es, hiervon abgesehen, als ungewiss gelten, ob das Problem durch die Meldung der LeiterInnen verlässlich hätte abgestellt werden können. Durchaus vorstellbar nämlich war, dass durchgreifende Konsequenzen seitens der Leitung ausgeblieben wären. Z.B. hätte ein

durchaus nachvollziehbares Glaubwürdigkeitsproblem dergestalt entstehen können, dass doch eine solche Trainingsgruppe naturgemäß zu Übertreibungen neige und deshalb ein aus ihr hervorgehendes Anzeigeverhalten zunächst mit Vorsicht aufgenommen werden müsse. Oder aber es hätte ein nur allzu häufig zu beobachtender Reflex des Schulterschlusses zwischen den Bediensteten und der Leitung einsetzen können. Dergleichen führt dann – insoweit überhaupt Maßnahmen ergriffen werden – nicht selten zu bloßen Verlagerungen oder weiteren Verfeinerungen des Problems, hier: des Provokationsverhaltens jener Person. Tatsächlich scheint dieser Bedienstete in der Vergangenheit recht subtil und intelligent vorgegangen zu sein, so dass der Nachweis stets schwierig war und der Kläger jeweils wenig überzeugend und entsprechend erfolglos verblieb. Diese Risiken hätten auch dann bestanden, wenn die einzelnen Teilnehmer in der Gruppenarbeit darin begleitet worden wären, allenfalls auftretende Vorfälle dieser Art eigenständig zur Meldung zu bringen. Zwar hält auch diese Option viel gewinnbringendes psychosoziales Erfahrungspotential bereit, aber es besteht eben die Gefahr, in der Sache nicht erfolgreich zu sein.

Der letztlich gewählte Lösungsweg konnte dieses Risiko bannen und eine noch weiter reichende Nutzung des aktuellen Erfahrungsgegenstandes erzielen. Es wurde nämlich in der Gruppe folgendes Vorgehen erörtert und beschlossen: Die Teilnehmer verabredeten, sich der Schikane des Angestellten zunächst widerstandslos zu fügen, sich also durch kluge Enthaltung zu schützen und sich gegenseitig in und außerhalb der Gruppe darin zu stützen, dies auch durchhalten zu können. Eine nur passive Unterwerfung wurde aber dadurch vermieden, dass gleichzeitig eine genaue schriftliche Dokumentation der Vorfälle erarbeitet wurde. Diese wurde jeweils mithilfe der Gruppenkollegen zu ausreichender Klarheit gebracht, so dass sich später ein schriftlicher Bericht würde vorlegen lassen – der dann durch Verweis auf den sukzessiven Gruppenprozess mit den LeiterInnen zusätzliche Glaubwürdigkeit erfuhr. Darüber hinaus wurde vereinbart, dass einige der reiferen und emotional stabileren Häftlinge – die über sich selbst annehmen durften, dass sie sich den Verstrickungsversuchen des Bediensteten letztlich würden entziehen können – den Versuch unternahmen, sich ihm spezifisch anzubieten und dies möglicherweise im Beisein von Zeugen zu tun. Dieses Vorgehen implizierte verschiedene Lernphasen und sprach zahlreiche, zentral bedeutsame Kompetenzbereiche der Teilnehmer an, die noch genauer aufzuführen sein werden.

Die Frage, inwiefern die GruppenleiterInnen mit der Strategie, dass sich Einzelne jenem Bediensteten auch aktiv anbieten sollen, ein relativ hohes Risiko eingegangen sind, sei

dahingestellt. Denn angesichts des recht durchgreifenden Erfolges dieser Unternehmung kann man in positiver Auslegung davon ausgehen, dass die LeiterInnen stets in genauer Abwägung der jeweiligen Prozesssituation und ihrer konkreten Interventionsmöglichkeiten vorgegangen sind. Jedenfalls kam es in dieser Sache tatsächlich dahin, dass einer der Teilnehmer der Gruppe wegen einer Auseinandersetzung mit jenem Bediensteten ernste Disziplinarmaßnahmen zu gewärtigen hatte. Hierfür war – wie es in diesem Anstaltssektor üblich war – eine Großgruppensitzung anberaumt, in der alle Gefangenen und MitarbeiterInnen, einschließlich der Anstaltspsychologin, teilnahmen und in der die jeweilige Verfehlung sowie die anstehende Sanktion ausführlich erörtert und letztlich erlassen werden. Die Gruppe hat sich – unterstützt durch die LeiterInnen – hierauf in genannter Weise zielbewusst vorbereitet, so dass das gemeinsame Vorgehen tatsächlich auch in etwa der Weise durchgeführt werden konnte, wie es antizipiert worden war.

Nachdem also die Großgruppe zusammengetreten war, erfolgte seitens der Anstaltsleitung und der Psychologin programmgemäß die Darstellung der Verfehlung jenes Gruppenmitglieds und die Benennung der Sanktion, die dem entsprach. Diese war sehr ernsthaft, denn es war für jenen Teilnehmer die Verlegung in einen anderen Gefängnisbereich vorgesehen, der weniger hafterleichtert war und eine weit geringere sozialtherapeutische Ausstattung aufwies. Anschließend wurden der Beschuldigte und der Betroffene angehört, wobei der Jugendliche – erwartungsgemäß – nur wenig überzeugend für sich in Anspruch zu nehmen versuchte, dass der Bedienstete ihn provoziert und schikaniert habe.

Dies nun war der Moment, in dem sich – einer nach dem anderen – einige der Gruppenkollegen zu Wort meldeten und in ruhiger und abgemessener Art, zunächst nur frei mündlich erzählend, ihre eigenen Erfahrungen mit jenem Bediensteten berichteten. Schon der hieraus erzielte Impuls für diese Besprechungsrunde war beträchtlich und hätte wohl für den Zweck im engeren Sinn ausgereicht. Hinzu kam, dass die einzelnen Sprecher gewappnet waren, Zweifeln an ihrer Glaubwürdigkeit – und eventuell auch Zweifeln an der Integrität und Glaubwürdigkeit ihrer von anstalts-externen Kräften geleiteten Gruppe – zu überwinden, indem sie, gestützt auf ihre schriftlichen Notizen, auch darüber sprachen, wie die einzelnen Vorfälle genau erfolgt sind und wie sie im Einzelnen in der Gruppe erörtert, geprüft und abgewogen wurden. Hätte es dann noch einer letztendlichen Beglaubigung bedurft, wären freilich die GruppenleiterInnen selbst noch in der Position gewesen, nachdrücklich zu

bestätigen, dass sich das Gruppengespräch so zugetragen hatte, bzw. sie hätten ihre Einschätzung der Vorfälle und der Person jenes Bediensteten geben können – und allenfalls Parallelen zu vergleichbaren Phänomenen aus ihrer Arbeitserfahrung in anderen Anstalten ziehen können. Dies war in diesem Fall nicht nötig bzw. konnte in kurzen Gesten der Beglaubigung erfolgen.

Das faktische Ergebnis dieser Runde war, dass der gefährdete Teilnehmer sanktionslos im Sektor verbleiben konnte und der Bedienstete in einen Aufgabenbereich versetzt wurde, in dem er weiterhin kaum maßgeblichen Kontakt mit Häftlingen hatte.

#### **xxx 7.4 Der Faktor des ‚offen-narrativen Erzählens‘ – und die Wirksamkeit von lebensweltlich basiertem Arbeiten**

Was aber wurde entlang dieses spontan aufgenommenen sozialen Experiments an *persönlichen Kompetenzen* und *Soft Skills* im Sinne der Vorbereitung auf die Haftentlassung gelernt? Und inwiefern unterstreicht dies die Bedeutsamkeit der *Prozessoffenheit* und *Lebensweltorientierung* dieses sozialtherapeutischen Verfahrens?

So eindrucklich, wie es kaum anderweitig möglich gewesen wäre, haben die Teilnehmer hierbei folgende *essentielle Lernerfahrungen* gemacht: (1) Zunächst hatten die Teilnehmer eine unmittelbare Gelegenheit erhalten, ihr Augenmerk intensiv darauf zu richten, wie interpersonelle Dynamiken der Projektion, Provokation und Aggressivierung ablaufen und wie es sich also vollzieht, wenn Personen, die von einer hohen latenten Aggressivität getrieben sind – auf ‚projektiv-identifikatorische‘ Weise – Andere dafür zu benutzen, um diese Aggression indirekt auf sie übertragen und/oder mit ihnen ausleben zu können. (2) Diese (Selbst-)Beobachtung erfolgte in sehr genauer Weise, sodass auch eruiert werden konnte, an welchen eigenen Affekten und Körperreaktionen man dergleichen Projektionsdynamiken erkennt und wie man somit diejenigen Personen, Freunde, Kumpel – aber eben auch Vorgesetzten – intuitiv dahingehend unterscheiden kann, ob sie eher ‚günstig‘ oder ‚ungünstig‘ für einen selbst sind. (3) Ferner konnte vielfach erörtert und geübt werden, wie man sich in solchen Situationen am besten verhält und welche Möglichkeiten es gibt, der akuten Verstrickung in Aggressionsdynamiken zu entrinnen. (4) Eine wichtige und neue Erfahrung für Viele dürfte hierbei gewesen sein, dass und wie man sich mit Anderen,

Vertrauten über dergleichen Erlebnisse verständigen kann – und wie man somit Andere zu konstruktiver Hilfe und Unterstützung heranziehen kann.

(5) Von nicht zu unterschätzender Bedeutung bei all dem ist der Entwicklungsanstoß für die basale persönliche Fähigkeit, *etwas zu berichten und zu erzählen*, d.h. einen subjektiv erfahrenen Erlebnishergang vor Anderen und für Andere – und letztlich auch für sich selbst – narrativ aufzubereiten, zu ordnen und darzustellen. Nicht erst seit der in den letzten Jahren weithin erfolgenden Renaissance der interdisziplinären Narratologie (Herman 2007, Angus/McLeod, Weilnböck 2006) – als der Wissenschaft vom menschlichen Erzählen – konnte man in der praktischen Arbeit vielfach folgende Erfahrung machen: Das Vermögen, etwas mit der nötigen Ausführlichkeit, Ruhe und subjektiven Pointierung zu erzählen, so dass bei den angesprochenen ZuhörerInnen persönliches Interesse und ein hinreichend klares Bild des erzählten Hergangs entsteht, ist erfahrungsgemäß bei dieser und vergleichbaren Zielgruppen umso weniger ausgebildet, je sozial randständiger und problembehafteter sie ist. Dabei ist dieses Erzählen-Können die unabdingbare Grundvoraussetzung dafür, von Anderen überhaupt Zuwendung und Hilfestellung erhalten zu können.

So resümierte einer der VPN-GruppenleiterInnen: „Die haben ganz wenige Möglichkeiten zu erzählen“ in ihrer Lebenssphäre – „das kennen die eigentlich gar nicht“, und sie „können“ es deshalb auch kaum, d.h. die jungen Männer sind kaum in der Lage, ‚Erzählen‘ als psycholinguistische Alltagspraxis des Menschen zu vollziehen. „Wenn überhaupt, dann lernen sie das ein wenig mit ihren Freundinnen“, jedoch „bei der Freundin sind sie dann eher der zuhörende Teil, der Versorgende“ und erhalten dort unter Umständen keine Gelegenheit, selbst eine persönliche Grundfähigkeit des Erzählens zu entwickeln. „Gerade der rechtsextreme Gewaltstraftäter ist ja sehr verschlossen. Man muss im narrativen Interview deshalb sehr viele persönliche Anreize geben und man muss auch selber sehr präsent sein ... das funktioniert dann aber, die öffnen sich dann, und sie sind dann selber überrascht, was sie so erzählen“.

Deshalb gilt also auch umgekehrt: Sozialtherapeutische Interventionen mit dieser zunächst sehr erzähl-fernen Zielgruppe werden umso erfolgreicher sein, je mehr diese *Fähigkeit des (vertrauensvollen und aufrichtigen) Erzählens* – die das zentrale Medium jedes prozesshaften Verfahrensansatzes ist – entwickelt werden kann. Denn Erzählen erfordert alles, was für soziale Integration wichtig ist: (a) Ein Mindestmaß an kognitiver und perzeptiver Klarheit

über die erlebten Hergänge und ihre – wie auch immer subjektiven – Zusammenhänge, (b) die verbale Fertigkeit, diese sprachlich darzustellen und Anderen zu vermitteln, (c) jedoch vor allem in psycho-affektiver Hinsicht: die Fähigkeit, die eigene Betroffenheit und das persönliche Engagement in der Darstellung auszudrücken, dabei aber auch die nötige Ruhe zu bewahren, die nötig ist, um der Sprachlosigkeit des Gefühlsüberschwangs zu entgehen, (d) ferner: das Grundvertrauen, die Zuhörer erreichen und gewinnen zu können, und eine gewisse Stressresistenz hinsichtlich der Rückkopplungs-Dynamik, die durch die ZuhörerInnen bedingt sein mag, (e) stets auch die Fähigkeit, deren Reaktionen und Fragen zu antizipieren – und überhaupt (f) die grundsätzliche Bereitschaft und Ambition zur Herstellung und Vertiefung jener sozialen Beziehungen, die jedem Erzählen inhärent sind und deren eigentliche Antriebsfeder darstellen. Zudem hat das Erzählen neben seinen sozial-integrativen und befriedenden Funktionen auch in pragmatischen und formalen Zusammenhängen hohe Relevanz, wenn es beispielsweise, wie bei der obigen Gruppe, darum geht, eine offizielle Anhörung zu bestreiten. In einem Verfahren wie dem von VPN können dergleichen Situationen dann auch anlassbezogen geübt werden.

(6) Des Weiteren stellte die schriftliche Niederlegung als Erfahrungsbericht eine Tätigkeit dar, die bei dieser Zielgruppe ebenfalls auf viel Lernbedarf trifft, die aber bei einer dermaßen engagierten Angelegenheit auch mit viel Eifer aufgenommen wird. (7) Ferner haben sich in der vorbereitenden Gruppenarbeit Phasen des gemeinsamen gedanklichen Antizipierens von zukünftigem Geschehen ergeben, in denen ein nüchternes Nachdenken darüber stattfand, was passieren würde und worauf man gefasst sein musste, wenn gewisse Teilnehmer sich jenem Bediensteten in bestimmten Weisen annähern.

Somit hatte sich die Gruppe in die umfassende Projektarbeit eines sozialen Experiments begeben, das viele Kompetenz- und Handlungsbereiche ihrer Teilnehmer aus einem unmittelbaren Anlass heraus ansprach – und das sowohl in kognitiven als auch psycho-affektiven Hinsichten über ein hohes psychosoziales Lernpotential verfügte.

In methodischer Hinsicht ist jedoch vor allem in Erinnerung zu rufen: Schon allein die Tatsache, dass der Raum und die Aufmerksamkeit bestand, dergleichen Erfahrungen in der Gruppe zu behandeln und entsprechende Überlegungen für das zukünftige Vorgehen einzelner Teilnehmer anzustellen, wird man als wichtigen Wirk- und Erfolgsfaktor dieses – prozesshaften – Verfahrens ansehen können. Denn hierbei wurde trotz und gerade wegen des

sehr enervierenden Anlasses eine ruhige und konzentrierte Erörterung betrieben, die mittels gemeinsamen strategischen Nachdenkens dem Ziel folgte, eine gewalt- und unterwerfungsfreie Lösung zu erreichen. Damit war hier genau jene Kompetenz betroffen, die bei jugendlichen Gewaltstraftätern im Allgemeinen stark zu vermissen ist. Umso mehr muss unterstrichen werden, dass eine solchermaßen direkte und erschöpfende *Nutzung von Rahmenphänomenen* für die sozialtherapeutische Gruppenarbeit nur dort überhaupt erfolgen kann, wo ein kontext-sensibles, prozess-offenes Methodenkonzept zugrunde liegt – und ad hoc ein größerer Zeitraum für den Prozess freigesetzt werden kann (sodass die hauptsächlichen Schwerpunkte der Gruppenarbeit wie z.B. die Biografie- und die Tat-Aufarbeitung zunächst zurückgestellt werden).

Der pädagogische Aufwand, der bei prozess-offenen Verfahren geleistet wird, hat sich in diesem und auch in anderen, weniger eklatanten Beispielen der *kontextuellen Rückkopplungen* einer VPN-Gruppe als durchweg gewinnbringend erwiesen. Auch trägt dieser Aufwand jener allgemeinen Erfahrung Rechnung, die von avancierten Ansätzen der institutionellen und der Fall-Supervision durchgängig gemacht wird: Pädagogisch-sozialtherapeutisches Arbeiten, das exklusiv in einem institutionellen Separee durchgeführt wird und das nicht auch den direkten Kontext mit einbezieht, kann nur einen Bruchteil seiner Wirkungsmöglichkeiten entfalten. Es ist deshalb häufig nur begrenzt darin erfolgreich, bei den Teilnehmern nachhaltige Verhaltensveränderungen hervorzubringen. Ferner rufen die zwei obigen Beispiele eine häufig gemachte Beobachtung – und veritable Binsenweisheit – in Erinnerung, die vor allem von erfahrenen LehrerInnen und PädagoInnen in Schulen stets hervorgehoben wird: Die Vermittlung von sozialen und moralischen Kompetenzen bedarf immer vor allem des Einbezugs des direkten sozialen Umfelds und der informellen Räume. Die Wochenstunde in Ethik und sozialer Kompetenz wird kaum hilfreich sein, wenn nicht auch die direkte lebensweltliche Erfahrung der Einzelnen im institutionellen Rahmen Thema wird. Sollte beispielsweise eine Schulklasse oder die Schule als ganze von einem Mobbing-Problem betroffen sein, wird die theoretische Bearbeitung der Thematik Mobbing alleine weitgehend wirkungslos bleiben.

Für das Arbeiten mit tendenziell extremistischen Gewaltstraftätern gilt umso mehr, dass sie desto wirksamer und erfolgreicher sein wird, je mehr es gelingt, den umgebenden Kontext, also die Anstalt, mit einzubeziehen und aktiv zu beteiligen. Es macht einen großen Unterschied, ob eine pädagogische Maßnahme nur eben als eine unter anderen für sich und in

einem abgeschlossenen Bereich durchgeführt wird, oder ob sie eine *innere Anstaltsöffentlichkeit* erreichen und merklich auf sie zurückwirken kann. Auch ist der Aspekt der institutionellen und sozialen Kontextdynamik bei Hate-Crime-Straftaten mit politisch oder religiös extremistischem Hintergrund von ganz besonderer Bedeutung. Denn nicht nur werden diese Taten beinahe immer aus einer kontextuellen Cliques-Dynamik heraus begangen, sondern die Täter beziehen sich dabei zumeist auch – mehr oder weniger zutreffend – auf ein mutmaßliches Einvernehmen mit einem größeren Sektor des gesellschaftlichen Main Stream. Handelt doch der Extremist stets in dem – mitunter stark verzerrten – Selbstverständnis, dass doch sehr viele Andere seiner Meinung sind und dass nur Wenige tun, was Viele für richtig halten und wollen – und was deshalb getan werden muss. Der Einbezug von und die wechselseitige Transparenz und Abgrenzung von verschiedenen, auf einander bezogenen und teils konfliktiven Teil-Öffentlichkeiten (die VPN-Gruppe, die informelle Gruppe im Trakt/Sektor, die Anstalt als ganze, die Öffentlichkeiten der umgebenden Gesellschaft) stellt deshalb eine umso wichtigere Erfahrung und einen zentralen Wirkfaktor in der sozialtherapeutischen Arbeit mit dieser Tätergruppe dar.

