

Ist politische Bildung „unmenschlich“? – Fallgeschichte über Potentiale und Schwierigkeiten von interdisziplinärer, sozialtherapeutischer Jugend(-Bildungs)-Arbeit in Gewaltprävention und ‚Deradikalisierung‘.

Harald Weilnböck,

Cultures Interactive, Fair Skills-Projekt

In Verhandlung mit FQS, Berlin

xxx 1.1 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 GRUPPEN-Ansatzes – *politische/ kulturelle Bildung* einerseits und *Selbsterfahrung in der Gruppe* andererseits – auf den eigenen Arbeitsbereich zu transferieren, eigenständig zu kombinieren und ein entsprechendes Team für die Umsetzung zusammenzuführen und weiterzubilden, wird erfahrungsgemäß auf *spezifische Schwierigkeiten* stoßen. Sie entsprechen in etwa denjenigen Phänomenen, 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/ ‚issues‘ 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 im offenem Gruppenprozess und 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 über einen anderen professionellen und persönlichen Habitus. Auch scheint es, dass dergleichen Differenzen in allen Mitgliedsländern der EU (und darüber hinaus) in vergleichbarer Weise gegeben sind.

Im Sinne einer ersten, *akzentuierten Gegenüberstellung* der beiden Verfahrensansätze kann generell festgehalten werden, dass die PädagogInnen aus der Bildungsarbeit insgesamt *eher konfrontativ* vorgehen, 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 sachlichen, friedlichen und toleranten Umgang mit den anderen Positionen fähig zu sein. Die PädagogInnen aus der sozialen und sozialtherapeutischen Arbeit gehen weniger konfrontativ als *gewährend-sondierend* (wenngleich auch abgrenzungs-bewusst) vor. (Der Begriff ‚akzeptierend‘ scheint heute in Deutschland dermaßen belastet, dass man ihn kaum noch konstruktiv verwenden kann.) Sie zielen auf soziale und emotionale Intelligenz, wollen den Bewusstseinsbezug der KlientInnen zu sich selbst und den eigenen Erlebnissen stärken und dabei die Fähigkeit unterstützen, die eigenen Erfahrungen und Gedanken überhaupt wahr- und ernst zu nehmen. Dies erfolgt, wie gesagt, zunächst jenseits der jeweiligen politischen Relevanzen im engeren Sinn, aber durchweg mit Blick auf die gesellschaftliche und rechtsstaatliche Reife der Person als ganze.

Dies beinhaltet vor allem auch, über eigene Erfahrungen, Gedanken und Impulse 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 lassen zu können. Hier entspricht die wesentliche Prämisse in etwa dem *verantwortungs-pädagogischen Axiom* des GRUPPEN-Ansatzes, dass es den TeilnehmerInnen einer pädagogischen Intervention – nicht nur, aber insbesondere der Extremismus- und Gewaltprävention – nur dann möglich sein wird, eine hinreichende

persönliche Verantwortungsübernahme für das eigene Tun und politische Agieren zu entwickeln und entsprechend grundlegende Veränderungen des persönlichen Verhaltens zu vollziehen, wenn sie sich jeweils als individuelle Person – mit ihren Geschichten, Gedanken, Emotionen und impulsiven Reaktionen – selbst ernst nehmen und als solche angesprochen werden.

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 – eine Voraussetzung, von der angenommen wird, dass ohne sie die Vernunftorientierung und argumentative Verbindlichkeit einer Person kaum verlässlich hergestellt werden können. Und insofern jedes Berufsfeld immer auch durch seine je eigenen *déformations professionnelles* gekennzeichnet ist, mag der Versuch, eine Zusammenarbeit zwischen den beiden pädagogischen Grundtypen herzustellen, zu unerwartet großen Verwerfungen führen. In *ungünstigen Konstellationen* 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 der offenen Gruppenarbeit eine allzu einführend-empfindsame und bedingungslose Akzeptanzhaltung besteht (oder auch: eine unangemessen tiefeschürfende, invasive und übergreifende Ergründungshaltung).