## **xxx 8. Typische Schwierigkeiten im Transfer des VPN-Verfahrens auf andere Arbeitsfelder und soziokulturelle Bereiche**

### **xxx 8.1 Konfliktlinien und 'Inter-agency'-Dynamiken zwischen (klassischer) politischer Bildung und prozess-offener, narrativer Gruppenselbsterfahrung**

Wer aus den eigenen, jeweils national und lokal vorfindlichen Ressourcen heraus versucht, die beiden Hauptelemente des VPN-Ansatzes – politische/ kulturelle Bildung einerseits und Selbsterfahrung in der Gruppe andererseits – auf den eigenen Arbeitsbereich zu transferieren, eigenständig zu kombinieren und für die Umsetzung ein entsprechendes Team zusammenzuführen und auch entsprechen weiterzubilden, wird erfahrungsgemäß auf *spezifische Schwierigkeiten* stoßen. Sie sind denjenigen Phänomenen vergleichbar, die in der angelsächsischen Fachgemeinde häufig ‚*Inter-agency issues*‘ genannt werden (vgl. TPVR Research Report und Practice Guidelines xx), sind aber weiter reichend, insofern sie auch (inter-)methodologische Grundsatzfragen der Sozialtherapie und -pädagogik betreffen. Ursächlich jedoch rühren diese Schwierigkeiten in aller Regel vor allem daher, dass diejenigen PädagogInnen, die (politische) Bildungsarbeit praktizieren, zumeist ganz anderen Berufs- und Ausbildungswegen entstammen als diejenigen, die Gruppenselbsterfahrung oder Psycho- bzw. Sozialtherapie praktizieren. Die einen bewegen sich vorwiegend auf der Ebene von Information, Argument/ politischer Ansicht sowie von pädagogischer Übung, die anderen eher in der narrativen Erschließung von persönlichen Erlebniserzählungen und biografisch bedingten Lebensgeschichten – zunächst unabhängig davon, mit welchen Argumenten/ Ansichten und politischen Implikationen diese Erzählungen für die jeweilige Person bzw. im Allgemeinen verknüpft sind. Entsprechend verfügen beide professionellen Arbeitsbereiche über einen je eigenen, sich vom anderen mitunter stark unterscheidenden Verfahrensansatz – sowie oft auch über einen anderen professionellen und persönlichen Habitus. Dergleichen Differenzen scheinen quer durch die Mitgliedsländer der EU und darüber hinaus in vergleichbarer Weise gegeben zu sein.

Im Sinne einer akzentuierten Gegenüberstellung wäre darüber hinaus noch zu sagen, dass erstere PädagogInnen generell *eher konfrontativ* arbeiten, auf argumentative Stichhaltigkeit hin orientiert sind, die Fähigkeit zum Meinungs-Dissens und zur Perspektivenübernahme mit den je gegenüberstehenden DisputantInnen unterstützen und die (politischen) Konsequenzen von bestimmten Haltungen aufzeigen wollen. Die wesentliche Prämisse hier ist, dass die

gesellschaftliche und politische Welt eine ist, die vorwiegend sachorientiert argumentativ und disputativ organisiert ist – und dass es darum geht, hier eine Position für sich zu finden und zu einem friedlichen und toleranten Umgang mit den anderen Positionen fähig zu sein. Zweitere PädagogInnen arbeiten weniger konfrontativ als *gewährend-sondierend* (der Begriff ‚akzeptierend‘ scheint heute kaum noch konstruktiv verwendbar zu sein). Sie zielen auf emotionale Intelligenz, wollen den Selbstbezug der KlientInnen zu sich und den eigenen Erlebnissen stärken und dabei die Fähigkeit unterstützen, die eigenen Erfahrungen und Gedanken überhaupt wahr- und ernst zu nehmen – und dies, wie gesagt, zunächst jenseits der jeweiligen politischen Relevanzen. Dies beinhaltet vor allem auch die Fähigkeit, über diese Erfahrungen austauschfähig zu werden, d.h. sie für sich zu Erzählungen/ Geschichten und handlungslogischen Zusammenhängen zu formen und Andere – in je situations-angemessener und persönlich gangbarer Weise – daran Teil haben zu lassen. Hier entspricht die wesentliche Prämisse in etwa dem *verantwortungs-pädagogischen Axiom* des VPN-Ansatzes, dass es den TeilnehmerInnen an einer pädagogischen Intervention – nicht nur, aber insbesondere der Extremismus- und Gewaltprävention – nur dann möglich sein wird, eine hinreichende persönliche Verantwortungsübernahmen für das eigene Tun und politische Agieren zu leisten und entsprechend grundlegende Veränderungen des persönlichen Verhaltens zu vollziehen, wenn sie sich eben als Person – mit ihren Geschichten, Emotionen und impulsiven Reaktionen – angesprochen und ernst genommen fühlen.

Für erstere PädagogInnen liegt der Schwerpunkt also auf spezifischen, eher argumentativen und kognitiven Einsichten in soziale, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge – und auf der Vermittlung bestimmter Werte und Verhaltensweisen. Für zweitere liegt er eher auf Selbsterfahrung, Narration und einem möglichst aufrichtigen und gehaltvollen persönlichen Austausch innerhalb der jeweiligen TeilnehmerInnen-Gruppen – einer Basis, ohne die Vernunftorientierung und argumentative Verbindlichkeit kaum verlässlich hergestellt werden können. Und insofern jedes Berufsfeld immer auch durch seine je eigenen *déformation professionel* gekennzeichnet ist, mag der Versuch, eine Zusammenarbeit zwischen den beiden pädagogischen Grundtypen herzustellen, zu unerwartet großen Verwerfungen führen. In ungünstigen Fällen mag es beispielsweise dahin kommen, dass einerseits eine stark engagierte und insistent beherrschende politische Bildung gegeben wird, die von einer großen zivilgesellschaftlichen Emphase – für die zentralen Normen, Grundsätze und Verhaltensrichtlinien von freiheitlichen Gesellschaften – motiviert ist, während andererseits eine allzu einführend-empfindsame und bedingungslose Akzeptanzhaltung der offenen

Gruppenarbeit besteht (oder auch: eine übergreifend tiefschürfende, invasive und konfrontative Ergründungshaltung).

Gewiss, praktizierende PädagogInnen jedweder Richtung haben im Grunde keinen Zweifel daran, dass es *beider Ebenen* der pädagogischen Arbeit bedarf – das Persönlich-Erlebnishaltigen und das Argumentativen –, will man, zumal mit Brennpunkt-Jugendlichen, gute pädagogische Ergebnisse erzielen (vgl. auch Kap. xx oben). Und beide Gruppen von PraktikerInnen setzen deshalb nolens volens in je persönlicher und setting-bedingter Abmischung Interventionen aus beiden Aktivitätsrichtungen ein. Dies heißt jedoch nicht auch schon, dass hierdurch den entsprechenden ‘Inter-agency‘-Konflikten, -Ängsten und -Konkurrenzen wirksam vorgebeugt wäre. Wenngleich also die behelfsmäßige Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher pädagogischer Handlungsdimensionen und Grundhaltungen – die man als Dimensionen des ‚Unterrichtens/ Informierens/ Argumentierens‘ und der ‚Selbsterfahrung/ narrativen Selbsterschließung‘ bezeichnen könnte und für die ‚politische Bildung‘ und ‚prozess-offene Gruppenarbeit‘ hier nur beispielhaft eintreten – eventuell als zu sehr zugespitzt erscheinen mag, so muss doch immer wieder festgestellt werden:

Die hierdurch umrissenen Konfliktlinien und Sollbruchstellen haben sich in der Arbeitserfahrung vieler Organisationen als brisant und hinderlich erweisen – weshalb es von großer Wichtigkeit ist, entsprechende Spannungen und Behinderungen wahrzunehmen, genauer zu ergründen, unter professioneller Supervision zu bearbeiten und effektive Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

## **xxx 8.2 Zur Gretchenfrage der persönlich-menschlichen Beziehung mit Risiko-Jugendlichen – Gesichtspunkte des Settings von Deradikalisierungs-Arbeit**

Jedenfalls lässt sich bereits anhand dieser ersten Beobachtungen eine allgemeine Feststellung treffen – die in der folgenden Fallgeschichte noch reichhaltiger unterfüttert werden wird –, dass sich nämlich die zentrale, aber nicht immer auf den ersten Blick erkennbare *Gretchenfrage dieser Konfliktkonstellation* darum dreht: ob, wie und bis zu welchem Grad und mit welchen Grenzen man mit den Teilnehmern einer pädagogischen Intervention in *persönlich-menschliche Beziehung* kommen soll/ kann/ möchte – zumal wenn es um

Brennpunkt-Jugendliche mit delinquenten, anti-sozialen und extremistischen Anteilen geht, die vielfach emotional belastende Themen und Erlebnisse mit sich führen und schwierige Verhaltensweisen zeigen. Denn die Frage, inwiefern man hier menschliche Anteilnahme an der Lebensgeschichte und -situation der TeilnehmerInnen und individuell nachvollziehendes Verständnis für ihre subjektive Perspektive aufbringen soll und darf, ist erfahrungsgemäß sehr umstritten.

Vor allem aber bestehen in der persönlicheren Frage, ob man dies als PädagogIn selbst überhaupt möchte, sich zutraut und kann, begrifflicherweise große Unterschiede, die zudem meistens nicht hinreichend bewusst und artikuliert und überhaupt ansprechbar sind – wodurch Konflikte mit starker emotionaler Besetzung beinahe vorprogrammiert sind. Dass diese Differenzen und Konflikt häufig – wenngleich durchaus nicht immer – entlang der ‚Inter-agency‘-Trennlinie zwischen den pädagogischen Bereichen des ‚Unterrichtens/ Informierens/ Argumentierens‘ und der ‚Selbsterfahrung/ narrativen Selbsterschließung‘ verlaufen, ist im Grunde nur zu verständlich. Basiert doch das Unterrichten und Informieren in herkömmlicher Praxis auf einem relativ großen Abstand zur persönlich-subjektiven Sphäre der TeilnehmerInnen, während der Schwerpunkt auf narrativem Austausch und persönlicher Selbsterfahrung einen näheren Kontakt zu dieser Sphäre voraussetzen.

Eventuell sind diese ‚Inter-agency‘-Konfliktlinien gerade dort besonders ausgeprägt und gut erkennbar, wo die beiden pädagogischen Handlungsdimensionen – politische Bildung und Gruppenselbsterfahrung – getrennt voneinander jeweils in eigenen Modulen und durch eigene LeiterInnen umgesetzt werden; wie dies bei dem Träger, von dem gleich die Rede sein soll, der Fall ist. Denn diese Trennung innerhalb des Settings und Personals begünstigt die Polarisierung. Dabei hat eine Aufteilung in zwei separate Module durchaus seinen pädagogischen Wert, ermöglicht sie doch den TeilnehmerInnen, essentielle Erfahrungen dahingehend zu machen, dass in verschiedenen Interaktionskontexten unterschiedliche Regeln, Möglichkeiten und Grenzen des Verhaltens und gegenseitigen Austauschs gelten können. In organisatorischer Hinsicht kommt hinzu, dass es bei Versuchen, das Verfahren von VPN oder ähnlich arbeitenden Organisationen in den eigenen Kontext zu transferieren, sicherlich auf Anhub nicht einfach sein dürfte, rasch erfahrene Praktizierende der Jugend- und Sozialarbeit zu finden, die in beiden pädagogischen Bereichen gleichermaßen erfahren und kompetent sind. Dies wäre jedoch eine Voraussetzung, wenn zwei Personen in gemeinsamer Ko-Leitung eine Teilnehmergruppe führen und im flexiblen Wechsel der beiden

pädagogischen Handlungsdimensionen sowohl durch die Phasen der politischen Bildung als auch durch die der Gruppenselbsterfahrung begleiten.

Diese vergleichsweise idealen personellen Voraussetzungen sind bei VPN inzwischen gegeben bzw. erarbeitet worden, so dass dort stets zwei Ko-LeiterInnen mit einer Gruppe arbeiten. Dabei haben Spannungen zwischen den beiden Arbeitsdimensionen bzw. zwischen denjenigen Personen und persönlichen Leitungsstilen, deren berufliche Sozialisierung eher auf Institutionen der politischen Bildung und der Regelschule zurückgeht, und solchen, die eher Bereichen der sozialpädagogischen oder psychotherapeutischen Gruppenarbeit entstammen, in der Entwicklungsgeschichte des VPN-Ansatzes durchaus eine gewisse Rolle gespielt – sind jedoch heute weitgehend gelöst.

Bei einem anderen, jüngeren Träger, der mit einem vergleichbaren Ansatz in der präventiven zivilgesellschaftlichen Arbeit mit gefährdeten Jugendlichen tätig ist, haben diese ‘Inter-agency’-Aushandlungsprozesse eben erst begonnen – und der Transfer der VPN-Methode befindet sich dort noch in seiner Anfangsphase. Eine der sich hierbei ergebenden Situationen scheint geeignet, als Fallgeschichte eines typischen Problemszenarios genauer betrachtet zu werden. Denn es werden Grundmuster von wahrscheinlichen Missverständnissen und möglichen Konflikten in der Zusammenarbeit zwischen Praktizierenden der politischen Bildung und der offenen Gruppenselbsterfahrung erkennbar.

Jene andere, jüngere Organisation arbeitet wie VPN sowohl mit politischer Bildung als auch mit prozess-offener, narrativ orientierter Gruppenarbeit, verfügt aber noch über ein drittes Element: die Aus- und Weiterbildung der TeilnehmerInnen in einer bestimmten jugendkulturellen Praxis wie z.B. Rap/ Slam Poetry, Graffiti, Carton-Zeichnen, Break Dance oder Foto-, digitale Musik- und Radioproduktion u.a. Dabei geht die praktisch-inhaltliche Anleitung mit einer didaktischen einher, die die TeilnehmerInnen in den Stand setzen soll, selbst LeiterInnen zu werden und ihre Grundfertigkeiten des Peer-Teaching in Workshops für Gleichaltrige in ihrer jeweiligen Umgebung weiterzugeben – und sich hierbei selbst ein Stück weit beruflich zu professionalisieren und zur/m zertifizierten Jugendkultur-TrainerIn zu werden. Hiermit sind auch Inhalte und Ziele der politischen Bildung und der Befähigung zu einem toleranten sowie extremismus-, gewalt- und drogenfreien Miteinander verbunden.

Die zeitliche Ausstattung dieses Verfahrens, das eine Kombination von präventiv-pädagogischen und qualifizierend-berufsvorbereitenden Interventionselementen enthält, ist größer als bei VPN. Denn es werden ganze Ausbildungstage sowie Blöcke von Lehrgangswochen in entsprechenden Tagungsortlichkeiten durchgeführt, in die die Jugendlichen überregional zusammengezogen werden. Dabei werden die drei Ausbildungsbereiche, anders als bei VPN, jeweils von unterschiedlichen LeiterInnen vermittelt – so auch die politische Bildung und die Gruppenselbsterfahrung, wobei die/der GruppenleiterIn allein arbeitet, damit den Teilnehmern während des Lehrgangs ein spezieller Diskretionsraum des wechselseitigen Austausches zur Verfügung steht. Allerdings nimmt die/der GruppenleiterIn an den Workshops der politischen Bildung teil, um die/den dortige/n LeiterIn zu unterstützen – und vor allem deshalb, um stets guten Kontakt zur Gruppe zu halten und direkt vermerken zu können, wenn im Verlauf der politischen Bildung sensible Themen, persönliche Anliegen oder belastende Erlebnisse auftauchen oder auch wenn signifikantes Stör- oder Konfliktverhalten von TeilnehmerInnen in Erscheinung tritt – worauf dann in der offenen Gruppe noch einmal mit mehr Ruhe eingegangen werden kann. Muss doch bei Arbeitsfeldern der politischen Bildung wie z.B. ‚Vorurteile‘, ‚Konflikte‘, ‚Beleidigungen‘, ‚Privilegien/ Ungleichheit‘, ‚Rechtsextremismus‘ oder ‚Gewalterfahrungen‘ stets mit dem Auftauchen von persönlichen Betroffenheiten gerechnet werden – bzw. dies ist sogar durchweg zu wünschen. Denn wenn in einem intensiv-pädagogischen Verfahren überhaupt keine persönlichen Impulse, Themen, Störungen etc. auftraten, müsste gefragt werden, ob die politische Bildung nicht allzu theoretisch und personen-abstrakt verfahren ist und an der Lebenserfahrung der TeilnehmerInnen vorbeiging.

Jedoch wird das Lehrgangs-Team durch die/den GruppenleiterIn in den abendlichen Besprechungen auf dem Laufenden darüber gehalten, welche Themen und Anliegen mit welchen Akzentuierungen und persönlichen Färbungen in der Gruppe zur Sprache kamen – wobei aber stets eine maximale Anonymisierung gewahrt und die namentliche Zuweisung der Themen und Inhalte tunlichst vermieden wird (solange nicht aus dringenden pädagogischen Rücksichten anders verfahren werden muss). Die LeiterInnen der beiden Jugendkultur-Workshops, die ebenfalls in aller Regel allein mit einer Teilgruppe des Lehrgangs arbeiten, geben in gleicher Weise Bericht. Somit bleiben alle ‚Inter-agency‘-KollegInnen am Gesamtprozess beteiligt und sind darauf vorbereitet, wenn entsprechende persönlich motivierte Themen, Anliegen und Konflikte auftauchen sollten – und sich somit weiterhin anbieten, aufgenommen, vertieft und auch jugendkultur-ästhetisch umgesetzt zu werden.

Hieraus dann ergeben sich jene wertvollen pädagogischen Vertiefungen der jeweiligen zivilgesellschaftlichen Themen – wie sie bei VPN als Strategie der ‚persönlich-politische Bildung‘ systematisch angestrebt werden. Ferner ist die persönliche Verbindlichkeit, die der Lehrgangsprozess für jede/n TeilnehmerIn haben soll, gesichert, und die für das Qualifikationskonzept des Projekts zentralen Gesichtspunkte des sozialen, biografischen und emotionalen Lernens sind gewahrt.

Der Entschluss, die Jugendkulturarbeit und politische Bildung durch das dritte, bei VPN eingesetzte Element der Gruppenselbsterfahrung zu ergänzen, war folgerichtig getroffen worden, weil auch diese, jugendkulturell arbeitende Organisation in ihrer praktischen Arbeit häufig bemerkt hatte, was vielfacher Felderfahrung in der zivilgesellschaftlichen Bildungsarbeit entspricht – und was sich in den Ergebnissen auch unserer TPVR-Studie mit großer Eindringlichkeit niedergeschlagen hat (wie oben im Kap. über das VPN-Konzept der ‚persönlich-politischen Bildung‘ ausgeführt; vgl. xx): Dass nämlich diejenigen Brennpunkt-Jugendlichen, die aufgrund ihrer extremistischen und gewaltsamen Neigungen am dringendsten der De-Radikalisierung und De-Aggressivierung bedürfen, durch die Normalverfahren der politischen Bildung am wenigsten zu erreichen sind. (Von einem anderen praktischen Blickwinkel betrachtet, hieß dies: dass der Normalablauf einer Veranstaltung der politischen Bildung z.B. an einer Schule durch jene besonders unruhigen, provokativen und mitunter zynischen TeilnehmerInnen häufig stark gestört wird und die LeiterInnen – bzw. deren Setting – nachvollziehbarer Weise überfordert sind.)