Gewiss, praktizierende PädagogInnen jedweder Richtung haben im Grunde keinen Zweifel daran, dass es *beider Ebenen* der Arbeit bedarf – des Persönlich-Erlebnishaltigen und des Sachlich-Argumentativen –, wenn man, zumal mit Brennpunkt-Jugendlichen, gute Ergebnisse erzielen möchte (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. Auch sind beide Fraktionen und Typen darin einig, dass diese zwei Dimensionen ihres übergreifenden Arbeitsziels – eine *sowohl staatsbürgerliche als auch persönliche* Reifung der Teilnehmer/innen zu unterstützen –, gerade in freiheitlichen und menschenrechtlich verfassten Gesellschaften überhaupt nicht voneinander getrennt werden können. Denn die sie bedrohenden anti-liberalen, extremistischen Affekte der sprichwörtlichen

„Angst vor der Freiheit“ sind immer gleichermaßen persönlich verankert wie sie auch politischer Natur sind.

kkk

Diese basale Einigkeit bedeuten aber nicht auch, dass hierdurch bereits den erwartbaren ‘Inter-agency’-Konflikten, -Ängsten und -Konkurrenzen wirksam vorgebeugt wäre. Umso zweckmäßiger ist es, in der Praxis zunächst von einer akzentuierten, möglicherweise *zugespitzten Gegenüberstellung* zweier prinzipiell unterschiedlicher pädagogischer Grundhaltungen und Handlungsdimensionen auszugehen – die man als Dimensionen des ‚Unterrichtens/ Informierens/ Argumentierens‘ einerseits und der ‚Selbsterfahrung/ des narrativen Austauschs und der Beziehungsbefähigung‘ andererseits bezeichnen könnte und für die die Ansätze/ Traditionen der ‚politischen Bildung‘ und der ‚prozess-offenen Gruppenarbeit‘ hier nur beispielhaft eintreten. Denn der Blick in verschiedene Praxisfelder zeigt: Die hierdurch umrissenen Konfliktlinien und Sollbruchstellen haben sich in der Arbeitserfahrung vieler Organisationen immer wieder als brisant und hinderlich erweisen – und haben manchmal nachgerade destruktiv gewirkt. Deshalb ist es von großer Wichtigkeit, entsprechende Spannungen und Behinderungen frühzeitig wahrzunehmen, genau zu ergründen, unter professioneller Supervision zu bearbeiten und effektive Lösungsmöglichkeiten für sie zu entwickeln.

xxx 1.2 Zur Gretchenfrage der persönlich-menschlichen Beziehung mit den Risiko-Jugendlichen – Setting und Haltung in der Deradikalisierungs-Arbeit

Bereits an dieser ersten, ungefähren Gegenüberstellung – von politisch-persönlicher und/oder persönlich-politischer Bildung – mag erkennbar werden, was sich in der *folgenden Fallgeschichte* auf vielfältige Art erweisen wird: Die zentrale, aber nicht immer auf den ersten Blick erkennbare *Gretchenfrage dieser Konfliktkonstellation* in der Deradikalisierungsarbeit dreht sich darum: ob, wie und bis zu welchem Grad und mit welchen Grenzen man als Pädagog/in mit den Teilnehmer/innen einer Intervention in *persönlich-menschliche Beziehung* kommen soll/ kann/ möchte – zumal wenn es sich um Risiko-Jugendliche aus sozialen Brennpunkten handelt, die mancherlei delinquente, anti-soziale und extremistische Verhaltensmerkmale aufweisen und die vor allem vielfach emotional belastende Themen und Erlebnisse mit sich führen. Denn die Frage, inwiefern man hier menschliche Anteilnahme an der Lebensgeschichte und -situation der

Teilnehmer/innen und individuell nachvollziehendes Verständnis für ihre subjektive Perspektive aufbringen soll, darf oder muss, ist in der Praxis erfahrungsgemäß sehr umstritten.

Wie hoch emotional und mitunter ideologisiert dieser Streit mitunter geführt wird, ist in deutschsprachigen Diskurszusammenhängen insbesondere dort erkennbar, wo vom ‚*akzeptierenden*‘ bzw. ‚*konfrontierenden Ansatz*‘ die Rede ist (vgl. oben Kap. xx). Denn das Wort von der ‚akzeptierenden Arbeit‘ wird manchmal in recht pauschaler Weise als ideologischer Kampf- und Diffamierungsbegriff eingesetzt, der suggeriert, dergleichen Anteilnahme beruhe auf kollusiven, fraternisierenden oder gar kollaborativen Bezügen zu den extremistisch disponierten Jugendlichen.

Vor allem aber bestehen in der persönlichen Frage, ob man diese Anteilnahme und Beziehung als PädagogIn selbst überhaupt möchte, sich zutraut und zu leisten vermag, unter den Mitgliedern eines Teams mitunter große Einschätzungsunterschiede. Und da diese in der praktischen Teamarbeit meistens nicht hinreichend bewusst sind und kaum erschöpfend angesprochen und reflektiert werden können, sind Konflikte mit stark persönlichen Anteilen und emotionalen Besetzungen beinahe vorprogrammiert. Dass diese Unterschiede und Konflikte häufig – wengleich durchaus nicht immer – entlang der ‚*Inter-agency*‘-*Trennlinie* zwischen den pädagogischen Bereichen von ‚Unterrichten/ Informieren/ Argumentieren‘ bzw. ‚Selbsterfahrung/ narrativem Austausch und Beziehung‘ 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 Teilnehmer/innen, während der Schwerpunkt ‚Selbsterfahrung/ narrativer Austausch‘ eine größere Nähe und einen persönlicheren Kontakt zu dieser Sphäre voraussetzt.

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 je 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 auch einen 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 leiten.

Diese vergleichsweise idealen personellen Voraussetzungen sind bei VPN inzwischen gegeben bzw. erarbeitet worden, sodass dort stets zwei Ko-LeiterInnen mit einer Gruppe arbeiten. Dabei haben Spannungen zwischen den beiden Arbeitsdimensionen in der Entwicklungsgeschichte des GRUPPEN-Ansatzes durchaus eine gewisse Rolle gespielt. Diese hatten sich zwischen denjenigen Personen und persönlichen Leitungsstilen ergeben, deren berufliche Sozialisierung eher auf Institutionen der politischen Bildung und der Regelschule zurückgeht, und solchen, die eher Bereichen der sozialpädagogischen oder psychotherapeutischen Gruppenarbeit entstammen. Sie 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 GRUPPEN-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 – und es zeigen sich die höchst brisanten Risiken dieser Arbeit.

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 jeweiligen 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, Grundfertigkeiten des Peer-Teaching zu erwerben und Workshops für Gleichaltrige aus ihrer jeweiligen Sozialumgebung zu geben. Hierin sind auch Inhalte der politischen Bildung einbezogen, sodass stets auch der Zieldimension der Befähigung zu einem toleranten, zivilgesellschaftlichen Miteinander sowie zu einem extremismus-, gewalt- und drogenfreien Lebensstil gefolgt wird. Abschließend werden die TeilnehmerInnen als Jugendkultur-TrainerInnen zertifiziert, erhalten ein Übergangs-Coaching in die selbständige und/oder ehrenamtliche Tätigkeit und erwerben somit eine berufliche Vorqualifizierung – sodass hier präventiv-pädagogische und qualifizierend-berufsvorbereitende Interventionselemente miteinander verbunden sind (wie das Xenos-Programm des Bundesarbeitsministeriums es anzielt).

Die zeitliche Ausstattung dieses Verfahrens ist insofern größer als bei VPN, als sie ganze Ausbildungstage sowie Blöcke von Lehrgangswochen in entsprechenden Tagungsortlichkeiten umfasst, in die die Jugendlichen überregional zusammengezogen werden. Ferner sind, anders als bei VPN, *je unterschiedliche LeiterInnen* für die drei verschiedenen Ausbildungsbereiche zuständig – auch für die politische Bildung und die Gruppenselbsterfahrung. Dabei wirkt die/der GruppenleiterIn an den Modulen der politischen Bildung mit (sporadisch auch in den Jugendkultur-Workshops), um die/den dortige/n LeiterIn zu unterstützen – und auch deshalb, um 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.