Ergänzend hierzu hatte man bemerkt, dass auch ein beträchtlicher – bisher ungenutzter – pädagogischer Zugewinn darin liegt, die persönlichen Anliegen und biografischen Erlebnisse der Einzelnen, die regelmäßig hinter den ‚großen‘ zivilgesellschaftlichen Themen auffindbar sind, aktiv mit einzubeziehen und im eigenen Raum einer prozess-offenen Gruppe – soweit dies möglich und gangbar ist – zu erschließen. Ganz zu schweigen von den Spannungen, die ohnehin stets zu erwarten sind, wenn eine Gruppe (junger) Menschen über mehrere Tage hinweg intensiv miteinander umgehen. Kann doch soziales und emotionales Lernen bekanntlich innerhalb eines moderierten Gruppenprozesses am allerbesten erfolgen. Umso naheliegender war es, jenen Anliegen, Erlebnissen und Stördynamiken, die in der politischen Bildung nicht oder nicht genügend thematisiert und durchgearbeitet werden können (etwa weil die jeweilige Übung unter- bzw. abgebrochen werden müsste, oder die Mehrheit der

Gruppenmitglieder nicht ad hoc eingebunden werden kann), den speziellen Gesprächs- und Diskretionsraum einer inhalts- und prozess-offenen Gruppe bereit zu stellen.

Das in Anlehnung an VPN geschaffene Setting hat sich seither auch in der Arbeit dieser Organisation als durchweg wirkungsvoll und pädagogisch erfolgreich erwiesen. Viele Fallvignetten wären hier anzuführen, die die günstigen Effekte dieser Methodenkombination sinnfällig unterstreichen (was an anderem Ort bereits geschehen ist [Weilnböck et al. 2010a, b, c] und des Weiteren für zukünftige Veröffentlichungen vorgesehen ist [2011a,b,c]). Jedoch war die Zusammenarbeit der Leitungen von politischer Bildung und Selbsterfahrungsgruppe zu Anfang nicht immer einfachen. In diesem Lehrgang kam hinzu, dass die LeiterInnen der politischen Bildung wie auch der jugendkulturellen Workshops zum ersten Mal in diesem Setting gearbeitet haben und kaum über intensiv-pädagogische Erfahrungen im Arbeiten mit dieser Zielgruppe verfügten.

Was also waren die konkreten Schwierigkeiten, die in jener Anfangsphase dieser ‘Inter-agency’-Zusammenarbeit zu beobachten waren? Wie hatte sich jenes Problemszenario genau zugetragen? Und was daran kann als bereichs-typisch bezeichnet werden, aus dem wichtige Lektionen für die Zukunft dieser Arbeit gelernt werden können?

### **xxx 8.3 ‚Tommi‘ 1: Fallgeschichte einer problematischen Situation der pädagogischen Arbeit – und deren spezifische Übertragungseffekte auf das Team**

Die Teilnehmergruppe und das Team waren zu diesem Zeitpunkt etwa an der Mitte des Lehrgangsprogramms angelangt und hatten somit sieben Tage (in zwei Blöcken) miteinander gearbeitet. Der Lehrgang war bis dahin sehr einvernehmlich und erfolgreich verlaufen – und würde auch bei Abschluss sehr gute Ergebnisse und eine durchweg positive Evaluation erreichen. Eine Teilgruppe erwies sich insbesondere produktiv und kreativ in ihren jugendkulturellen Werkgestaltungen; die andere Teilgruppe machte große Fortschritte in der Fähigkeit, selbst Peer-Gruppen-Workshops zu halten und Jugendliche anzuleiten. In der Selbsterfahrungsgruppe haben die Teilnehmer recht schnell – und über manche ethnischen und regionalen Unterschiede in Herkunft und Mentalität hinweg – eine große Vorbehaltlosigkeit, Offenheit und Auseinandersetzungs-Bereitschaft miteinander entwickelt, in der vielerlei persönliche Erfahrungen angesprochen und soziale Erfahrungen gemacht

werden konnten. Dies mag eventuell dadurch erleichtert gewesen sein, dass es sich bei diesem Lehrgang – durch zufällige Umstände bedingt – um eine rein männliche Teilnehmergruppe handelte. Selbst zwei verspätete, erst zum zweiten Block aufgenommene Teilnehmer konnten rasch integriert werden. (Dabei stellt die späte Aufnahme neuer Mitglieder ein hohes Risiko für diese Form des Arbeitens dar, das nicht ohne Not eingegangen werden sollte – und bei VPN grundsätzlich nicht vollzogen wird.) Auch das Team kam gut zurecht und hat sich, wie oben skizziert, systematisch ausgetauscht.

Was dann geschah, war Folgendes: Für das Modul der politischen Bildung war eine Einheit zum Thema ‚Konflikt und Konfliktbewältigung‘ vorgesehen. Es wurde zunächst eine Einleitung mit Verweis auf das sogenannte Eisberg-Modell gegeben, das anschaulich macht, wie viel – an Emotionen, Vorerfahrungen, Annahmen, Missverständnissen der je beteiligten KontrahentInnen – in einen akuten Konflikt einfließen kann und aber für die Beteiligten nicht wahrnehmbar oder ihnen nicht bewusst ist. Anhand dieser sozusagen im großen Unterwasser-Teil eines Eisberges liegenden Erlebnisbereiche ließ sich bildlich verdeutlichen, wie komplex und voraussetzungsreich gerade die heftigen Formen von menschlichen Konflikten sind. Dann wurden die Teilnehmer aufgefordert, ihnen bekannte Konflikte kurz und schematisch auf Karteikarten zu skizzieren – je eine Karte für den Anlass, die Beteiligten und die Lösung der Situation – und diese dann kurz zu erläutern. Geplant war, die Konflikte szenisch genauer zu konturieren und zu diskutieren, sie evtl. auch als Rollenspiel darzustellen, die Güte der jeweiligen Lösungen einzuschätzen und vor allem: mögliche Alternativen zu entwerfen und einzuüben.

Dass die Teilnehmer der Gruppe durchweg spontan persönliche Konflikte und zum Teil recht heftige selbst erlebte Szenen notierten, schien den/die LeiterIn der politischen Bildung überrascht zu haben, der/die diese Übung zum ersten Mal anleitete und, wie gesagt, zum ersten Mal als politischer Bildner in diesem intensivpädagogischen Setting arbeitete – und der offenbar davon ausgegangen war, die Teilnehmer würden eher Konflikte einbringen, „die sie einmal beobachtet oder von denen sie gehört hätten“. In der Tat mag es der Fall gewesen sein, so eine spätere Überlegung der/des hierbei anwesenden GruppenleiterIn, dass die Teilnehmer sich auch deshalb so vorbehaltlos einbrachten, weil sie – allesamt weit von zuhause entfernt, sich vorher untereinander in aller Regel nicht persönlich kennend – durch das Miteinander in der offenen Gruppe und überhaupt durch die intensive Gruppensituation des Lehrgangs ein

recht großes Vertrauen zueinander gefasst hatten. – Und dies entsprach ja durchaus dem pädagogischen Ansatz des Lehrgangskonzepts für Jugendkultur-TrainerInnen.

Eine der eingebrachten Konfliktgeschichten war jedoch durch eine besonders starke Emotionalität, Tragik und biografische Tragweite ausgezeichnet. Und sie würde, verblüffender Weise, in der weiteren Zusammenarbeit des Teams – keineswegs aber bei den Teilnehmern – zu einem eigentümlich weit verzweigten Konflikt führen.

Ein Teilnehmer, Tommi, berichtete, es wäre ihm folgender Konflikt passiert: Er sei von einem Klassenkameraden beleidigt worden, und er habe zugeschlagen. Im Einzelnen wäre das so gewesen. Der Klassenkamerad habe ihm nach vielerlei Gezänk in der Pause beim Wiederbetreten des Klassenzimmers vor allen Anderen und der Klassenlehrerin laut zugerufen: „Geh doch heim zu deinem Vater und lass dich ficken, wie deine Schwester“, woraufhin Tommi „einen Eisenstuhl“ nahm, auf ihn einschlug und ihn schwer verletzte. Die gesamte Lehrgangsguppe reagierte betroffen, und es ergaben sich unter anderem Anmerkungen dergestalt, dass diese Beleidigung – verglichen mit den in der sozialen Umgebung dieser Teilnehmer eher üblichen Anwürfen des „Fick-Deine-Mutter“, „Ich-fick-Deine-Schwester“ etc. – tatsächlich eine sehr heftige Beleidigung darstellte. Daraufhin fügte Tommi jedoch vollends unumwunden und vorbehaltlos anfügte: „Nein, nein, das war schon so, das hatte mein Vater schon gemacht!“. Als nun allen klar wurde, dass sich in der Familie von Tommi tatsächlich sexueller Missbrauch durch den Vater zugetragen hatte, dessen Opfer Tommis Schwester war, war die Betroffenheit umso größer – was zunächst dazu führte, dass die Gruppe sich instinktiv mit Tommi solidarisierte, seinen gewaltsamen Ausbruch begreiflich fand und ihn mitunter sogar guthieß.

Natürlich stellte diese Geschichte im Rahmen einer Übung der politischen Bildung ein außergewöhnliches Ereignis dar, sodass es ratsam schien, den Übungsgang zu öffnen, zumindest kurz und vorsichtig sondierend auf Tommis Erzählung einzugehen und dann zu sehen, wie man am besten weiter verfahren kann. Dies fiel insofern nicht schwer, als sich Tommi sehr versiert darin zeigte, Vorgeschichte, Hergang und Folgen jenes Konfliktereignisses mit seinem Klassenkameraden bündig zu umreißen: Der Vater hatte seine acht Jahre ältere Schwester über den langen Zeitraum von zehn Jahren hinweg sexuell missbraucht. Der Klassenkamerad wusste dies deshalb, weil er zusammen mit Tommi an einer Gruppe der Jugendhilfe teilnahm, in der dergleichen Probleme besprochen und sozialtherapeutisch

bearbeitet wurden. Der Kamerad hatte offenbar aufgrund der Hitze des Gezänks der Pause die Diskretion dieses Gruppenwissens nicht halten können – und die Situation war eskaliert. Das Verhältnis zu diesem Kameraden war laut Tommi stets durch Spannungen gekennzeichnet gewesen, weil dieser auf seine angesehene Position in der Klasse eifersüchtig gewesen war. Auch sei der Kamerad „ja schwul gewesen“, wie Tommi nebenher sagte, was er seinerseits aus jener Jugendhilfegruppe wusste – wobei aber unklar blieb, ob und inwiefern dies für die Konfliktszene oder deren Vorlauf eine Rolle spielte. Tommi hatte dann im Moment der Beleidigung vollkommen die Selbstkontrolle verloren und mit voller Wucht mit dem Stuhl zugeschlagen. Der Kamerad wurde ins Krankenhaus eingeliefert. Tommi wurde der Schule verwiesen; eine Strafanzeige scheint jedoch nicht gestellt worden zu sein.

Die unmittelbare methodische Herausforderung, die sich angesichts solch überraschend freizügiger, inhaltlich belastender Beiträge stellt, ist in dieser Situation optimal gelöst worden. Beide LeiterInnen haben Tommis Geschichte entsprechende Aufmerksamkeit gezollt und damit vermieden, was in informellen oder schulischen Zusammenhängen häufig geschieht: dass dergleichen persönliche Themen und Erfahrungen mehr oder weniger wortreich übergangen und aus dem Gespräch ausgeschlossen werden – oder aber missbräuchlich mit ihnen verfahren wird. In dieser zweiten Hinsicht haben die LeiterInnen neulich verdeutlicht, dass Tommis Geschichte wie alle anderen Beiträge natürlich vollkommen vertraulich und respektvoll behandelt werden müssen (was ja bei seinem Klassenkameraden so gänzlich missglückt war!) und dass Tommi immer nur so viel von sich und seiner Lebensgeschichte preisgibt wie er möchte. Dies stand bei dieser Gruppe ohnehin nicht in Frage, weil sich die Gruppenkollegen durchweg respektvoll voreinander verhielten und Tommi selbst – wie sich später herausstellen sollte – durch vielfache sozial- und psycho-therapeutische Unterstützung inzwischen einen relativ souveränen Umgang mit seiner Familiengeschichte gefunden hatte.

Ferner konnte ohne viel weiteren Aufwand in der Gruppe begreiflich gemacht werden, dass diese Form der Konfliktlösung natürlich sehr ungünstig ist – vor allem mit Blick auf das Opfer dieses gewalttätigen Ausbruches, aber im Grunde bereits wegen der Folgen, die sich daraus für Tommis eigene Biografie ergaben. Denn Tommi und die Gruppe hatten sich zu diesem Zeitpunkt gut genug kennen gelernt, um zu wissen: Tommi hatte seit damals, als er vor drei, vier Jahren der Schule verwiesen wurde, kein Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis gefunden, war drei Jahre schwer drogenabhängig, geriet dabei auch in die Nähe des organisierten Verbrechens und war gerade eben in der letzten Zeit dabei, sich von all dem zu

lösen. Ferner war Tommi selbst reflektiert genug, um zu erkennen und einzuräumen, dass ihm die Gewalttat als solche auch emotional nicht geholfen hatte, denn er fühlte sich immer noch von einem schier grenzenlosen Hass auf diesen Kameraden belastet.

Somit konnte in relativ kurzer Zeit eine bündige erste Auseinandersetzung über Tommis Geschichte erfolgen und einen vorläufigen Abschluss finden. Rasch konnte man überein kommen, es zunächst hierbei zu belassen, Tommis Konfliktszene derzeit noch nicht in ein Üben von alternativen Lösungen einzubeziehen und auch noch auf die Geschichten der anderen Teilnehmer einzugehen. Die Übung der politischen Bildung konnte also fortgesetzt werden, zumal die Teilnehmer ja wussten: Es gab später noch den speziellen Raum der Gruppensitzung, in dem man – soweit das Bedürfnis besteht – noch einmal auf Tommis Erlebnis und auf vergleichbare andere Erlebnisthemen eingehen könnte (wie ja auch stets Einzelgesprächsmöglichkeit mit den PädagogInnen besteht).

Sicherlich war dies auch einer der Momente in der Geschichte des Transfers der VPN-Methode auf diesen Träger, in dem man sich sehr darin bestätigt sah, die Gesprächsgruppe in das Setting eingefügt zu haben. Diese Gruppe ist in partieller Abweichung vom VPN-Verfahren prinzipiell als vollends selbstgestalteter Eigenraum der Teilnehmer definiert und wird deshalb in diesem Lehrgangsetting ausdrücklich „Wir-unter-uns-Gruppe“ genannt. Dies bedeutet, dass die/der LeiterIn darauf verzichtet, selbst definitive Themen zu setzen, sondern diese allenfalls anbietet.<sup>3</sup> Ansonsten kann er/sie – sozusagen als gleichberechtigtes Mitglied – Fragen stellen und Kommentare geben, tut dies aber freilich stets nur der Funktion, den Prozess des wechselseitigen Austausches, Sich-Kennenlernens und Sammelns von Selbst- und Menschenkenntnis in der Gruppe zu unterstützen.

Die nach einer Pause direkt anschließende Gruppenrunde dieses Tages eröffnete die Leitung in maximal offener Haltung mit der Frage, ‚was denn heute so anstünde‘. Als die Gruppe bekundete, dass es ein langer Tag gewesen wäre und man eher ein wenig „chillen“ wolle, stimmte die Leitung zu, fügte aber mit Blick auf die eben gemeinsam verbrachte politische Bildung hinzu, dass es, wenn man in Gruppen arbeitet und/oder Gruppen leitet, immer ratsam

---

<sup>3</sup> Diese Modifikation rührt daher, dass in diesem Projekt die wechselseitige Arbeitsvereinbarung mit den Teilnehmern nicht in gleicher Weise getroffen werden konnte, wie dies bei VPN umständehalber der Fall ist. Dort ist den Beteiligten klar, dass nach besten Kräften sowohl über die Tat als auch über den persönlichen Hintergrund gesprochen werden soll – und zu welchem Zweck dies geschehen soll. Dieser Weg kann grundsätzlich auch in einer Qualifikationsmaßnahme gegangen werden, was aber in diesem Pilotprojekt noch nicht mit ausreichender Konsequenz geschehen war.

ist, diejenigen, die belastende Erlebnisse eingebracht hätten oder anderweitig unter Druck geraten wären, später noch einmal ausdrücklich zu fragen, wie es ihnen geht und ob sie vielleicht etwas ergänzen oder besprechen möchten. In diesem Sinn wurde Tommi kurz angesprochen, bekundete jedoch dass er guter Dinge wäre und sich nicht verunsichert oder belastet fühle. Auch habe er seine Geschichte bereits vorher mit Leuten besprochen, so dass diese Situation nicht ungewöhnlich für ihn war.

Nach einer zunächst recht ruhigen und dann aber auch beschwingten Phase des Gruppengesprächs, in der eine kleine Begebenheit zur Sprache kam, die die Gruppe beim gemeinsamen Gang in die Umgebung der Tagungsstätte erlebt hatte, wandte sich das Gespräch wieder Tommis Geschichte zu. Ein Gruppenkollege fragte Tommi, wie es denn gekommen sei, dass die Familie überhaupt von dem sexuellen Missbrauch des Vaters erfahren hatte. Tommi antwortete unumwunden und führte einiges über die Umstände der Entdeckung und deren Folgen für ihn und die Familie aus. Gemessen an der Art und Weise, wie Tommi auch hier auf die Gruppe einging – und diese auf ihn –, hatte die/der LeiterIn nicht den Eindruck, dass Tommi vor Selbstüberforderung oder Gruppendynamik bewahrt werden müsste, und er ließ dem Gespräch seinen Lauf. Tommi und die anderen Teilnehmer standen in guter, achtsamer Beziehung zueinander, und Tommi hatte offensichtlich einen hinreichend souveränen, entwicklungs-zuträglichen Zugang zu diesem Aspekt seiner Lebensgeschichte gefunden (noch nicht jedoch auch zu jener Konfliktszene mit dem Klassenkameraden). Dies war umso beachtlicher, als die Hergänge im Einzelnen, die Tommi im Alter von etwa elf Jahren (und davor) erlebt haben muss, einige Dramatik inne hatten und eine große psychotraumatische Belastung für ihn dargestellt haben mussten.

Tommi hatte damals von dem lange währenden sexuellen Missbrauch erfahren, als es auf einem geselligen Zusammentreffen der Eltern mit Freunden aus der Nachbarschaft unter erheblichem Alkoholeinfluss zu einem Eklat kam. Als nämlich die Runde erwog, noch aufzubrechen und ins Kino zu gehen und der Vater bekundete, dass er dazu keine Lust habe, hat die Mutter – die offensichtlich schon länger von dem Missbrauch gewusst haben muss – zornig ausgerufen: „dann bleib doch hier und mach mit der Tochter, was Du jeden Mittwoch mit ihr machst“, woraufhin die Situation entglitt, der Vater mit einer Flasche auf die Mutter einschlug, die Freunde eingriffen, die Mutter mit dem Notarzt ins Krankenhaus gebracht wurde und die Freunde die beiden Kinder mit zu sich in ihre unweit gelegene Wohnung nahmen.