Dieses achtsame Vorgehen ist insbesondere deshalb ratsam, da die Themen der politischen Bildung wie z.B. ‚Vorurteile‘, ‚Beleidigungen‘, ‚erlebte Konflikte‘, ‚Privilegien/ Ungleichheit‘, ‚Rechtsextremismus‘ oder ‚Gewalterfahrungen‘ stets mit dem Auftauchen von persönlichen

Betroffenheiten gerechnet werden, denen dort dann nicht hinreichend Rechnung getragen werden kann (etwa weil der jeweilig Workshop-Plan unter- bzw. abgebrochen werden müsste, oder weil die Mehrheit der Gruppenmitglieder eventuell nicht ad hoc in die jeweils aufbrechende persönliche Thematik eingebunden werden kann). Mehr noch: Dieses – ohnehin unvermeidliche – *Auftauchen von Persönlich-Erlebnishaftem* ist sogar ausdrücklich erwünscht. Sollten nämlich in einem intensiv-pädagogischen Verfahren mit jungen Menschen dergleichen persönliche Impulse, Themen, Erfahrungen, Störungen etc. überhaupt nicht in Erscheinung treten, müsste man sich die Frage stellen, ob die politische Bildung nicht allzu theoretisch, personen-abstrakt und frontal-didaktisch verfahren ist und an der persönlichen Lebenserfahrung der individuellen TeilnehmerInnen vorbeiging – und ob somit ein ganz wesentlicher pädagogischer Wirkfaktoren außeracht gelassen wurde.

Die *offene Gesprächsgruppe*, in der auf solche – und auch andere, eigendynamisch eingebrachte – Themen eingegangen werden kann und mehr Ruhe und Konzentration auf die/den je individuelle Teilnehmer/in möglich ist, wird von der/m GruppenleiterIn gehalten. Hier sind die anderen Team-Mitglieder nicht direkt anwesend, denn den Teilnehmer/innen soll ein *spezieller Diskretionsraum* des persönlichen Austausches zur Verfügung gestellt werden. Das Lehrgangsteam wird aber in den abendlichen Besprechungen von der/m GruppenleiterIn darüber auf dem Laufenden gehalten, welche Themen und Anliegen mit welchen Akzentuierungen und individuellen Färbungen derzeit in der Gruppe verhandelt werden – wobei stets eine maximale Anonymisierung gewahrt und die namentliche Zuweisung der Themen und Inhalte tunlichst vermieden wird (insoweit nicht aus gebotenen 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, sodass *alle* ‚*Inter-agency*‘-*KollegInnen* am Gesamtprozess beteiligt bleiben. Somit sind die Teammitglieder gleichermaßen darauf vorbereitet, wenn entsprechende persönlich motivierte Themen, Anliegen und Konflikte auftauchen sollten – und sich somit wiederholt anbieten, um aufgenommen, weiterhin bearbeitet und auch jugendkultur-ästhetisch in kreative Produkte umgesetzt zu werden. Hieraus können sich dann genau jene *nachhaltigen pädagogischen Vertiefungen* der zivilgesellschaftlichen Themen ergeben, die bei VPN als Strategie der ‚persönlich-politische Bildung‘ systematisch angestrebt

werden. Ferner ist die persönliche Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit, 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 der Praxis häufig bemerkt hatte, was vielfacher Felderfahrung in der zivilgesellschaftlichen Bildungsarbeit entspricht (und was sich in den Ergebnissen auch der TPVR-Studie mit großer Eindrücklichkeit niedergeschlagen hat; wie oben im Kap. xx über das GRUPPEN-Konzept der ‚persönlich-politischen Bildung‘ ausgeführt; vgl. xx): Dass nämlich diejenigen Brennpunkt-Jugendlichen, die aufgrund ihrer extremistischen, gewaltsamen und antisozialen Neigungen am dringendsten der De-Radikalisierung und Integration bedürfen, mit den *Normalverfahren der politischen Bildung* kaum zu erreichen und zu beeindrucken sind. (Von einem anderen praktischen Blickwinkel betrachtet, hieß dies stets auch: dass der Normalablauf einer Veranstaltung der politischen Bildung, wie sie z.B. an einer Schule durchgeführt wird, von jenen besonders unruhigen, provokativen und mitunter zynischen TeilnehmerInnen häufig stark gestört wird und die LeiterInnen – bzw. deren Setting – nachvollziehbarer Weise überfordert sind.)

Ergänzend hierzu hatte die Leitung des Trägers zunehmend erkannt, dass auch ein beträchtlicher – bisher ungenutzter – *pädagogischer Zugewinn* darin liegt, wenn die persönlichen Konflikte, Anliegen und biografischen Belastungen der Einzelnen, die hinter den großen zivilgesellschaftlichen Themen (Vorurteil, Toleranz, Gewalt, Integration u.w.m.) regelmäßig vorzufinden sind, aktiv mit einbezogen und – soweit als möglich – in dem inhalts- und prozess-offenen Diskretionsraum einer eigenen Gesprächsrunde erschlossen werden. Ganz zu schweigen von den Spannungen, die ohnehin stets zu erwarten sind, wenn eine Gruppe (junger) Menschen über mehrere Tage hinweg intensiv miteinander umgeht. Es hatte sich hier also eine Erfahrung eingestellt, die zwar pädagogisches Allgemeinwissen – und im Grunde eine veritable Binsenwahrheit ist –, die aber dennoch (wegen der untrennbar mit ihr verbundenen Dynamik von Widerstand) von jeder Person und jedem Träger eigens gemacht werden muss: dass *soziales und emotionales Lernen* am allerbesten innerhalb eines *moderierten Gruppenprozesses* erfolgen und gesichert werden kann.

Das in Anlehnung an VPN geschaffene Setting hat sich seither auch in der Arbeit dieser Organisation als 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: Die Zusammenarbeit der Kolleg/innen der politischen Bildung einerseits und der/s Leiter/in der Selbsterfahrungsgruppe andererseits war zu Anfang alles andere als einfach – mitunter sogar ausgesprochen turbulent. Die vorhin nur nebenher erwähnte Thematik/Dynamik von Widerstand, die in prozess-offenen, psychologisch vertieften Interventionen stets eine Rolle spielt, ist in vielerlei Hinsicht zum Austrag gekommen. Ferner kam hinzu, dass die Kolleg/innen, die in diesem Lehrgang die politische Bildung wie auch die jugendkulturellen Workshops versorgten, zum ersten Mal in diesem mehrtätigen Setting gearbeitet haben und kaum über intensiv-pädagogische Erfahrungen mit dieser Zielgruppe verfügten.

xxx 1.3 ‚Tommi‘ 1: Fallgeschichte einer problematischen Situation der pädagogischen Arbeit – und deren spezifische Übertragungseffekte auf das Team

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

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 vor allem in der Fähigkeit, selbst Peer-Gruppen-Workshops zu halten und Jugendliche anzuleiten. In der

Selbsterfahrungsgruppe haben die Teilnehmer recht schnell – und über große ethnischen und sozialräumlichen Unterschiede ihrer Herkunft und Mentalität hinweg – eine große Vorbehaltlosigkeit, Offenheit und Auseinandersetzungs-Bereitschaft miteinander entwickelt, in der vielerlei persönliche Erlebnisse angesprochen und soziale Erfahrungen gesammelt werden konnten. Dies mag eventuell dadurch erleichtert gewesen sein, dass es sich bei diesem Lehrgang – durch außergewöhnliche Umstände und Zufälle bedingt – um eine rein männliche Teilnehmergruppe handelte. Auch konnten zwei verspätete, erst zum zweiten Block aufgenommene Teilnehmer 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 Kontrahent/innen – in einen akuten Konflikt einfließen kann und aber für die Beteiligten nicht direkt wahrnehmbar bzw. 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 sein können. Dann wurden die Teilnehmer aufgefordert, einen ihnen bekannten Konflikt kurz und schematisch auf drei Karteikarten zu skizzieren – je eine Karte für den Anlass, die Beteiligten und den Ausgang 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 Verläufe und Lösungen einzuschätzen und vor allem: mögliche Alternativen zu entwerfen und einzuüben.