Der Vater, der somit allein in der Wohnung verblieben war, unternahm dann den Versuch, das Haus anzuzünden und sich so selbst zu töten, indem er die beiden Autos der Familie an das Haus heranfuhr, Benzin verschüttete und anzündete. Tommi schildert, wie er zusammen mit der Schwester am Fenster der Wohnung der Freunde stand und hinter der Biegung der Straße Rauch aufsteigen sah, von dem man zunächst nicht wusste, wo er herkam. Tommi fügte hinzu, dass die Feuerwehr rasch kam und den Brand löschte, so dass der Vater unverletzt blieb – und dass aber der Vater dann auch ein bisschen wahnsinnig geworden sei. Denn er hatte geglaubt, dass das Haus und er selbst verflucht seien, weil sich ja schon dessen Vater im Dachboden erhängt hatte.

Die transgenerationale Wiederholungsdynamik zwischen Vater und Großvater aber auch bezüglich der Mikroszene der ‚Aufdeckung durch öffentliche Beschämung‘, die zunächst den Vater betroffen hatte, sich dann aber für Tommi Jahre später in der Szene mit dem Klassenkameraden wiederholen sollte, wird jeder /m PädagogIn sofort deutlich sein – und sie unterstreicht die immense Tragik der Hergänge wie auch die Schwere der Last, die sich daraus für einen jungen Menschen ergeben muss. Jedoch dergleichen in der Gruppe zu verdeutlichen und zu besprechen, mag sicherlich nicht immer in Reichweite des hier verfügbaren Settings liegen. Ohnehin aber ist viel pädagogischer Gewinn bereits dann erzielt, wenn unter den Jugendlichen dieser Zielgruppe überhaupt offen von dergleichen Erlebnisgehalten gesprochen werden kann. Denn zum einen sind solche und ähnliche biografischen Belastungsfaktoren gerade bei Brennpunkt-Jugendlichen häufig zu finden (vgl. auch die BKA-Studie in Kap. xx); und zum anderen kann durch den moderierten Austausch unter den Jugendlichen ein Verständnis dafür entstehen, wie viel solche Erlebnisse damit zu tun haben können, wenn ein/e Jugendliche/r letztendlich straffällig, drogensüchtig, gewalttätig/ selbstverletzend, extremistisch/fundamentalistisch wird oder anderweitig mit dem eigenen Leben nicht gut zurecht kommt – allesamt Thematiken, die einige der Teilnehmer dieser Gruppe konkret betrafen und die in den verschiedenen Zielgruppen des Arbeit dieses Trägers durchweg eine zentrale Rolle spielten. (Ill mehr zu Begründungen)

Der sozialpädagogische Wert, die Präventionswirkung und auch der qualifizierende, die Sozial- und Teamkompetenz der Teilnehmer betreffende Nutzen von derlei moderiertem Austausch über persönliche Belange kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden (Tschuschke, Haub/ Lamott, Angus/ McLeod). Dies zeigte auch die Arbeit der britischen

KollegInnen des TPVR-Forschungsprojekts, die ebenfalls die Notwendigkeit des lebensweltlich-narrativen und beziehungsgestützten Arbeitens unterstrichen. Dies gilt umso mehr, als sich erfahrungsgemäß auf dieser sehr menschlichen, persönlichen Gesprächsebene gerade auch jene Jugendlichen ansprechbar sind – bzw. diese Jugendlichen in den Stand gesetzt werden, sich über sich selbst und auch gegenseitig besser zu verständigen –, die durch klassische politische Bildung oder kognitiv-behavioristische und informative Verfahren kaum nachhaltig erreicht werden können.

Die von Tommi recht nachvollziehbar erzählte Geschichte bedurfte in dieser Gruppensitzung nur weniger Nachfragen seitens der anderen Teilnehmer, um allen hinreichend fasslich zu werden – und schien in relativ überschaubarer Zeit einen für den Moment denkbar guten Gestaltschluss erlangt zu haben. Die/ GruppenleiterIn fügte dann lediglich die kurzen Nachfragen an, wie es denn seiner Schwester und seinen Eltern heute ginge und ob sie einigermaßen gut zurecht kämen, worauf hin Tommi kurz resümierte, dass die Schwester heute, ca. zehn Jahre später, in fester Beziehung lebe und ein Kind habe und seine Mutter sich nach der Trennung von seinem Vater mit seinem Stiefvater verbunden habe, mit dem man nach gewissen Anfangsschwierigkeiten leidlich zurecht kommen konnte. Dies musste dann nicht weiter vertieft werden, und es konnte somit auch den anderen Teilnehmern wieder mehr Raum gegeben werden.

In der Tat setzten Tommis Gruppenkollegen dann mit eigenen Erzählungen von Erlebnissen an, die aber – obzwar durchweg anderer Natur – mitunter eine teilweise vergleichbare Dramatik aufwiesen. Zwei dieser Erzählungen gewannen in der noch verbleibenden Zeit der Sitzung etwas mehr an Profil. Ohne sie hier auch nur annähernd würdigen zu können, sei eine von ihnen – aus bestimmten Gründen – kurz umrissen: Auf einer Klassenfahrt eines Gruppenteilnehmers ist es offensichtlich dahin gekommen, dass er zusammen mit drei seiner Klassenkameraden gleichzeitig Sex mit einem Mädchen hatte. Die Gelegenheit hierzu habe sich unvorhergesehen ergeben, wobei alle Beteiligten etwa 15 bis 16 Jahre alt gewesen sein müssen. Das Mädchen sei, so hieß es, sehr offensiv gewesen; man habe sie mehrfach gefragt, ob sie das denn wirklich wollte. Sie habe dies bejaht, und die Situation sei dann auch ohne Weiteres so verlaufen. Das Mädchen habe auch in den verbleibenden Tagen der Klassenfahrt den sexuellen Kontakt zu den Jungen gesucht, sei aber mitunter auf Zurückweisung und Respektlosigkeit gestoßen. Nach Rückkehr in den Schulalltag sei es dann jedoch dahin gekommen, dass das Mädchen von einer missgünstigen Kameradin ob ihrer sexuellen

Freizügigkeit öffentlich verunglimpft und verleumdete wurde. Dies führte jedoch wiederum dazu, dass das Mädchen sich entschloss, die Jungen wegen sexueller Nötigung anzuzeigen. Es folgten Wochen der Unklarheit, in denen ein oder zwei der Kameraden des Teilnehmers verhört wurden, es aber offensichtlich nicht zu weiteren strafrechtlichen oder disziplinarischen Verfahren kam. Jedoch seien diese Wochen für den Teilnehmer von großer Angst und Panik geprägt gewesen. Denn er hätte, eigener Einschätzung nach, in seiner sehr traditionellen, moslemisch geprägten Familie massive Gewalt und Verstoßung durch den Vater zu gewärtigen gehabt – wofür es in der Vergangenheit der Familie auch bereits vergleichbare Beispiele gegeben habe.

Die Authentizität einer solchen, in mehreren Hinsichten sensiblen Geschichte nach einmaligem Erzählen letztgültig zu beurteilen, wird kaum möglich sein. Der/die LeiterIn hatte aus der bisherigen Erfahrung mit dieser Gruppe sowie aufgrund einiger narratologischer Indizien den Eindruck, dass es sich um eine Erzählung handelte, die den tatsächlichen Ereignissen im Ganzen recht nahe kam, in einigen Hinsichten jedoch noch einer genaueren Erschließung bedurfte – eine Erzählung jedenfalls, mit der sich weiterhin in der Gruppe mit pädagogischem Gewinn würde arbeiten lassen. Die zunächst verblüffende Frage, warum sich diese Geschichte in dieser Gruppensitzung direkt an Tommis Erzählung anschloss – und wie also die thematisch-narrative Gruppenmatrix dieser Stunde verlief, erklärte sich die/der LeiterIn so, dass diese Episode seines Lebens dem Teilnehmer eventuell schon in der Konfliktübung der politischen Bildung gewärtig wurde (also durch die Frage nach selbst erlebten Konflikten angeregt, dort aber nicht eingebracht wurde), und ferner: dass die emotional-erlebnishaft Parallelle zwischen den Erzählungen im Thema der elterlichen Gewalt bestand. Denn diese Gewalt war in Tommis Familie präsent und war dort auch sexuelle Gewalt gegen die Tochter; und auch der zweite Erzähler hatte zuhause vielfach häusliche Gewalt erlebt und musste massive Gewalt erwarten, sollte ein entsprechendes polizeiliches Verfahren in Gang kommen und dadurch ‚die Ehre der Familie‘ beeinträchtigt scheinen.

Noch eine andere, weitgehend unbewusste Logik der gruppenspezifisch-thematischen Motivvernetzung zwischen den beiden aufeinander folgenden Geschichten dieser Sitzung schien zunächst noch in Betracht zu kommen: der psychologische Zusammenhang nämlich, dass es sich bei Mädchen, die, wie jene Schulkameradin der zweiten Geschichte, eine so frühe, heftige und tendenziell selbstdestruktive ‚Sexualisierung‘ aufweisen, in lebensgeschichtlicher Hinsicht beinahe immer misshandelte bzw. schwer beziehungs-

vernachlässigte Mädchen sind. Solchermaßen motivisch betrachtet wäre in der zweiten Geschichte sozusagen eine Wiedergängerin der Schwester Tommis in Erscheinung getreten. Jedenfalls gab dieser Zusammenhang der/m LeiterIn die Gelegenheit, jenes Stück psychologischen Allgemeinwissens – dass sexualisierte Mädchen sehr häufig missbrauchte Mädchen sind – dieser Gruppe junger Männer zu vermitteln, und dies dürfte für jegliche Versuchung, jene Schulkameradin wegen ihrer sexuellen Freizügigkeit verachten zu wollen, eine nachhaltige Irritation darstellen.

Diese zweite Geschichte wird hier nur aus drei spezifischen Gründen überhaupt erwähnt, (1) weil nämlich auch sie eindrücklich verdeutlicht, auf welche Art Lebensumstände und persönliche Betroffenheiten die Rede kommen kann, wenn mit Brennpunkt-Jugendlichen präventiv und/oder qualifizierend zu Themenfeldern der sozialen Spannung und des Konflikts gearbeitet wird, (2) weil sie, wie auch Tommis Geschichte, begreiflicher machen kann, warum eine vor allem auf Meinungsbildung, Argumenten und normativen Prinzipien fußende politische Bildung nicht selten ins Leere stößt und bei manchen Jugendlichen kaum Tiefenwirkung erzielen kann. (3) Letztlich wird die Geschichte hier aber vor allem deshalb erwähnt, weil die/der GruppenleiterIn sie natürlich auch in jener Abendbesprechung berichtet hat und es rückblickend den Anschein hat, dass der Gehalt dieses Erlebniserzählung mit dazu beigetragen hat, in der anschließenden Abendbesprechung eine bestimmte Konfliktodynamik im Team anzufachen.

#### **xxx 8.4 Institutionelle Dynamiken von Konkurrenz und Spaltung – bezüglich des Kontakts zu Risiko-Jugendlichen: Zur Notwendigkeit von Professionalisierung und Qualitätssicherung in politischer Bildung und Deradikalisierung**

Zu den Abendbesprechungen vor Ort kann vorab im Allgemeinen angemerkt werden, dass sie in aller Regel zeitlich recht beengt sind, da sie nach einem langen Lehrgangstag in dessen zwölfter Stunde erfolgen, so dass eine Projektreflexion und -entwicklung hier nur kaum stattfinden kann. Auch ist das Team dort sozusagen ganz auf sich selbst zurückgeworfen, wobei unfehlbar die in der institutionellen Kultur des Trägers gegebenen Dynamiken wirksam werden. Über den hier in Rede stehenden, exemplarischen Träger kann in der gebotenen Kürze lediglich so viel gesagt werden, dass die/der GruppenleiterIn in diesem Gefüge neu war. Ferner hatte sie/er bei nicht wenigen der durchweg sehr engagiert arbeitenden –

überwiegend vergleichsweise jungen – KollegInnen aus den verschiedenen Lehrgangsteams des ersten Projekthalbjahrs mit zunehmender Sorge wahrgenommen, dass sie kaum jemals Nachfragen zu Verlauf und Inhalt der Sitzungen der Wir-unter-uns-Gruppe stellten und jedenfalls kaum Interesse, sondern eher Befürchtungen bzw. ein generelles Misstrauen gegen diese pädagogische Arbeitsform zu hegen schienen.

Dies war auch bereits für die Vorbereitungsbesprechungen im größeren Kreis aller in den einzelnen Lehrgängen tätigen Honorarkräfte kennzeichnend, die vor Beginn des Projekts stattfanden und das Ziel hatten, die methodische Logik und pädagogische Begründung der Settingerweiterung durch die (Selbsterfahrungs-)Gruppe vorzustellen und zu erörtern. Schon diese Besprechungen verliefen schwieriger als die Leitung eigentlich erwarten durfte, angesichts der Tatsache, dass dieser Träger durchweg junge Menschen beschäftigte, die von frühen Tagen an gesellschaftlich engagiert, politisch gut informiert und mit einem scharfen zivilgesellschaftlichem Bewusstsein ausgestattet waren. So waren diese MitarbeiterInnen entweder in der politischen Bildungsarbeit tätig und strebten einen entsprechenden pädagogischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Universitätsabschluss an, oder aber sie sind mit großem persönlichem Einsatz und Erfolg in einer bestimmten Jugendkultur verankert und stehen von daher mitten in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung heutiger Jugendlicher mit spannungsvollen kulturellen und sozialen Prozesserfahrungen.

Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – hatte es von Anfang an nicht selten den Anschein, als ob sich das aufrechte Engagement der MitarbeiterInnen dieses Trägers eher gegen als für die Erprobung der Methodenerweiterung durch die Selbsterfahrungsgruppe einsetzen wollte – und auch eher gegen die Aufnahme dieses neuen Typus von KollegIn, der in Gruppenarbeit ausgebildet war und einen psychotherapeutischen Qualifikationshintergrund aufwies. Sehr grundsätzliche Fragen und Vorbehalte dergestalt wurden ins Feld geführt, ob man denn das „psychologische Vokabular“ dieses Projektkonzepts (das gleichwohl über Begriffe wie ‚Narration‘, ‚psycho-affektive und -soziale Kompetenz‘, ‚emotionale Intelligenz‘, ‚Empathie/ Introspektion‘ etc. nicht hinausging) nicht durch pädagogische Begriffe ersetzen könne; ob ein Psychologisieren von Menschen überhaupt statthaft wäre; ob sich nicht von selbst verböte, so etwas ähnliches wie Psychotherapie zu betreiben; was denn in einer Selbsterfahrungsgruppe überhaupt passiere; ob es überhaupt verantwortet werden kann, wenn auch über Persönliches und potentiell auch über belastende Aspekte von persönlichen Lebensgeschichten gesprochen wird; und was man denn „dann damit machen sollte“, wenn

jenes Persönliche „erst einmal ausgesprochen“ wäre. – Man habe doch bisher in den Kurzzeit-Modulen von politischen Bildung und Jugendkulturarbeit beim Auftauchen von allzu persönlichen Erfahrungsgehalten aus guten Gründen eine „Deckel-drauf“-Strategie als die einzig angemessene Haltung angesehen.

Der Diskurs war durchweg elaboriert und eloquent und erwies sich mitunter auch als akademisch versiert – blieben gleichwohl eigentümlich weit hinter dem heutigen Stand der Debatte zu (De-)Radikalisierung und Sozialtherapie zurück, die doch schon geraumer Zeit keinen Zweifel mehr darüber zulässt, dass pädagogische Interventionen des persönlichen Erfahrungsaustausches und der Beziehungsaufnahme bedürfen. Vor allem aber schien das generelle Gesprächsklima eher missgünstig-misstrauisch gestimmt zu sein, so dass auch Engelszungen der Erläuterung und Begründung sowie des methodischen Pioniergeistes kaum auf Resonanz trafen. Sogar die basale Verständigungsbereitschaft, die für jegliche gute Zusammenarbeit erforderlich ist, schien nicht immer verlässlich gegeben zu sein, so dass eigentümlich hartnäckige Missverständnisse bestanden. Hätte sich doch im Grunde sehr leicht eine tragfähige Einigkeit darüber erzielen lassen, dass natürlich keineswegs daran gedacht werden kann, etwa Psychotherapie anzubieten, sondern dass es um Pädagogik und berufsorientierte Qualifizierung ginge, dass alle Konzeptbegriffe wie die der ‚psychosozialen‘ und ‚narrativen Kompetenzen‘ etc. natürlich als pädagogische Begriffe verstanden sind (und als solche in der Erziehungswissenschaft auch vollkommen akzeptiert sind), dass der Mensch doch zweifelsohne ein psychisches Wesen ist und deshalb auch die (De-)Radikalisierungsforschung und -pädagogik durchweg psychologisch fundiert ist, dass eine Selbsterfahrungsgruppe nicht etwa eine emotionale Hexenküche der Geisterbeschwörung sei, sondern eine klar definierte pädagogische Methode und ein regelgeleitetes Handwerk (das freilich erlernt werden muss), dass keinerlei außergewöhnlichen Risiken für die Teilnehmer und den Lehrgang bestehen bzw. dass diese Risiken weit höher wären, wenn man – bei einer intensivpädagogischen Maßnahme – keinen Raum des prozess-offenen Austausches zur Verfügung stellte.

Verblüffend waren diese Verständigungsschwierigkeiten allemal deshalb, weil die vorwiegend in der Rechtsextremismus-Prävention tätigen MitarbeiterInnen durchaus nicht selten in Situationen geraten waren, in denen die psycho-affektive Brisanz und persönlich-biografischen Belastungen von rechts-latenten Jugendlichen vehement zu spüren waren – und die pädagogische Arbeit akut gefährdeten. Auch gaben offensichtlich genau diese immer

wieder auftretenden Überforderungen des bisherigen Settings den Impuls dafür, dass der Träger sich entschlossen hatte, mit der Selbsterfahrungsgruppe ein ausdrücklich psychodynamisches Element mit einzubeziehen.

Was darüber hinaus die Zusammenarbeit erschwert hat, war die Tatsache, dass jene Widerstände häufig nicht offen geäußert wurden, sondern eher verdeckt und indirekt zum Austrag kommen zu wollen schienen. Was zum Beispiel die abendlichen Tages-Besprechungen anbetrifft, so ist bei diesem Träger manchmal mit großer Nachdrücklichkeit darauf geachtet worden, dass eine paritätische Redezeitverteilung eingehalten wurde. Bei diesen Lehrgangsteams, die zuzüglich von PraktikantInnen und Organisationskräften nicht klein waren, führte dies manchmal de facto dazu, dass die Tagesberichte samt Besprechung – auch bezüglich der Selbsterfahrungsgruppe – auf fünf, sechs Minuten beschränkt waren. Was aber im Falle einer wechselseitig aufgeschlossenen Zusammenarbeit ein durchaus ausreichendes Zeitmaß sein kann, war freilich immer dann eher beengt und unfruchtbar, wenn sich die MitarbeiterInnen stets neuerlich von jenen sehr grundsätzlichen Zweifeln und Missverständnissen befangen zeigten, deren Bearbeitung sehr viel Zeit und Aufwand erfordert hätte – und in diesem Rahmen gar nicht möglich war.