Dass die Teilnehmer spontan überwiegend persönliche Konflikte und mitunter auch 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 politische/r Bildner/in in diesem intensivpädagogischen Setting arbeitete. Sie/er war offenbar davon ausgegangen, 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 in der politischen Bildung anwesenden LeiterIn der Selbsterfahrungsgruppe, dass die Teilnehmer sich auch deshalb so vorbehaltlos persönlich einbrachten, weil sie – allesamt weit von zuhause entfernt, sich vorher untereinander in aller Regel nicht persönlich kennend – durch die offene Gruppenarbeit und überhaupt durch das intensive Miteinander von Lehrgang und Tagungsstätte 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 vor vier Jahren folgender Konflikt passiert¹: 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 und auf ihn einschlug – und ihn schwer verletzte. Die gesamte Lehrgangsguppe reagierte betroffen, und es ergaben sich unter anderem Anmerkungen dergestalt, dass diese Beleidigung Tommis – verglichen mit den in der sozialen Umgebung der 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 an: „Nein, nein, das war schon so, das hatte mein Vater schon gemacht!“. Als dann in der Folge allen klar wurde, dass sich in Tommis Familie tatsächlich massiver sexueller Missbrauch durch den Vater zugetragen hatte, und nachdem Tommi kurzerhand einige Basisdaten über diesen Sachverhalt angegeben hatte, war die Betroffenheit umso größer. Dies führte zunächst dazu, dass die Gruppe sich instinktiv mit Tommi solidarisierte, seinen gewaltsamen Ausbruch begreiflich fand – und ihn mitunter sogar guthieß.

¹ Die Fallgeschichte ist weitreichend anonymisiert.

Natürlich stellte diese Geschichte im Rahmen einer pädagogischen Übung der politischen Bildung ein außergewöhnliches Ereignis dar, sodass es ratsam schien, den Übungsgang zu unterbrechen, 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 überaus versiert – und auch erfahren – darin zeigte, Vorgeschichte, Hergang und Folgen jenes Konfliktereignisses mit seinem Klassenkameraden bündig zu umreißen: Der Vater hatte seine acht Jahre ältere Schwester über viele Jahre hinweg sexuell missbraucht, woran die Familie zerbrach, als Tommi zehn Jahre alt war. Der Klassenkamerad wusste dies deshalb, weil er zusammen mit Tommi an einer Gruppe der Jugendhilfe teilnahm, in der dergleichen persönliche Belastungen besprochen und sozialtherapeutisch bearbeitet wurden. Der Kamerad hatte offenbar aufgrund der Hitze des Gezänks der Schulpause die Diskretion nicht mehr 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 zunächst 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, sodass der Kamerad ins Krankenhaus eingeliefert wurde. Tommi wurde der Schule verwiesen; eine Strafanzeige scheint jedoch nicht gestellt worden zu sein.

Die unmittelbare methodische Herausforderung, die sich angesichts solch überraschend freizügiger und thematisch heftiger Beiträge stellt, ist in dieser Situation optimal gelöst worden. Beide anwesende Pädagog/innen (die/der politische Bildner/in und die/der Gruppenleiter/in) haben Tommis Geschichte ihre persönliche Aufmerksamkeit gezollt und damit vermieden, was in informellen oder schulischen Zusammenhängen häufig geschieht: dass dergleichen persönliche Themen und Erfahrungen mehr oder weniger wortlos übergangen und aus dem Gespräch ausgeschlossen werden – oder aber dass missbräuchlich mit ihnen verfahren wird. In dieser zweiten Hinsicht haben die LeiterInnen neulich verdeutlicht, dass Tommis Erzählung wie alle anderen persönlichen Beiträge im Lehrgang natürlich vertraulich und respektvoll behandelt werden müssen (was ja damals bei jenem Klassenkameraden Tommis so gänzlich missglückt war!) und dass Tommi und die Anderen immer nur so viel von sich und seinen

Lebensgeschichten preisgeben sollen, wie sie möchten. Dies stand bei jener Gruppe ohnehin nicht in Frage, weil die Gruppenkollegen durchweg respektvoll miteinander umgingen und Tommi selbst – wie sich später herausstellen sollte – durch vielfache sozial- und psychotherapeutische Unterstützung eine relativ souveräne Erzählhaltung gegenüber seiner Familiengeschichte gefunden hatte.

Ferner konnte der Gruppe ohne viel weiteren Aufwand 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 ca. vier Jahren der Schule verweisen 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 unter großen Mühen damit befasst, sich von all dem zu lösen.

Auch 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 umgetrieben. Dabei wurde immerhin ansatzweise bereits hier die Komplexität der gesamten Handlungsszene zwischen den beiden Klassenkameraden begreiflich. Denn diese betraf auch seitens des schwer verletzten Kontrahenten Tommis einen jungen Mann, der als Teilnehmer einer Jugendhilfegruppe ebenfalls schwere lebensgeschichtliche Belastungen mit sich geführt haben muss, die eventuell mit seiner Homosexualität zu tun haben mochten oder durch sie verstärkt wurden. Umso deutlicher wird: Unkontrollierte körperliche Gewalt, sexueller Missbrauch, Streit/Kampf/ Mobbing und Konflikteskalation im Klassenverband, Jugendhilfe, Homosexualität/ Homophobie – die Erlebnisszene, die Tommi hier in wenigen Minuten eingebracht hatte, umfasste einen ganzen Strauß von Themen, die Stoff für viele Module von politischer Bildung in einem weiten Verständnis von *post-klassischer politischer Bildung* hätten geben können.

In dieser Weise konnte Tommis Geschichte in relativ kurzer Zeit eine hinreichende erste Klärung erhalten und zu einem vorläufigen Abschluss finden, sodass auch noch die Konflikt-Beispiele der anderen Teilnehmer dargestellt und besprochen werden konnten. Es war also möglich, die Übung

der politischen Bildung programmgemäÙe fortzusetzen und bis zu Ende zu führen, ohne dass hierbei Tommis schwere persönliche Erlebnisgeschichte übergangen oder eilig abgehandelt werden musste. Denn alle Anwesenden wussten ja: Es würde später noch den speziellen Raum der Gruppensitzung geben, in dem man – soweit das Bedürfnis besteht – noch einmal auf Tommis Erlebnis – und auch auf vergleichbare Erlebnisthemen andere Teilnehmer – eingehen könnte (wie auch stets die Möglichkeit des Einzelgesprächs mit den PädagogInnen besteht).

Sicherlich war dies auch einer jener Momente in der Geschichte des Transfers der GRUPPEN-Methode auf diesen Träger, in dem man sich sehr darin bestätigt sah, die offene Gesprächsgruppe in das Setting eingefügt zu haben. Dabei ist diese Gruppe in partieller Abweichung vom GRUPPEN-Verfahren prinzipiell als vollends selbstgestalteter Eigenraum der Teilnehmer definiert und wird deshalb in diesem Lehrgangsetting ausdrücklich als „Wir-unter-uns-Gruppe“ benannt. Dies bedeutet, dass die/der LeiterIn weitgehend darauf verzichtet, selbst definitive Themen einzubringen, sondern sie allenfalls Themen anbietet (zumal wenn dies ausdrücklich gewünscht wird).² Ansonsten kann er/sie – sozusagen als gleichberechtigtes Mitglied – Fragen stellen und Kommentare geben, tut dies aber freilich stets nur in der Funktion, den Prozess des wechselseitigen Austausches, Sich-Kennenlernens und Sammels von Selbst- und Menschenkenntnis in der Gruppe zu unterstützen.

Die nach einer Pause direkt anschließende Gruppenrunde dieses Tages hatte die/der Leiter/in in maximal offener Haltung mit der Frage eröffnete, was denn so am heutigen Tage los gewesen wäre. Als die Gruppe bekundete, dass es ein langer Tag gewesen wäre und man eher ein wenig „chillen“ wollte, stimmte die/der Leiter/in 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 ist, diejenigen, die schwierige, 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. Das Ziel hierbei war, die von Tommi eingebrachte Thematik – in ihrer Bedeutungsschwere, aber auch Reichhaltigkeit – nicht