Darüber hinaus musste über die Projektlaufzeit hinweg seitens der Leitung des Trägers manchmal sogar beklagt werden, dass Teile der Mitarbeiterschaft von einer gewissen Verschworenheit eingenommen zu sein schienen – einer Art meinungshafter Verfestigung, die auch dadurch an Unerschütterlichkeit gewinnt, dass sie sich durch rege Hintergrundkommunikationen unter den MitarbeiterInnen wechselseitig zu bestärken weiß. Hieran wird vielleicht am deutlichsten spürbar, welches Ausmaß und welche Störkraft dergleichen ‚inter-agency‘-Konflikte erreichen können und wie sehr sie die Lernfähigkeit und methodologische Weiterentwicklung eines Trägers behindern können.

Selbst als kurze Zeit später ein einwöchiger Probelehrgang sowie die ersten regulären Lehrgänge durchgeführt waren – die überaus erfolgreich verliefen, den Nutzen dieser Methodenweiterung auf vielfältige Weise unterstrichen und auch umgehen schriftlich ausgewertet und intern zugänglich waren –, schien sich die Haltung eines nicht geringen Teils der MitarbeiterInnen kaum entspannen zu wollen. Dies hatte dann die eigentümliche Folge, dass zu einem Zeitpunkt, an dem bereits einzelne MitarbeiterInnen des Trägers die Ergebnisse des Projekts auf Fachkonferenzen im weiteren KollegInnenkreis erörterten und zu neuen

Konzepten von möglichen Anschlussprojekten weiterentwickelten, vor Ort stets neuerlich ganz basale Akzeptanzprobleme verhandelt werden mussten. Immer noch hatte die/der neue KollegIn der Gruppenarbeit in der Zusammenarbeit vor Ort bisweilen den Eindruck, mit einem festen Gestus des grundsätzlichen Vorbehalts umgehen zu müssen, wie er manchmal für Handlungsfelder der außerparlamentarischen Opposition, des ideologisch-politischen Widerstands und des akzentuierten kritischen Bewusstseins kennzeichnend ist, die umgangssprachlich manchmal ‚die zivilgesellschaftliche Linke‘ genannt werden. Für die Zusammenarbeit in der Erprobung dieses innovativen Methodenansatzes schien dies eher ungünstig zu sein, was auch mit Blick auf internationalen Vergleich und Transfer einen wichtigen Befund darstellt. Denn die so genannte ‚zivilgesellschaftliche Linke‘ macht in den NGOs von vielen Sozialträgern quer durch alle europäischen Mitgliedsländer einen bedeutenden und ganz und gar unverzichtbarer Faktor dieser Arbeit aus.

Besonders bemerkenswert hierbei war jedoch, dass bereits vor der Erweiterung des Arbeitssettings durch die Gruppenselbsterfahrung eine institutions-interne Konkurrenz- und Spaltungsdynamik bestand. Denn zwischen den politischen BildnerInnen einerseits und den LeiterInnen der Jugendkultur-Workshops andererseits war es immer wieder zu Spannungen und bisweilen zu vehementen konzeptuellen, auch normativ-weltanschaulichen Auseinandersetzungen über die gemeinsame Arbeit gekommen – wie sie vielleicht für die Gründungsphase einer Organisation nicht untypisch ist. Was hieran jedoch vor allem auffiel, war: Bereits diese von Anfang an bestehende institutionelle Spannungen schienen sich genau um jenen Punkt zu drehen, der oben provisorisch die ‚Gretchenfrage der persönlichen menschlichen Beziehung‘ zu den TeilnehmerInnen genannt wurde. Es hatte nämlich des Öfteren den Anschein, als ob diese Konflikte auch von der ungleichen Konkurrenz herrührten, die darin begründet lag, dass die LeiterInnen der Jugendkultur-Workshops in den Augen der TeilnehmerInnen natürlich ein sehr viel spannenderes Angebot machten, nämlich jene jugendkulturellen Praktiken wie Break-Dance, Rap-Songs, Foto-Kurse etc. Demgegenüber wurde die begleitend durchgeführte politische Bildung häufig eher als Pflicht wahrgenommen. Somit waren die Jugendkultur-VertreterInnen in dem Sinn in einer näheren Beziehung zu den Jugendlichen, dass sie bei ihnen prinzipiell als populärer und ‚cooler‘ galten, während die politischen BilderInnen Gefahr liefen, als trockene LehrerInnen wahrgenommen zu werden.

Hierdurch wird aber auch mit größerer Präzision erkennbar, was es mit jener *Gretchenfrage der persönlich-menschlichen Beziehung* eigentlich auf sich hat. Denn diese Frage dreht sich offensichtlich nicht nur um die Angst vor zu naher Berührung mit den möglicherweise belastenden und/oder zwiespältigen Lebenserfahrungen der TeilnehmerInnen und um die Unsicherheit, wie man mit diesen Erfahrungen pädagogisch umgehen soll. Gleichzeitig scheint die Angst stets auch von einer ambivalenten Faszination und einem Bedürfnis begleitet zu sein, das die Berührung mit den Brennpunkt-Jugendlichen und ihren Themen geradezu sucht – um sie dann aber eventuell wieder abzuwehren oder zumindest die potentiell schwierige Auseinandersetzung mit ihnen zu vermeiden. Deshalb ergaben sich jene Konkurrenzen, Spannungen und Spaltungen unter den MitarbeiterInnen dieses Trägers nicht selten genau dann, wenn es schien, als hätten die ‚cooleren‘ Jugendkultur-LeiterInnen ervermocht, eine eher jovial-freundschaftliche und fraternisierende Beziehung zu den Jugendlichen herzustellen, die den LeiterInnen der politischen Bildung mit ihrer vergleichsweise trockenen Materie verwehrt war.

Offensichtlich also ist jene Gretchenfrage passender als eine *spezifische Ambivalenzen* gegenüber den Jugendlichen zu begreifen. Die in diesem Feld tätigen PädagogInnen scheinen in besonderem Maße von einem inneren Konflikt *des Bedürfnisses und der Angst* betroffen, eine persönlich-menschliche Beziehung zu den Brennpunkt-Jugendlichen und deren häufig sehr belastenden Themen zu unterhalten. Und dabei stellt das joviale, freundschaftliche Fraternisieren mit den Jugendlichen nur einen Mechanismus der pädagogisch ungünstigen Konfliktlösung dar, der es an persönlicher Abgrenzung und Kontur vermissen lässt. Ihr stehen die gegenteiligen Praktiken des weitgehend beziehungs-armen Unterrichtens und Informierens gegenüber, die wiederum ein Zuviel an Abgrenzung und ein Zuwenig an persönlicher Kontaktbereitschaft aufweisen, weshalb sie gerade die am meisten gefährdeten und schwer ansprechbaren Jugendlichen häufig nicht zu erreichen vermögen.

Was also unter den MitarbeiterInnen dieses Trägers gegenüber der/m LeiterIn der Gruppenselbsterfahrung ausagiert wurde, war eine Spaltungs- und Konfliktdynamik, die in diesem Team schon lange virulent gewesen ist, bevor überhaupt daran gedacht war, jenes neue methodische Element mit einzubinden. Und es schien sich um eine psychosoziale Dynamik zu handeln, die sich – in geradezu klassischer Weise – aus inneren Ambivalenzen speiste und mit einem/r *Bedürfnis nach und Angst vor* dem Kontakt mit den Jugendlichen zu tun hatte. Wann immer aber solche Ambivalenzen nicht hinreichend bewusst gemacht und in

ihren typischen Auswirkungen für die Arbeit und Zusammenarbeit erschlossen wurden, ergeben sie eine emotionale Spannungsdynamik, die zu vielfältigen, teils projektiven Zuweisungen auf die jeweils Anderen einer als binär-polarisiert wahrgenommenen Team-Konstellation führen. Hier entstehen dann Konflikte, die, jenseits ihres sachlichen Gehalts, stark von irrationalen Affekten besetzt sind und die die Kraft haben, die MitarbeiterInnen bis zur Arbeitsunfähigkeit zu spalten.

Als die jeweilige akute Ursache solcher Ambivalenzen und Folgekonflikte lassen sich – wie gesagt – zumeist die spezifischen Themen und Erfahrungen der Brennpunkt-Jugendlichen erkennen, die häufig von emotional belastender Natur sind (weil sie z.B. im Erfahrungsbereich Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung, Abhängigkeit liegen). Denn jene/s ambivalente *Bedürfnis nach und Angst vor* einer Begegnung rührt erfahrungsgemäß daher, dass natürlich auch die PädagogInnen selbst aufgrund ihres lebensgeschichtlichen Herkunftsweges ganz eigene emotionale und biografische Anknüpfungspunkte zu jenen Themen aufweisen, die im Umgang mit den Jugendlichen stets assoziativ mit berührt sein werden. Um im oben erwähnten Eisberg-Modell zu sprechen: Diese persönlichen Themen und Erfahrung sind stets im Untergrund des engagierten Arbeitens wirksam, stellen eine seiner wichtigsten und unverzichtbaren Motivationen dar – können aber auch unwillkommene Befangenheit und Affekte heraufbeschwören, die die eigene Arbeits- und Teamfähigkeit behindern.

Deutlich wird also: Die schwer zu fassenden Verständigungsschwierigkeiten und Widerstände – und alle Dynamiken von Spaltung, Konflikt und Projektion –, die sich in diesem Projekt zwischen der/m GruppenleiterIn und den übrigen KollegInnen ergaben, haben kaum mit den einzelnen Person oder Einzelheiten des Projektverlaufs zu tun. Sie sind systemischer Natur! Und sie rühren letztlich von der Schwierigkeit der Aufgabe her, mit belastenden Erfahrungen bzw. psychosozial gefährdeten Personen zu arbeiten, eine Aufgabe, die gerade bei dieser Zielgruppe am wenigsten zu umgehen ist. Diese Themen und Erfahrungen stellen grundsätzlich einen möglichen Bruchpunkt, aber auch ein großes Potential von jeglicher pädagogischer und sozialtherapeutischer Arbeit mit Brennpunkt-Jugendlichen dar – und ist im Grunde eine ganz unverzichtbare Element.

Dass diese belastende Natur der Arbeit vielfach zu impulsiven Reaktionen der Abwehr und Vermeidung führen, lässt sich in deutsch-sprachigen Diskurszusammenhängen in jener bereits

erwähnten, zum Teil hoch emotionalisierten und ideologisierten Debatte um die Vokabeln ‚akzeptierend‘ und ‚konfrontativ‘ ablesen (vgl. oben xx). Denn das Wort von der ‚akzeptierenden Arbeit‘ wird nicht selten in unangemessener Weise als eine Art ideologischer Kampfbegriff verwendet, um generalisierte Pauschalvorwürfe vorzubringen. Jedoch ist auch in den anderen Mitgliedsländern der EU und darüber hinaus mit Schwierigkeiten zu rechnen, die in vergleichbarer Weise auf jene ambivalente Gretchenfrage zurückgeht.

Umso mehr ist zu unterstreichen, was auch die „Guidelines for Working with Violent Extremists“ des TPVR-Projektes (im Absatz ‚Boundaries‘) festhalten, dass nämlich alle in dieser Arbeit Engagierten sich in besonderem Maße der Grenzen, Abgrenzungen und persönlichen Betroffenheit gegenüber den Klienten und ihren Thematiken bewusst sein müssen, weil nämlich die Arbeit auf der Ebene der persönlichen Beziehung ganz unverzichtbar ist

### **xxx 8.5 ‚Tommi‘ 2: Die systemischen, gruppen-dynamischen Prozesse im Team**

Erfreulicherweise schienen die eben skizzierten Akzeptanz- und Widerstandsproblematiken im Team des Lehrgangs von Tommi vergleichsweise gut eingegrenzt zu sein. Die KollegInnen waren durchweg praxiserfahren in der jugendkulturellen und der politischen Bildungsarbeit. Sie waren weit davon entfernt, jene verkürzte Strategie der Meinungs-Korrektur, des bloßen Vernunftsethos, der argumentativen Berichtigung und politisch-korrekten Sprachregelung zu verfolgen, die in Kontexten der politischen Bildung manchmal zu beobachten sind – und die umso weniger günstig wirken, je bildungsferner und gefährdeter die Zieljugendlichen sind. Somit verlief die Zusammenarbeit im Team sachlich und konstruktiv, und sie wäre sicherlich auch bis zum Lehrgangsende störungsfrei geblieben – wenn nicht Tommi in jener Übung der politischen Bildung von seinem heftigen und folgenreichen Gewaltausbruch und der ihr zugrundeliegenden Lebensgeschichte berichtet hätte. Dabei wurde die Situation – wie gesagt – von den beiden LeiterInnen (der politischen Bildung und der Wir-Gruppe) zunächst durchaus optimal gelöst.

Als jedoch in der Abendbesprechung dem Gesamtteam über dieses besondere Ereignis in der politischen Bildung berichtet und ein kurzes Resümee des Verlaufs der Wir-unter-uns-Gruppe gegeben wurde, schien zunächst eine allgemeine Betroffenheit über die lebensgeschichtlichen

Härten und Gefährdungen dieser andererseits so hoffnungsvollen und talentierten Jugendlichen zu bestehen – deren biografische Themen von sexuellem Missbrauch, Gewaltaffekten, Schulabbrüchen, Gerichtsverfahren, Drogenabhängigkeiten und organisierter Kriminalität u.a.m. betroffen waren. Dann aber machte eine/r der Jugendkultur-LeiterInnen, die/der vielfach auch in der politischen Bildung tätig war, gegen Ende dieser Besprechung folgenden Einwand:

Der/die KollegIn warf kritisch ein, ob es denn in einem emanzipatorisch orientierten Format der politischen Bildung überhaupt zulässig ist, dass ein Teilnehmer eine solche Lebensgeschichte erzählt, ohne dass vorher abgewogen wurde, ob „dies der Schwester denn auch recht wäre“ und ob „ihre Persönlichkeitsrechte“ gewahrt sind. Müsste nicht zunächst und vor allem die Frage gestellt werden, ob die Schwester es gutheißen würde bzw. wie es ihr wohl dabei ginge, wenn ihr Bruder in seiner Lehrgangsguppe – zumal in einer Gruppe, die nur aus Männern besteht – eine Geschichte erzählte, die sie persönlich so sehr betraf? Müsste es nicht ein prioritäres Ziel der politischen Bildung sein, immer dann, wenn eine solche Erzählsituation entsteht, darauf hin zu wirken, dass die informatorische Unversehrtheit aller in einer solchen Erzählung implizierten Figuren – und hier insbesondere die Rechte der jungen Frau – gewahrt werden? Man habe sich doch im Vorfeld darauf geeinigt, dass die politische Bildung in diesem Formt der Bildungs- und Qualifikationsarbeit vor allem die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel anzielen wolle, und deshalb müsste doch – schon mit Rücksicht auf die stets relevanten feministischen Gesichtspunkte von pädagogischer Arbeit – in erster Linie darauf hingewirkt werden, dass die Runde versucht, die Perspektive und Position der jungen Frau einzunehmen, deren Missbrauchsgeschichte erzählt worden war.

Die/der LeiterIn der Gruppenselbsterfahrung war vollends verblüfft – und auch einigermaßen betroffen – über diesen Einwand, der sich zwar formal an den/die LeiterIn der politischen Bildung wandte, der aber direkt im Anschluss an den Bericht über die Wir-unter-uns-Gruppe vorgebracht wurde – und der in jedem Fall stets auch implizit an das neue Modul der Gruppenarbeit gerichtet war. Denn in dieser Gruppe wurde ja noch sehr viel freizügiger über persönliche Erlebnisse gesprochen, und diese narrative Entfaltungsfreiheit stellt ja dort sogar deren zentrale pädagogische Begründung dar. Überrascht war die/der GruppenleiterIn zunächst vor allem deshalb, weil sie/er gerade von jenem/r WorkshopleiterIn nicht erwartete hätte, dass er/sie in einem dergleichen fundamentalen Missverständnis über den narrativen, prozess-offenen Ansatz der Gruppenarbeit befangen wäre und einen solchen Einwand machen

könnte. Auch war gerade diese/r KollegIn keineswegs etwa einem distanzierten, kognitiv-behavioralen Stil der klassischen politischen Bildung verpflichtet, sondern hatte – ganz im Gegenteil – durchweg im sehr intensiven, persönlich engagierten Kontakt mit dieser Zielgruppe gearbeitet. Noch viel weniger hätte sie – jugendkultur-ästhetisch und inspirativ arbeitend – rund heraus in Abrede gestellt, dass das persönliche Leben und die Erlebnisgeschichten der TeilnehmerInnen für die pädagogische Arbeit wichtig sind.

Umso rätselhafter schien der/m GruppenleiterIn, woraus jener Einwand motiviert sein konnte. Gewiss, die in der Gruppe verhandelten Erlebnisse – Tommis Geschichte vom Missbrauch der Schwester, die massive Gewalt des Vaters gegen die Mutter, der Zusammenbruch seiner Familie, die transgenerationale Tragik bezüglich des Großvaters, dann die Geschichte des anderen Teilnehmers über Sex von mehreren jungen Männer mit einem (eventuell stark sexualisierten) Mädchen und anschließende Untersuchung von Nötigungsvorwürfen – all diese heftigen und belastenden Erlebnisse berühren gerade in feministischer Perspektive sehr zentrale politische Anliegen. Jedenfalls deutete die KollegIn an, dass dergleichen sensible – und fraglos wichtige – Gesichtspunkte von zivilgesellschaftlich fundierter Bildungsarbeit für ihren Einwand maßgeblich.

Weniger überrascht war die/der GruppenleiterIn freilich über die generelle Thematik der Widerstandshaltung gegenüber dem neuen Element der narrativen Gruppenarbeit. Denn wengleich sich dieser grundlegende Widerstand bisher noch nicht im speziellen Kontext eines feministischen Engagements gezeigt hatte, war er als solcher – wie oben ausgeführt – bei den MitarbeiterInnen dieses Projektträgers von Anfang an in vielerlei Formen stark ausgeprägt und schien sich auch trotz der Erfolge der Arbeit eher mehr verdichten als entspannen zu wollen.

Aus diesen Überlegungen heraus entschloss sich die/der GruppenleiterIn – auch angesichts der vorgerückten Stunde des Tages –, hier nur mit großer Vorsicht und Kürze zu entgegnen, dass sie/er die Beherzigung dieses Einwandes in dieser Situation der politischen Bildung aus verschiedenen Gründen für kaum gangbar und auch für pädagogisch ungünstig halte – dass aber hierzu Vieles zu sagen wäre, was man sich jedoch am besten für die eingehenden Nachbesprechungen vormerken sollte, die in den Tagen nach den Lehrgängen routinemäßig gehalten werden.

### **xxx 8.6 Eine ‚pädagogische Missetat‘ unter dem Deckmantel von politischer Bildung?**

Was der/die GruppenleiterIn hier bewusst für sich behielt, war, wie zutiefst erschrocken, ja entsetzt er/sie über diesen Einwand war. Der/die GruppenleiterIn war nämlich der Auffassung, dass jegliche – wie auch immer politisch, feministisch, pädagogisch motivierte – Reglementierung des engagiert erzählenden Tommi eine ‚pädagogische‘ Missetat größten Ausmaßes dargestellt hätte. Hatte Tommi hier doch gerade dazu angesetzt, mit großer persönlicher Offenherzigkeit die Eckdaten seiner überaus belasteten und traumatischen Lebensgeschichte preiszugeben, und sich damit vertrauensvoll der Gruppe und den beiden LeiterInnen zugewandt. Hier mit Verweis auf gewisse extern gesetzten, normativen Richtlinien zu intervenieren und somit Tommis Geschichte zu unterbrechen, inhaltlich abzubiegen und letztlich möglicherweise abubrechen, schien ihm/ihr eine veritable Unmenschlichkeit im pädagogischen Gewand von politischer Bildung zu sein.

Das Wenigste an einer solchen ‚pädagogischen‘ Missetat wäre noch gewesen, dass sich die LeiterInnen mit dieser Reglementierung Tommis eine eklatante Selbstwidersprüchlichkeit und verfängliche Irreführung der Teilnehmer hätten zu Schulden kommen lassen: Denn die explizite Aufforderung der Übung war ja, Situationen des Konflikts einzubringen. Und Tommi hatte genau diese Aufgabe erfüllt. Dabei hat er, was eigentlich keineswegs überraschend – und pädagogisch überaus vorteilhaft (!) – ist, eine konflikthafte Begebenheit seiner Lebensgeschichte thematisiert, die ihn persönlich besonders betroffen hat. (Auch war die Übung als solche in genau dieser Weise überaus sinnvoll, denn das Ziel war ja, die Konfliktfähigkeit der Teilnehmer zu stärken und ihre Risiken des aggressiven und extremistischen Kontrollverlust zu senken; und dergleichen Ziele – des psychoaffektiven und emotionalen Lernens – sind überhaupt nur durch Übungen erreichbar, die von einem gewissen Maß an persönlicher Investition getragen sind.) Wenn man jedoch in diesem Moment darauf verfallen wäre, Tommi nach seiner sehr engagierten Erfüllung der ihm gestellten Aufgabe zu maßregeln und ihn in seiner narrativen Selbstöffnung – unter Angabe welcher Begründungen, Normen, Bedenken oder Diskursvorgaben auch immer – in Schranken zu verweisen, hätte dies im Grunde bedeutet, ihn mutwillig angestiftet und hintergangen zu haben.

Jedenfalls werden derlei Verfänglichkeiten, Ungereimtheiten und Doppelbindungen seitens der LeiterInnen einer pädagogischen Intervention von den Teilnehmern stets instinktiv

bemerkt, auch und gerade dann, wenn sie ad hoc nicht vollends begriffen werden. Und sie führen stets – und nachvollziehbarer Maßen – zu Verstimmungen im Vertrauensverhältnis, ohne dass ein pädagogischer Prozess kaum erfolgreich sein und nachhaltige Verhaltensprägungen hervorbringen kann. Bei Brennpunkt-Jugendlichen kann dies – aufgrund des dort sehr ausgeprägten, manchmal geradezu paranoide Ausmaße annehmenden ‚Misstrauenschemas‘ – erfahrungsgemäß rasch dazu führen, dass sie sich böswillig getäuscht und verraten fühlen, während das Gegenüber (hier die PädagogInnen) eventuell lediglich unsicher und konflikthaft befangen waren und nur aus dieser Unsicherheit heraus irreführend agierten.

Bei weitem schwerwiegender an einer solchen Missetat wäre es jedoch gewesen – und dies stellte in der persönlichen Einschätzung der/s GruppenleiterIn das eigentlich Erschreckende dar –, dass eine solche, wie auch immer politisch aufrecht gemeinte Reglementierung Tommis unfehlbar eine Retraumatisierung, d.h. eine strukturelle Wiederholung von Tommis familiär bedingten Verletzungen zur Folge gehabt hätte. Denn sie hätte Tommi in seiner beachtlichen Souveränität und großen Auskunftsfähigkeit erschüttern müssen, die er sich bezüglich dieser schwerwiegenden Lebensgeschichte inzwischen zu erarbeiten vermochte – was ihm nicht leicht gefallen sein konnte. (Und tatsächlich konnte Tommi auf eine ganze Reihe sozial- und psychotherapeutischer Hilfestellungen zurückblicken, wie auch auf ästhetisch-künstlerische Verarbeitungen seiner Lebensgeschichte in Form von Rap-Songs und anderen jugendkulturellen Äußerungsformen.) Retraumatisierend hätte eine solche Reglementierung also vor allem deshalb wirken müssen, weil sie Tommi in dem zentralen, stets sehr hart zu erarbeitenden Medium seiner persönlichen Stabilisierung und Selbststrettung gekränkt und verstört hätte: dem Auffinden seiner persönlichen Stimme und seines eigenen Erzählens im Angesicht seines schweren biografischen Schicksals.

Retraumatisierend hätte dies zudem deshalb wirken müssen, weil jegliche noch so vorsichtige Umsetzung jenes Einwandes in der Workshop-Situation nicht umhin gekonnt hätte, eine neuerliche Beschämung Tommis zu verursachen – und seiner vielfach beschämungsgezeichneten Lebensgeschichte hinzuzufügen. Denn wie hätte dies anders zugehen sollen: Hätte man Tommi und die Gruppe in diesem Moment aufgefordert, zuerst einmal zu bedenken, ob denn die Belange der Schwester gewahrt seien und ob es ihr wohl auch recht sei, dass ihr Bruder über die gemeinsame Lebensgeschichte spricht, – dann hätte sich daraus zunächst die Dynamik eines impliziten Rede- und Erzählverbot ergeben.

Die Gruppe hätte vermutlich ad hoc überhaupt nicht recht verstehen können, worum es den PädagogInnen eigentlich geht. Schienen diese doch selbst hiervon kein hinreichend klares Bild zu haben – und konnte es doch schlechterdings nicht einfach darum gehen, Tommi zu bewegen, kurz seine Schwester anzurufen und sich ihres Einverständnisses zu versichern. Geschweige dass für die PädagogInnen klar erkennbar gewesen wäre, wie die Intervention dann in günstiger Weise umzusetzen gewesen wäre. (Man bedenke: der Gesichtspunkt von Tommis Schwester sollte irgendwie berücksichtigt werden, deren Persönlichkeitsrechte sollten geschützt werden, wobei die Schwester, weit entfernt lebend, keinem der Anwesenden persönlich oder namentlich bekannt war, bezüglich einer zehn Jahre zurückliegenden Angelegenheit, von der in dieser Gruppe einzig Tommi direkt und zeitnah betroffen war.)

Umso unweigerlicher aber wäre der ohnehin schwierige und vertrauensbedürftige Vorgang des Erzählens in dieser sensiblen Situation so sehr unterbrochen und verunsichert worden, dass er kaum in einigermaßen organischer Weise hätte fortgeführt und gut abgeschlossen werden können. Unabwendbar hätte sich also jenes implizite Redeverbot durchgesetzt, das aber eventuell den unbewussten Beweggründen dieses unklaren und umstrittenen Einwands am besten entsprochen hätten, nämlich: dass eben über derlei Dinge nicht gesprochen wird – oder jedenfalls nicht vorbehaltlos und nicht so einfach von der Leber weg. Dieses Redeverbot hätte aber Tommi nicht nur verunsichern, sondern ihn persönlich beschämen müssen. War er es doch, der spontan – und mutmaßlich leichtsinnig – mit diesem Erzählen angefangen hatte. Einer weiteren gruppen-öffentlichen Beschämung Tommis – zumal im Zusammenhang mit seiner Familiengeschichte – wäre entstanden, was in seinem Fall, wie gesagt, einer strukturellen Retraumatisierung im Sinne seiner familiäre bedingten psychischen Verletzungen bedeutet hätte. Die Gruppe hätte dies unfehlbar mitempfunden und wäre entsprechend verunsichert gewesen – was während des restlichen Lehrgangs in hinderlicher Weise fortgewirkt hätte.

### **xxx 8.7 Systemische ‚Widerspiegelungs-Dynamiken‘ von Extremismus im Team – die Notwendigkeit von professioneller Begleitung**

Diese Überlegungen machen begreiflich, warum die/der GruppenleiterIn so betroffen war und wie bedenklich es gewesen wäre, hätte man tatsächlich versucht, den – in bester

emanzipativer und zivilgesellschaftlicher Absicht intendierten – Einwand des/r KollegIn in jener Situation konkret umzusetzen. Hätte dies doch beinahe unweigerlich zu einer ausgesprochenen Unmenschlichkeit im pädagogischen Gewand von politischer Bildung führen müssen. Mehr noch: Sogar die Frage, ob sich hierbei nicht auch eine im Grunde fundamentalistische Handlungslogik durchgesetzt hätte, wäre nicht von vorneherein von der Hand zu weisen – was insofern besonders bedeutsam ist, da der Träger und dessen MitarbeiterInnen durchweg in der Extremismus-/Fundamentalismus- und Gewaltprävention tätig waren. Denn offensichtlich war es bereits durch den Einwand als solchen zu einem so genannten ‚Spiegelungsphänomen‘ gekommen, in dem sich in der gruppenspezifischen Interaktion des Mitarbeiterenteams eine zentrale Komponente aus dessen Arbeitsfeld – de facto oder latent extremistische bzw. vorurteilsbehaftete junge Menschen – widerspiegelte und zu heftigen Konflikten führt.

Was nämlich in dieser Szene konkret zum handlungsdynamischen Austrag kam – und mit großer Vehemenz und dringlichem Ordnungsbedürfnis besetzt war –, war ein Element des extremistischen Denkens selbst: das ‚Primat eines normativen Prinzips über den individuellen Menschen und dessen Rechte‘, handlungsdynamisches Element, das für jegliche Formen von extremistischem oder fundamentalistischem Denken kennzeichnend ist. War es doch in dieser akuten Situation dahin gekommen, dass unter dem Vorzeichen des Bemühens um ‚pädagogischen Perspektivenwechsel‘ auf normative Prinzipien aus dem thematischen Bereich des Engagements für Persönlichkeitsrechte und Gender-Gesichtspunkte insistiert wurde und dass sich dies nolens volens gegen das Individuum und das individuelle Erzählen (hier: von Tommi) richtete – und somit letztendlich dessen unverbrüchliches Menschenrecht auf freie persönliche Selbstäußerung zu beschneiden drohte.

Wenn also oben etwas akzentuiert von ‚Unmenschlichkeit im pädagogischen Gewand der politischen Bildung‘ die Rede war, dann trifft dies in dem psychodynamisch präzisierten Sinn zu, dass sich in diesem Team eine Widerspiegelung eines Problemphänomens aus der – tendenziell extremistisch disponierten – Zielgruppe zutrug und die PädagogInnen darüber in menschenrechts-logische Orientierungsprobleme gerieten. Dergleichen – für die Betroffenen oft recht schwer erkennbaren – Widerspiegelungs-Dynamiken können in ihrer projektions-generierenden Kraft kaum überschätzt werden. Umso mehr zeugt diese Fallrekonstruktion auch davon, wie sehr Extremismus-Prävention – mehr als andere Thematiken von Erziehung, Delinquenzvorbeugung und Resozialisierung – immer auch die gesellschaftliche Mitte

betrifft, aus der heraus die sozialtherapeutischen Ressourcen bezogen werden müssen. An die PraktikerInnen im pädagogisch-therapeutischen Feld sind dabei die höchsten Ansprüche gestellt. Denn es sind bei dieser Arbeit Kompetenzen erforderlich, die weit über das – stets missverständliche – Basiserfordernis hinausgehen, selbst nicht extremistisch zu sein bzw. verlässlich die jeweils richtigen Meinungen und korrekten Ansichten zu vertreten. So z.B. kommen dergleichen brisante Widerspiegelungs-Dynamiken erfahrungsgemäß vor allem dann zum Tragen, wenn die PraktikerInnen sich der eigenen persönlichen Empfindlichkeiten und Blockierungen nicht genügend bewusst sind, die die belastenden Themen der Teilnehmer – Kindesmissbrauch, sexuelle Nötigung, Gewalt, Selbstmord, Familiendramen etc. – in ihnen selbst erzeugen. Neuerlich zu unterstreichen ist also, wie wichtig es ist, die PraktikerInnen, die sich in diesem überaus schwierigen Arbeitsfeld bewegen, hinreichend durch professionelle Beratung und Prozessbegleitung zu unterstützen.

### **xxx 8.8 Weiterer Verlauf der Teamdynamik – irrationale Konflikte in der ‚zivilgesellschaftlichen Linken‘**

Der/die LeiterIn der politischen Bildung, die hier in erster Linie angesprochen war, schien gleichfalls nicht mit dem Einwand des/r KollegIn gerechnet zu haben, hatte sie/er doch tatsächlich dergleichen Rücksichten auf die Schwester nicht in ihrem/seinem Tagesbericht mit bedacht. Jedoch schien er/sie im Gegensatz zum/r GruppenleiterIn weniger überrascht oder bestürzt – sicherlich auch deshalb, weil, wie oben angedeutet, unter den MitarbeiterInnen dieses Trägers ohnehin eine Kultur der strengen gegenseitigen Befragung und forschenden Kritik in Fragen der Sprachregelung und pädagogischen Standards üblich war. Ferner zeichnete sich schon während der Besprechung eine Art spontane Identifikation der/s LeiterIn der politischen Bildung mit dem gegen sie/ihn erhobenen Einwand ab, eine Identifikation, die zudem mit einer bemerkenswerten Plötzlichkeit und Dringlichkeit vollzogen zu werden schien – und sich gegen den Arbeitsansatz der GruppenleiterIn richten zu wollen schien. Jedenfalls ergab sich für die/den GruppenleiterIn die Situation, dass die/der LeiterIn der politischen Bildung nach der Tagesbesprechung energisch darauf hindrängte, dass man doch noch an diesem Abend eine weitere Erörterung von grundsätzlichen Fragen vornehmen solle, „denn sie/er habe in diesen Dingen schon auch noch einen Diskussionsbedarf ... und das müsse jetzt auch sein“.

Der/die LeiterIn der Gruppe fühlte sich ob dieses plötzlichen Impulses behelligt und überfordert. Der Tag war lange und anstrengend, und allzu sehr schien ihr/ihm dieses eigentümlich ‚dringliche‘ – und tendenziell übergriffige – ‚Das-müsse-jetzt-sein‘ die Schatten jener energischen pädagogischen Grundsatzdebatten und peinlichen Legitimations-Befragung von Gruppenarbeit vorauszuwerfen, wie sie sie/er sie mehrfach erlebt hatte. Und eventuell mag sich auch eine gewisse Enttäuschung und Verärgerung darüber geregt haben, dass auch dieses vergleichsweise aussichtsreiche Team offensichtlich mehr von jener für diesen Träger kennzeichnenden Widerstandsdynamiken eingenommen war, als es zunächst den Anschein hatte. Als sich aber jenes dringliche ‚Das-müsse-jetzt-sein‘ später als Angebot eines gemeinsamen Feierabendbiers in einem entspannteren und freundlicheren Licht darstellte, überwog die Aussicht, jene komplexe Spannungslage, die Tommis so freimütige Erzählung offensichtlich in diesem Team verursacht hatte, ein Stück weit zu lösen zu können.

In der Rückschau ist freilich zu sagen, dass bereits jene plötzliche und tendenziell übergriffige ‚Dringlichkeit‘ ein ganz wesentliches gruppenspezifisches Element des durchaus typischen ‚Inter-agency‘-Konflikts darstellt, von dem die MitarbeiterInnen dieses Trägers hier betroffen waren – und die in allen Feldern der anspruchsvollen und schwierigen Arbeit der Deradikalisierung zu erwarten sind. Denn diese Dringlichkeit – der als solcher bereits eine gewisse Radikalität innewohnen mag – ist durch eine akute Verunsicherung in der eigenen pädagogischen Arbeit mit diesen Risiko-Jugendlichen verursacht; und sie wurde hier zusätzlich verstärkt durch den kollegialen Vorwurf, einen Fehler gemacht – und die feministische Perspektive übersehen – zu haben. Der direkte Vektor dieser Dringlichkeit schien – so muss man im Nachhinein sagen – erneut dahin gehen zu wollen, sich dieser Verunsicherung, durch wechselseitige Projektionen, grundsatz-kritische Hinterfragungen und Streitigkeiten zu entlasten.

So wurde dann bei dem gemeinsamen Feierabendbier am Ende dieses Lehrgangstages letztlich doch wiederum der Einwand aufgeworfen, dass ein sozusagen ungezügelteres Sprechen über so sensible Lebensgeschichten eventuell die Persönlichkeitsrechte von Abwesenden – insbesondere von Frauen (Tommis Schwester und jene Schulkameradin) – verletzen könnte und dass doch deshalb irgendwie eine pädagogische Intervention angezeigt sei oder immerhin ein entsprechender Hinweis an die Gruppe zu geben wäre. Neuerlich schien der Leiter der politischen Bildung, der hier direkt angesprochen wurde, durch diesen Vorwurf entweder verunsichert oder aber mit ihm einverstanden zu sein – und äußerte

jedenfalls keine Entgegnungen. Vielmehr schien sich der resultierende gemeinsame Vektor der Konfliktdynamik zwischen den beiden KollegInnen – wie der/die GruppenleiterIn es vorab befürchtet hatte – gegen die Wir-unter-uns-Gruppe richten zu wollen. Es hatte beinahe den Anschein, als ob die Gruppenarbeit bzw. deren LeiterIn ‚daran Schuld‘ gewesen wäre, dass Tommi und jener andere Teilnehmer ihre Geschichten (von Missbrauch und Sexualisierung) erzählten, dabei die Belange der Schwester bzw. jener Schulkameradin nicht wahrten und somit all diese Fragen und Probleme entstanden wären. Dabei formulierte sich dieser affekt-dynamische Vektor auch an diesem Abend (gegen Ende des zweiten Projektjahres) als grundsätzliche Frage nach und Zweifel an den pädagogischen Begründungen, die einen dermaßen offenen Austausch zwischen den TeilnehmerInnen eines solchen Qualifikationsprogramms legitimieren könnten. Und neuerlich schienen alle Gründe, von denen der/die GruppenleiterInn dann einige resümierte, kaum recht zur Kenntnis genommen zu werden oder jedenfalls nicht auszureichen, um die – ‚dringliche‘ – Dynamik der kritischen Befragungen, ethisch-politischen Einwände und energischen Sorge entspannen und befrieden zu können. Somit schien auch dieses Gespräch auf mannigfache Weise irrational unterlegt. Und auch der so naheliegende Hinweis auf eine – so leicht zu erzielende – Lösung des pädagogischen Problems (durch eine eigens anzusetzende Workshop-Einheit zu Geschlechter-Fragen und Themen der Sexualisierung und sexistischen Sprache) wurde kaum gehört und konnte die Wogen der Erregung nicht glätten – die beinahe um ihrer selbst willen abzulaufen schien.

Immerhin kam es an diesem Abend zum ersten Mal in der Geschichte des Projekts auch zu offenem Streit, wobei die Beweggründe und Eskalationsschritte nicht mehr im Einzelnen rekonstruierbar waren. Die beiden vorgenannten KollegInnen scheinen sich in ihren emanzipativ intendierten Bedenken und Anliegen bezüglich „Persönlichkeitsrechten“ und „Zielen von politischer Bildung“ nicht hinreichend ernst genommen gefühlt zu haben. Demgegenüber schien die/der GruppenleiterIn das Gespräch als subtil aggressiven Übergriff gegen sie/ihn empfunden zu haben, in dem persönliche Verunsicherungen aus der Arbeit auf sie/ihn projiziert und „abgewälzt“ werden – und in dem „auf dem Rücken der Teilnehmer ideologische Rechthaberein ausgestritten“ werden. Jedenfalls kam es bei dieser Besprechung dann auch dahin, die/der GruppenleiterIn energisch zum Ausdruck brachte, was er/sie eigentlich mit mehr Ruhe in der Nachbesprechung erörtern wollte: wie pädagogisch schädlich, ja verheerend sie es angesehen hätte, wenn derlei Erwägungen umgesetzt worden wären. Als er/sie dann – mit offener Verärgerung – hinzufügte wie unfruchtbar und

enervierend sie diese und frühere Debatten im Umfeld dieses Trägers empfand, waren die KollegInnen begreiflicher Weise vor den Kopf gestoßen.

Somit war dieses Team infolge einer Konflikt-Übung, die mit den Teilnehmern durchgeführt wurde, selbst in heftigen Konflikt geraten – und hat sich dabei offensichtlich nicht sehr rühmlich verhalten. Entsprechend des so trefflich eingeführten Eisberg-Modells muss hier Einiges im unsichtbaren und unbewussten Untergrund dieser Konfliktdynamik gewirkt haben – z.B. der institutionelle Konflikt-Vorlauf innerhalb dieses Trägers, aber auch die schwierigen und belastenden Themen der Teilnehmer (Kindesmissbrauch, sexuelle Nötigung, Gewalt, Selbstmord, Familiendramen etc.). Und dabei werden immer auch die jeweiligen persönlichen Anknüpfungspunkte gewirkt haben, über die die einzelnen MitarbeiterInnen bei diesen Themen verfügen und die nolens volens die pädagogische Arbeit beeinflussen. Denn solange diese – stets mindestens teilweise unbewussten – persönlichen Verknüpfungen nicht hinreichend besprochen und supervisorisch bearbeitet worden sind, laufen sie Gefahr, ‚dringliche‘ Projektionsdynamiken zu entfachen, die sich dann projektiv auf die TeilnehmerInnen und/oder auf TeamkollegInnen richten und Befremdung, Vertrauensverlust und irrationalen Streit verursachen.

Diese – geradezu klassische – Konfliktdynamik, die sich in den Situationen des Umgangs mit Tommis Geschichte in besonderer Deutlichkeit zeigte, ist jedoch durchweg typisch für das gesamte Arbeitsfeld der Deradikalisierung. Sie dürfte in allen westlichen Nationen bzw. EU-Mitgliedsstaaten in der einen oder anderen Weise vorfindlich sein, in denen je spezifische Formen der oben provisorisch so genannten ‚zivilgesellschaftlichen Linken‘ einen wesentlichen und unverzichtbaren Faktor der Arbeit darstellen. Umso weniger sollte dieses Konfliktpotential in seiner Destruktivkraft unterschätzt werden. Und umso mehr ist gerade angesichts dieser Fallgeschichte der Bedarf an psychosozialer Professionalisierung zu unterstreichen, ohne den jene schwierige Aufgabe nicht zu bewältigen ist, die den freien und humanistischen Gesellschaften damit gestellt ist, in verantwortlicher Weise ihre historischen und familien-geschichtlichen Erbschaften der Gewalt und des Extremismus aufzuarbeiten.

### **xxx 8.9 Das Ausagieren der Teamdynamik mit den Teilnehmern – Worst Case eines typischen ‘Inter-agency’-Konflikts**

Jene Destruktivkraft der Konfliktdynamiken, die bei psychosozialer Arbeit zu gewärtigen sind, sollte auch dem PädagogInnen-Team von Tommis Lehrgang noch übel mitspielen. Immerhin jedoch hat es dieses Team an jenem Abend vermocht, den Streit abzubiegen und die verfahrenere Debatte erst einmal auf sich beruhen zu lassen. Bei einigen weiteren gemeinsamen Bieren ging man zu amüsanteren Themen über – was auch sehr gut gelangt, so dass der turbulente Abend einen einigermaßen angenehmen und spaßigen Ausklang nahm.

Am kommenden Lehrgangstag geschah dann jedoch Folgendes: Es war die abschließende Einheit der politischen Bildung dieses Fünftagesblocks angesetzt, für die allerdings aufgrund unvorhergesehener Planungsumstände nur eine gute halbe Stunde Zeit zur Verfügung stand. Der/die politische BildnerIn und die/der GruppenleiterIn hatten sich morgens kurz abgesprochen, dass und wie man die dort vorgesehene gemeinsame Rückschau auf diesen Block durchführen würde. Was jedoch nicht angesprochen wurde und was die/den GruppenleiterIn sehr überraschte – und auch schockierte: In den letzten Minuten nahm sich der/die LeiterIn der politischen Bildung den Raum, um – wie er/sie ausdrücklich sagte – zum Ende des Blocks aus ihrer/seiner Sicht zwei abschließende Bemerkungen ihrer-/seinerseits vorzubringen.

Die erste Bemerkung besagte in etwa Folgendes: Man habe doch im Verlauf der gemeinsam verbrachten Tage festgestellt, dass die Teilnehmer auch sehr persönliche Themen und Erlebnisse in die politische Bildung einbringen. Als LeiterIn sei er/sie hierüber ein wenig überrascht gewesen. Auch wäre er/sie nicht immer sicher gewesen, ob er/sie damit immer richtig umgegangen ist, und auch, wie es den Teilnehmern damit eigentlich gegangen wäre. Jedenfalls sollten sich alle Beteiligten für den folgenden Block überlegen, ob „denn künftig eher mehr oder aber eher weniger über Persönliches gesprochen werden soll“.

Diese erste Anmerkung konnte (auch in der Einschätzung der/des GruppenleiterIn) keineswegs ernstlich problematisch genannt werden – allenfalls war sie ein wenig mysteriös und verwirrend. Wurden hier doch die Teilnehmer mit einer Grundsatzfrage konfrontiert, die sie sich selbst gar nicht merklich gestellt hatten. Vielmehr waren sie allem Anschein nach im allerbesten Auskommen mit sich als Gruppe, und es gab keine Anzeichen dafür, dass die große Offenheit des gegenseitigen Austausches pädagogische ungünstige Wirkungen hätte – oder Einzelne beunruhigte. Die in diesem Schlusswort aufgeworfene Frage betraf in erster Linie die PädagogInnen selbst und hatte sie ja auch abends zuvor sehr umgetrieben. Es wären

also im Grunde einzig das Team und die MitarbeiterInnen selbst gewesen, die derlei konzeptuelle Grundfragen jeweils für sich bzw. unter sich zu klären gehabt hätten. Und wengleich dies keineswegs heißt, dass man darüber nicht auch ein Meinungsbild der Teilnehmer einholen kann, so wäre dies dann aber mit der nötigen Vorsicht und Zurückhaltung zu tun, wofür Zeitpunkt und Medium eines abschließenden Leitungskommentars nicht geeignet scheinen. Was hier also als Einladung der Teilnehmer zur partizipativen Mitwirkung an der Lehrgangsausgestaltung gemeint gewesen sein mag – und somit durchaus einer wesentlichen Zielstellung des pädagogischen Konzepts entsprach, war de facto eine Projektion von Unsicherheiten des Teams auf die Teilnehmer geworden – ein Ausagieren von eigenen, teils unartikulierten und unbewussten Konflikten seitens der MitarbeiterInnen. Jedoch: Abwägend und fragend, wie diese Anmerkung formuliert war, würde sie – für sich genommen – den pädagogischen Prozess wohl nicht tiefgreifend verunsichert haben.

Die zweite Anmerkung, die der/die LeiterIn der politischen Bildung in ihrem/seinem Schlusswort anfügte, wird man aber als ernstlich problematisch ansehen müssen. Denn in dieser Anmerkung konstatierte sie/er genau das, was die KollegIn am Abend zuvor moniert hatte: Wichtig wäre es, so schloss sie/er an die erste Bemerkung über „mehr oder weniger Persönliches“ an, dass man, wann immer man sich über persönliche Erlebnisse austauscht, stets auch die Persönlichkeitsrechte der in der Erzählung implizierten Personen wahrt und dass man sich überlegt, ob es diesen Personen denn recht sei, wenn über Dinge gesprochen würde, die sie betreffen. Und als diese nicht ohne eine gewisse Strenge gesprochenen Wort ein wenig allein und resonanzlos im Raume standen, rundete der/die LeiterIn sie dadurch ab, dass sie/er sich zuletzt direkt Tommi zuwandte und ihm gegenüber ein ausdrückliches „nicht, Tommi!?“ hinzusetzte. Tommi, der während dessen den Kopf auf die Unterarme gelegt hatte, über einer Stuhlkante lehnte und eine Baseball-Mütze tief in die Stirn gezogen hatte, blickte nur einmal kurz auf.

Für die/den GruppenleiterIn, die ja in der politischen Bildung anwesend war und die von diesem Schlusswort – neuerlich – völlig überrascht wurde, war dies ein Moment, in dem sie, nach eigenen Worten, „sozusagen innerlich vom Stuhl gefallen“ ist. Denn „nicht im Traum hätte [er/sie] gedacht“, dass nach dem gestrigen Streit möglich wäre, was sich jetzt nichtsdestoweniger vor ihren/seinen Augen zutrug. Hatte er/sie es doch abends zuvor ausdrücklich – und mit geradezu zorniger Emphase – als „verheerend“, „verkopft“ und

„unmenschlich“ bezeichnet, dergleichen umsetzen zu wollen. Offensichtlich aber wurde nun der exponierte Zeitpunkt der Schlussminuten des Lehrgangsblockes auf etwas verwendet, was Tommi und die Gruppe unfehlbar als Zurechtweisung und als Schelte empfinden musste – und was gerade für Tommi keine guten, sondern eher retraumatisierende Wirkungen haben würde.

Um Tommi in dieser Situation beizuspringen, schien der/m GruppenleiterIn hier nicht viel mehr übrig geblieben zu sein, als nach einer kleinen Weile selbst das Wort zu ergreifen und anzufügen, dass „wir im PädagogInnen-Team manchmal nicht einer Meinung wären, und dass das normal und gut so sei“. Sie/er selbst sei entschieden der Auffassung, dass „jede Person selbst die souveräne Eignerin ihrer Lebens- und Erlebnisgeschichten ist“ und dass ihr das Recht, hierüber so viel oder so wenig, wie sie möchte, zu erzählen, unveräußerlich gegeben ist – ferner: dass vertrauensvolles Sprechen und Erzählen ja auch gut und hilfreich für einen selbst und die Anderen wäre. Nach Beendigung des Modul sprach sie/er Tommi dann kurz an, „wie es ihm denn gehe und ob er sich aus all dem einen Reim machen könne“, worauf hin Tommi nur kurz den Kopf schüttelte – „nein, kein Plan“. Er setzte jedoch hinzu, dass er schon oft über seine Geschichte gesprochen habe, sogar Rap-Songs mit diesem Thema gemacht habe und dass das mit seiner Schwester, die eh niemand kenne, kein Problem gewesen sei, worauf der/die GruppenleiterIn bekräftigte, dass das auch völlig in Ordnung und gut so sei.

Ohne Zweifel war dies einer jener Moment der ‚inter-agency‘-Zusammenarbeit dieses Teams, in dem deren ganze Schwierigkeit und dessen Problempotential erkennbar werden. Auch die britischen KollegInnen der TPVR Studie konnten trotz der Differenzen im Grundsetting der Arbeit vergleichbare Beispiele rekonstruieren – Beispiele, die etwa zeigen, wie „die sozialtherapeutischen Erfolge, die ein/e SozialpädagogIn in der wochenlangen Arbeit mit einem verurteilten Extremisten (,TACT offender‘) machten, durch einen einzigen Termin der staatlichen Bewährungsaufsicht revidiert werden konnten.“<sup>4</sup>

Jedoch nicht nur der pädagogische Prozess war beeinträchtigt, auch die Verständigung unter den KollegInnen schien durch diesen Vorfall in der politische Bildung keineswegs wach gerüttelt, sondern weiterhin Schaden nehmen zu wollen. Während des Lehrgangsblocks

---

<sup>4</sup> “One community mentor representative described how progress made with a TACT offender over many weeks could be set back by the insensitive use of risk assessment tools and interventions by OMs who insisted that TACT offenders returned again to addressing their crime at a point where they felt they had begun to forgive themselves and move on from the act for which they had been convicted.” (TPVR-Research Report, 2.7, S. 15)

konnte es nicht mehr zu einer Aussprache kommen (wobei die/der GruppenleiterIn jedoch feststellen musste, dass die/der KollegIn sich bereits dort mit Dritten – im Gestus der Klage über ihre/seine Intervention – austauschte). Nach dem Ende der Veranstaltung war die erste Initiative die, dass die KollgInnen der politischen Bildung – neuerlich mit jener spezifischen ‚Dringlichkeit‘ – nach Supervision verlangten, ohne vorher das einfache Gespräch im Beisein der Projektleiterin erwogen zu haben. „Wir haben ein Teamproblem und wollen Supervision in Anspruch nehmen“, so hieß es, wobei ein – weiterhin ‚dringlicher‘ – Schwerpunkt darauf gelegt zu sein schien, dass möglichst viele Teammitglieder mit einbezogen werden sollten (wobei die Konfliktszene als solche von nur zwei Teammitgliedern direkt erlebt und von einer/m weiteren durch jenen Einwand wesentlich beeinflusst wurde). Ferner äußerte sich das Bedürfnis nach einer grundsätzlichen Methodendebatte, die möglichst weit in das Gesamtteam des Lehrgangs und des Trägers ausgreift, während gleichzeitig auch Gerüchte dergestalt zu vernehmen waren, Einzelne überlegten sich, ob sie weiter am Projekt mitarbeiten wollten.

Die/der GruppenleiterIn, die zwar ebenfalls über die weitere Arbeit dieser Lehrgangsstaffel besorgt war, zögerte. Zwar schätzte sie persönlich das Mittel der Supervision sehr (und war auch selbst als SupervisorIn tätig), hatte aber in der Vergangenheit subjektiv den Eindruck gewonnen, dass die MitarbeiterInnen dieses Trägers, die bereits erste Erfahrungen mit Supervision gemacht hatten, diese weniger zur Erschießung von Problemen und persönlichen Betroffenheiten denn als Mittel des (innen)politischen Kampfes und des Gewinnens von Mehrheiten nutzen.

Die schließlich von der ProjektleiterIn einberufene Teambesprechung schien dies teilweise zu bestätigen. Hierbei wurde einiges Pädagogische verhandelt, und die Leitung ließ – in aller Zurückhaltung – keinen Zweifel daran, dass die (sozial-)pädagogischen Prämissen des Projekts fest definiert wären und dass die Unterstützung von psychoaffektiven Kompetenzen, emotionalem Lernen und der persönlichen Erzählfähigkeit den Kern und die hauptsächliche Zieldimension des beantragten Projektes darstellte. Dennoch schien die Besprechung kaum zu einer Klärung und besseren Verständigung beitragen zu können. Die KollegInnen machten ihre Sorge um gleiche Redeanteile geltend und schien sich vor allem mit jenem Moment der Ungehaltenheit der/des GruppenleiterIn am Abend vor der in Rede stehenden politischen Bildung beschäftigen zu wollen, für den der/die GruppenleiterIn sich neuerlich entschuldigte

und um Verständnis nachsuchte – was aber wiederum der gegenseitigen Verständigung kaum aufhelfen wollte.

Über die Sache selbst wurde letztlich eher wenig gesprochen. Zwar hatte die/der politischer BildnerIn von Anfang an erkennen lassen, dass sie/er sich „auch selbst mit jenem Schlusswort nicht recht wohl gefühlt hätte“. Jedoch schloss sich keine Erörterung an, sondern Überlegungen dergestalt wurden angedeutet, dass der/die GruppenleiterIn durch den Streit vom Vorabend dieses Ungeschick wesentlich verursacht habe: „Ich hätte in dieser offenen Frage Hilfe und Orientierung gebrauchen können“, so die/der LeiterIn der politischen Bildung, „dann wäre es vielleicht anders gelaufen“. Hiervon wiederum fühlte sich die/der GruppenleiterIn sehr zwiespältig berührt, war er/sie doch der Ansicht, dass sie/er es – obzwar in unangemessen zornigem Ton – an Orientierung nicht hat fehlen lassen. Zudem konnte er/sie hier nicht umhin, sich mit wachsendem Misstrauen die Frage zu stellen, warum eigentlich die/der LeiterIn der politischen Bildung sie/ihn bei der kurzen morgendlichen Besprechung nicht von der Absicht in Kenntnis setzte, ein solches Schlusswort zu sprechen. Rückbetrachtet schien ihm/ihr hier weniger ‚Hilfebedürfnis‘ als ein Art mutwilliger Vorsatz und ein Agitieren am Werke gewesen zu sein, dessen Beweggründe und Ziel ihm/ihr nicht klar waren – und die sich aber in manchem dynamischen Aspekt von ‚Dringlichkeit‘ zu wiederholen und unzweifelhaft gegen ihre/seine Arbeit mit der Wir-Gruppe zu richten schien. Überlegungen dergestalt, wie man sich denn in dieser Sache im kommenden dritten Block gegenüber Tommi und der Gruppe verhalten wolle, kamen gar nicht zur Sprache.

Kurzum, die ‚inter-agency‘-Kooperation war bis dahin denkbar schlecht verlaufen. Und mit exemplarischer Deutlichkeit werden hieran die Schwierigkeiten, die persönlich-emotionalen Besetzungen und die in dieser Arbeit zu erwartenden Konflikt- und Spannungslinien sichtbar.

### **xxx 8.10 Tücken von politischer Bildung in der Deradikalisierung: Die Fähigkeit zur ‚Perspektivenübernahme‘ – psychologisch und/oder pädagogisch verstanden. Und die Brisanz einer anti-psychologischen Haltung**

Auch abgesehen von allen durch das spezifische Team und den Träger gegebenen Dynamiken und Vorgeschichten ergibt sich auf grundsätzlicher Ebene die Frage: Wie konnte das so vernünftige und wichtige Ziel der politischen Bildung, das doch ausdrücklich darauf gerichtet

war, die TeilnehmerInnen nicht nur in ihren staatsbürgerlichen Kenntnissen, sondern auch in einer zentralen psycho-affektiven Fähigkeit – der Kompetenz zur Perspektivenübernahme – zu unterstützen, zu einer so desaströsen Umsetzung führen? Und gibt es eventuell einen Zusammenhang zwischen dieser bezeichnenden Szene eines verunfallten pädagogischen – ‚inter-agency‘ – Prozesses einerseits und jener oben erwähnten eigentümlichen Forderung der MitarbeiterInnen dieses Trägers andererseits, man möge doch für Belange der jugendkulturellen und politischen Bildungsarbeit jegliches „psychologische Vokabular“ durch pädagogische Begriffe ersetzen?

Im hier vorliegenden Szenario schien dies wesentlich dadurch bedingt gewesen zu sein, dass der Begriff der ‚Perspektivenübernahme‘ letztendlich, in der akuten Stresssituation des Teams, überaus eng und streng ausgelegt wurde. Er wurde gewissermaßen „nicht-psychologisch“ und ausdrücklich „pädagogisch“ – in einem orthodoxen Sinn – verstanden. Und als solcher meinte der Begriff nicht so sehr das Grundvermögen der menschlichen Psyche, in jeweils konkreten Erlebens- und Gesprächssituationen mentale Vollzüge der Fremd- und Selbsteinfühlung bzw. der Empathie leisten zu können, Fähigkeiten also, die in der Tat lebenswichtige emotionale Kompetenzen darstellen – und die gerade bei der Zielgruppe der sozialen Brennpunkt-Jugendlichen mit Gewalt- und Extremismusaffinität nachweislich gering ausgebildet ist. Vielmehr scheint Perspektivenübernahme im intuitiven „Bildungs“-Konzept dieses Teams entweder als das Verstehen und Geltenlassen der *argumentativen Perspektive* des jeweils Anderen im Meinungsstreit gemeint gewesen zu sein oder/und als ein gesamtumfängliches Akzeptieren und Beherzigen der verschiedenen persönlichen Perspektiven *aller Personen und Gruppen*, die in einer bestimmten sozialthematischen Konstellation (Kindesmissbrauch, Gewaltszene zwischen Jugendlichen etc.) explizit oder implizit betroffen sind. Denn der Vorwurf war ja, man hätte alle Perspektiven evozieren müssen und somit auch die Perspektive der – implizit beteiligten – Schwester mit einbeziehen (bzw. ihre Persönlichkeitsrechte schützen) sollen, obzwar sie für die biografisch-prägende Konfliktszene Tommis mit dem Klassenkameraden im Grunde kaum Belang hatte und die auch als Person vor Ort nicht anwesend war (und obzwar der Schutz der Persönlichkeitsrechte eventuell die Forderungen generiert, dass Tommis Lebensgeschichte ausdrücklich nicht zu thematisieren).

Die Leitvorstellung eines so ausgelegten pädagogischen Anspruches ist die einer umfassenden Aufmerksamkeits-Gerechtigkeit und einer fairen paritätischen Auffächerung der

menschlichen Einfühlung/ Perspektivenübernahme einer Person oder Gruppen anlässlich der je gegebenen gesellschaftlichen Thematik. Ohne Zweifel ist hiermit eine pädagogisch unverzichtbare Rücksicht angesprochen, die im Grunde eine zentrale, stets der Pflege bedürftige Kernkompetenz von freien Gesellschaften überhaupt darstellt, nämlich die Fähigkeit, ohne Diskriminierung mit allen gesellschaftlichen Beteiligten sprechen und zusammenleben zu können. ‚Perspektivübernahme‘ in einem solchermaßen zivilgesellschaftlichen Horizont mag dann in der Tat in einem engeren Sinn an der Fähigkeit einer Gesellschaft bzw. der TeilnehmerInnen einer bestimmten Gesprächssituation gemessen werden, die individuellen argumentativen und persönlichen Positionen aller jeweils Anderen und explizit oder implizit Beteiligten mit einbeziehen, verstehen und respektieren zu können – und all diesen Positionen jeweils die gleichen, korrekt aufgeteilten Rede- und Aufmerksamkeitsanteile – bzw. Schweigerechte – zuzubilligen.

Dementsprechend mag man versucht sein, in einem Modul der demokratiepädagogischen Bildungsarbeit die Kernkompetenz der Perspektivübernahme dann als am besten eingelöst zu erachten, wenn das sich jeweils ereignende, pädagogische moderierte Gespräch eine umsichtige Symmetrie und Ausgewogenheit aller je beteiligten gesellschaftlichen Perspektiven, Positionen und Gruppen wahrt (Frauen-Männer, Ausländer-Deutsche, Täter-Opfer etc.). Für das Modul mit Tommi hätte dies möglicherweise zur Folge haben können, dass sich der Blick auf die Konfliktszene weiter öffnete und auch die Perspektive der Schwester mehr mit einbezogen würde – im Übrigen auch die Perspektive der Mutter von Tommi, da auf nächster Ebene auch die des Vaters, der offensichtlich suizidal gewesen war und dessen Vater, der Großvater Tommis, sich offensichtlich im Dachboden des damaligen Wohnhauses erhängt hatte. Auch die Perspektive des Stiefvaters wäre nicht vollends ohne Belang gewesen, insofern er in die Nachfolge des Vaters getreten war und damit nolens volens die familien-geschichtliche Erbschaft der Familien Tommis beschritten hatte. Die jüngste (familien-)biografische Forschung sowie die qualitative Psychotherapieprozess-Forschung haben vielfach den Nachweis erbracht, wie weitreichend und weit verzweigt dergleichen familiäre Belange und Wirkungen sind (Bohleber; Leuzinger-Bohleber; Buchholz). Ohne Zweifel also wäre eine entsprechend weite Ausleuchtung der damaligen Ereignisse und Erlebnisse von Tommi, soweit sie in diesem Setting einlösbar ist, bereichernd – gerade auch im Hinblick auf das emotionale Lernen und die Selbsterfahrung der GruppenteilnehmerInnen.

Jedoch beruht dieses zunächst scheinbar so einleuchtende Kriterium der paritätischen Ausgewogenheit und thematischen Symmetrie – sowie der korrekten sprachlichen und inhaltlichen Regelung – des Gesprächs auf einer irreführenden Ansicht von pädagogischen Prozessen. Und es liegt ihr eine verengte Vorstellung von menschlicher Interaktion und von Empathie zugrunde. Es ist nämlich schlechterdings nicht menschenmöglich, in einer konkreten Gesprächs Erlebens- und Sprechsituation gleichzeitig alle jeweiligen Beteiligten-Perspektiven zu verstehen, einzufühlen und im Gespräch zu beherzigen. Dies entspricht nicht dem Wesen von menschlichem Miteinander-Sprechen und Beziehungshandeln – und auch nicht dem Wesen von Empathie, die, wie menschliche Gefühle überhaupt, nie ausgewogen, umfassend-umsichtig und fair im obigen Sinne von Gleichberechtigung sind. Demzufolge kann eine solche Ausgewogenheit in konkreten Situationen der Bildungsarbeit de facto gar nicht geleistet werden – und stellt im Grunde auch kein wirklich erstrebenswertes Ziel dar.

Legt man nämlich ein nicht nur „pädagogisches“, sondern auch „psychologisches“ Verständnis an, wird deutlich: Menschliche Einfühlung und Perspektivübernahme erfolgt nicht ausgewogen, sondern stets situativ, prozesshaft und persönlich anlassgebunden. Und aufgrund dieser jeweiligen Anlassbindung stellt Perspektivübernahme oft eine aufwändige persönliche Leistung dar. Sie wird manchmal nur unter großer Anstrengung und gegen eigenen Widerstand erbracht, weshalb sie erfahrungsgemäß keinem ‚Beteiligten‘ immer leicht fällt. Besonders für Brennpunkt-Jugendliche, die vielfach psycho-sozial belasteten sind, stellt die Aufgabe, in einer *engagierten Situation* die Perspektive eines/r jeweils Anderen zu übernehmen, zumeist keine kleine Schwierigkeiten dar – verfügt aber über eine umso größere persönlichkeitsbildende Kraft. Demgegenüber wäre ein Jugendlicher, der ein dermaßen ausgewogene und all-umsichtige Perspektivübernahme stets vollziehen könnte, so vorbildlich und ideal, dass er keiner pädagogischen Maßnahme mehr bedürfte – und vielleicht wäre er auch ein wenig unwirklich (und man hätte wahrscheinlich Anlass, sich bezüglich anderer Belastungen der persönlichen Entwicklung zu sorgen. III

Die abstrakte Zielsetzung einer ausgewogenen, fairen Rundum-Einfühlung wird also der Natur und Logik von menschlicher Interaktion nicht gerecht – und widerspricht den Realitäten von menschlichen Lebens- und Gesprächssituationen. Nichtsdestoweniger wird sie – mindestens implizit – von denjenigen pädagogischen oder auch anderweitigen öffentlichen Gesprächszusammenhängen unablässig eingefordert, die auf eine in diesem Sinn umfassende, korrekte Regelung der sprachlichen und inhaltlichen Ausgestaltung eines Themas insistiert.

So war dies auch hier geschehen, als sich der Einwand durchsetzte, dass über Tommis Lebensgeschichte nicht, oder nicht so, oder nur unter bestimmten Vorkehrungen etc. gesprochen werden dürfte.

Was bedeutet dies für die in unserer Fallgeschichte gegebene Situation, in der sich Tommi, die anderen junger Männer und das Team konkret befand? Wenn man die Situation nach ihrer Logik von ‚Perspektivenübernahme‘-Bedarfen und -Möglichkeiten betrachtet und wenn man dabei in Rechnung stellt, was eben über das Wesen von menschlicher Empathie gesagt wurde (die stets situativ, prozesshaft, persönlich anlassgebunden, emotional aufwändig erfolgt) dann ergeben sich folgende Schlussfolgerung: Tommis persönlicher Anlass in jener Situation war offensichtlich jener heftige und tragische Zusammenstoß mit dem Klassenkameraden und, damit verknüpft, seine schwere Familiengeschichte – ohne Zweifel ein sehr ‚aufwändiger‘, emotional und psychodynamisch anspruchsvoller Anlass. Denn man bedenke: Tommis Familie war daran zerbrochen, seine Schulkarriere endete abrupt, er geriet anschließend in eine schwere dreijährige Drogenabhängigkeit, kam mit organisierter Kriminalität in Kontakt – um nur das zu nennen, was dem Team überhaupt bekannt wurde.

Bezüglich solcher Anlässe wird man es im Hinblick auf das Ziel der Perspektivenübernahme stets als die vordringlichste pädagogische Aufgabe ansehen müssen, dass der Erzähler/ Tommi überhaupt erst eine stabile und ihm persönlich hilfreiche ‚eigene Perspektive‘ auf die ihn betreffenden Hergänge findet und sie für sich stabil ‚übernehmen‘ kann. In dieser „psychologischen“ Dimension von „Perspektive“ setzt sich eine von stressvollen Erlebnissen bedrängte Person mit sich selbst und den verschiedenen, konflikthaften Eigenanteilen, die Stress und Traumata unfehlbar erzeugen, auseinander und versucht, sie unter einen bündigen Fokus zu bringen. Für diese persönlich zu ‚übernehmende‘ und möglichst hilfreiche ‚Perspektive‘ auf die eigene Geschichte wäre in pädagogischer Hinsicht zunächst zu wünschen, dass sie es dem Erzähler/ Tommi erlaubt, in Zukunft trotz allem in Frieden und Gesundheit mit sich selbst und Anderen zu leben, also als Person stabil und handlungsfähig zu bleiben – und den bekannten Wiederholungsdynamiken von Gewalt- und Missbrauchsbiografien zu entgehen. Hierfür wäre besonders wichtig, dass diese Perspektive auf die eigenen Erlebnisse es Tommi ermöglicht zu erkennen, welche Auswirkungen sie auf sein bisheriges Leben hatten, auf dass er deren negativen Aspekte künftig minimieren (und eventuelle positive Auswirkung stärken) kann.

Gleichzeitig damit wäre auch ein in dritter Hinsicht zu formulierendes Anliegen abgedeckt – das der politischen Bildung nämlich: Denn von einer Person, der es gelingt, ‚in Frieden und Gesundheit‘ mit ihren Erlebnissen und Geschichten umzugehen – und die sozusagen mit ihnen ins Reine gekommen ist –, wird man füglich erwarten können, dass sie die persönlichen Grundanforderungen eines toleranten sowie gewalt- und extremismus-freien Umgangs mit den jeweils Anderen einer multikulturellen Gesellschaft erfüllt. Mindestens aber wird sie sich aktiv darum bemühen, diese zu erlernen und in Zukunft aufbringen zu können. Mit seinen Erlebnissen und Geschichten ‚ins Reine zu komme‘, stellt also per se einen starken Wirkfaktor von persönlicher Entwicklung und auch von politischer Bildung dar. Und gerade an Tommi war erkennbar, dass er hierin schon weit vorangekommen war.

Die Gruppe hingegen steht vor vielfältigen analogen Aufgaben, die ebenfalls von hoher pädagogischer Relevanz sind. Denn auch jeder einzelne Gruppenkollege von Tommi muss sich mit der von ihm eingebrachten Geschichte auseinandersetzen, hierfür ein Stück weit die Perspektive des Erzählers Tommi übernehmen, auch seine eigene Perspektive finden und möglicherweise mit vergleichbaren oder analogen eigenen Erfahrungen zu Rande kommen, was bei dergleichen Inhalten keine leichte Aufgabe darstellt. Zudem hat die Gruppe auch die Aufgabe, dem Erzähler zu helfen, seine Geschichte zu entwickeln und ihn – zusammen mit den LeiterInnen – darin zu unterstützen, eine möglichst wirklichkeits- und erlebnisnahe Darstellung zu entwickeln und dabei aber auch auf sich und seine eigenen Diskretions- und Schamvorbehalte zu achten. Diese Aufgabe musste jener konkreten Gruppe um Tommi umso schwerer fallen – und mag für sie pädagogisch umso lohnender gewesen sein –, als die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer, anders als Tommi, einen moslemisch geprägten Familienhintergrund aufwies, in dem es erfahrungsgemäß zusätzlich erschwert ist, über Begebenheiten zu sprechen, die die Familienehre schmälern könnten.

Es kann also festgestellt werden: In der teilweise anderen, narrativ weiter ausgreifend ansetzenden Logik des Arbeitens in prozess-offenen Settings der Gruppenselbsterfahrung sind derlei Aufgaben der ‚Perspektivenübernahme‘ und der politischen Bildung bereits von vorneherein abgedeckt. Denn das Arbeiten mit und das ‚Perspektivieren‘ von manchmal recht belastenden Erlebnissen und Erzählungen, die regelmäßig im biografischen Hintergrund gerade von extremistischen politischen Haltungen zu finden sind (vgl. BKA-Studie, Kap. xx), stellt das Grundhandwerkzeug von erfolgreicher sozialtherapeutischer Deradikalisierung in

Verfahren wie dem von VPN dar. Und es bewirkt stets auch politische bzw. ‚politisch-persönliche Bildung‘ im oben beschriebenen Sinn (vgl. Kap. xx).

Im Modul der politischen Bildung dieses Lehrgangsblockes ist das Konzept der ‚Perspektivenübernahme‘ jedoch offensichtlich in einer dezidiert un-‚psychologischen‘ und sozusagen rein ‚pädagogischen‘ Auslegung – gemäß jenes oben erwähnten Einwands einer/s KollegIn – aufgefasst worden. Und dies hatte zu einer denkbar ungünstigen Folgehandlung der/s MitarbeiterIn und zu einer ernstesten Gefährdung des Arbeitsprozesses sowohl auf der KollegInnen- als auch auf der TeilnehmerInnen-Ebene geführt. So eindrücklich und speziell aber dieses Problemszenario einerseits ist, so typisch ist es doch für Konfliktdynamiken im gesamten Bereich der Prävention und Deradikalisierung. Auch stellt es schon innerhalb dieses Trägers ein ‚systemisches Phänomen‘ dar, das nicht so sehr auf die individuellen Besonderheiten einzelner Beteiligter zurückgeführt werden kann, sondern vor allem aus der institutionell-systemischen Handlungslogik und Arbeitskultur des Trägers und des Bereiches als ganzen verständlich wird. Nicht umsonst nämlich wurde jene Forderung vom Ersetzen des ‚psychologischen Vokabulars‘ durch ‚pädagogische Begriffe‘ von einer/m KollegIn vorgebracht, die an Tommis Lehrgang nicht beteiligt war – und sie wurde coram publica im großen Kreis der gesamten ProjektmitarbeiterInnen des Trägers vorgebracht. Obwohl aber diese/r KollegIn nicht direkt beteiligt war, hat sich dieses Diktum auch in diesem Lehrgang – systemisch – in schlagkräftiger Weise Wirkungen praktisch durchgesetzt.

Diese systemische Dimension jenes pädagogischen Unglücksfalls geht auch aus einer Einschätzung der/s GruppenleiterIn hervor, die sich in der Rückbetrachtung fest überzeugt zeigte, dass keine/r der beiden KollegInnen jemals alleine diesen Vorfall hervorgebracht hätte. Dieser habe einzig im dynamischen Zusammenhang jener abendlichen Tagesbesprechung – und im systemisch wirksamen Kontext von ‚politischer Bildung‘ – entstehen können, in der die heftigen biografischen – und insbesondere auch die feministisch relevanten – Thematiken von sexuellem Missbrauch, Nötigung, Gewalt etc. im Team berichtet wurden:

„Das sind aber doch keine Unmenschen, im Gegenteil, das sind recht erfahrene und versierte KollegInnen, die sehr gute Arbeit machen und auch rein gehen in die Beziehung zu den Teilnehmern. Ich glaube, die/der xy [KollegIn] hätte niemals im Leben einen solchen Einwand gemacht, wenn er/sie in dieser Szene der politischen

Bildung selbst dabei gewesen wäre und die Szene mit Tommi direkt menschlich miterlebt hätte, und der/die yz [LeiterIn der politischen Bildung], die/der diesen [...] Vorschlag dann am letzten Tag auch noch umgesetzt hat, wäre selber überhaupt nie im Leben auf eine solche Idee gekommen. Denn sie/er war in der Szene direkt dabei. An dem Abend ist zwischen den beiden etwas passiert – was ich nicht bemerkt habe und auch immer noch nicht verstanden habe.“

Es scheint, dass sich in dieser Besprechung auf ganz wortlose Weise ein systemisches Geschehen ereignet hatte, welches für den derzeitigen Stand des inter-fakultativen Arbeitsfeldes der Deradikalisierung (nicht nur in Deutschland) bezeichnend ist – und anzeigt, dass für die Zukunft dieser wichtigen Tätigkeiten zusätzliche Unterstützung und weitere Professionalisierung aufgebracht werden müssen. Denn hoch motivierte, fähige MitarbeiterInnen aus der politischen Bildung und der Sozial- und Jugendkultur-Arbeit, die allesamt überwiegend als VertreterInnen der ‚zivilgesellschaftlichen Linken‘ gelten können und hieraus ihr Engagement beziehen, haben hier aus spezifischen Gründen einen pädagogischen Schiffbruch erlitten – der vermeidbar gewesen wäre. Sie sind, nicht hinlänglich vorbereitet, in einem intensivpädagogischen Setting mit den sehr belastenden Lebensgeschichten der Brennpunkt-Jugendlichen konfrontiert worden; sie waren sich offensichtlich nicht genügen darüber im Klaren, wie diese Themen auf sie persönlich wirken und was dies für die pädagogische Arbeit und die Arbeit im Team bedeuten kann. Und dies führte mit auch dazu, dass gerade die sehr engagierten MitarbeiterInnen vorwiegend nach Kriterien der politisch-pädagogischen Korrektheit handelten und dass dies schon im institutionellen Vorfeld ein Betriebsklima geschaffen hatten, das mitunter gegenseitige Konkurrenz und Maßregelung begünstigte und die vertrauensvolle Zusammenarbeit unter Stressbedingungen erschwerte.

### **xxx 8.11 Die Möglichkeiten und Grenzen von Team- und Fall-Supervision**

Eigens auszuführen wäre ein Detail, wie der Prozess der Team- und Fall-Supervision hier ansetzte, welche Möglichkeiten und Grenzen dieses unabdingbare Mittel der arbeitsbezogenen Selbstreflexion hat und wie hieran eine systematische Weiterbildung zur Fachkraft der Extremismus- und Gewaltprävention. (xxx)