² Diese Modifikation rührt daher, dass in diesem Projekt die wechselseitige Arbeitsvereinbarung mit den Teilnehmern nicht in gleicher Weise getroffen werden konnte, wie das bei VPN umständehalber der Fall ist. In der Gefängnisgruppe 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 aber grundsätzlich auch in einer Qualifikationsmaßnahme gegangen werden, was freilich vorab transparent dargestellt und erörtert werden muss.

zu übergehen, ohne sie jedoch der Gruppe aufzudrängen. Tommi wurde daraufhin kurz angesprochen, und er bekundete, dass er guter Dinge wäre und sich weder verunsichert noch belastet fühle. Auch habe er seine Geschichte bereits früher des Öfteren mit Anderen besprochen, sodass 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 dann auf eigenen Wege wieder Tommis Geschichte zu. Ein Gruppenkollege fragte Tommi, wie es denn gekommen sei, dass die Familie überhaupt von den sexuellen Übergriffen 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, Tommi vor Selbstüberforderung oder Gruppendynamik bewahren zu müssen, und ließ dem Gespräch seinen Lauf. Tommi und die anderen Teilnehmer standen in guter, achtsamer Beziehung zueinander, und Tommi hatte offensichtlich einen günstigen, entwicklungs-
zutraglichen Zugang zu diesem Aspekt seiner Lebensgeschichte gefunden (noch nicht jedoch auch zu jener Konfliktszene mit dem Klassenkameraden!). Dies war umso beachtlicher, als die Hergänge, die Tommi im Alter von etwa neun, zehn Jahren (und davor) erlebt haben muss, einige Dramatik inne hatten und eine große psychotraumatische Belastung für ihn dargestellt haben müssen.

Tommi hatte damals von den lange währenden sexuellen Übergriffen dadurch erfahren, dass 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 geraume Zeit von den Übergriffen gewusst hatte (und somit impliziert war) – zornig ausgerufen: „dann bleib doch hier und mach mit [der Tochter], was Du jeden Mittwoch mit ihr machst“, woraufhin die Situation tätlich eskalierte, der Vater mit einer Flasche auf die Mutter einschlug, die anwesenden Freunde eingriffen, die Mutter durch den 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 selbst darin 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, sodass 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, Tommis Großvater, im Dachboden dieses Hauses erhängt hatte.

Die transgenerationale Wiederholungsdynamik, die zwischen Tommis Vater und Großvater, deren beiderseitiger Suizidalität und weiteren schwerwiegenden psychischen Beeinträchtigungen besteht, ist offenkundig – aber auch jene Wiederholungsdynamik zwischen Tommi und seinem Vater bezüglich der der Mikroszene der ‚plötzlichen Aufdeckung durch öffentliche Beschämung‘. Denn diese plötzliche Aufdeckung hatte zunächst den Vater ereilt, sich dann aber viele Jahre später auch für Tommi – in der Szene mit dem Klassenkameraden – auf fatale Weise wiederholt. Die Wiederholungen unterstreichen die immense Tragik der Hergänge wie auch die Schwere der familien-biografischen Last, die sich hieraus für einen jungen Menschen ergeben muss. Vor allem aber muss bei einer Situation, wie sie in jenem Modul der politischen Bildungsarbeit entstanden ist, seitens der Leiter/innen beachtet werden, dass sich die Wiederholungsdynamik von Tommis Familiengeschichte ja auch ganz aktuell auf die Workshop-Situation selbst erstreckt. Denn auch diese Situation war von einer eklatanten Dynamik der ‚plötzlichen Aufdeckung‘ gekennzeichnet, in der Tommi während der Übung mit seiner Geschichte sozusagen ‚herausplatzt‘. Und dies birgt stets auch die Gefahr der ‚öffentlichen Beschämung‘ – aber eben auch die Möglichkeit eines heilsamen Durcharbeitens. Umso wichtiger war, dass die beiden anwesenden Pädagog/innen hier auf recht achtsame und umsichtige Weise verfahren sind.

Dass sich Jugendliche dieser Zielgruppe so rasch und in dieser Einlässlichkeit mit dergleichen Erlebnissen auseinandersetzen, wird sicherlich nicht immer in Reichweite des jeweils verfügbaren Settings bzw. der Teilnehmer/innen liegen. Viel pädagogischer Gewinn ist jedoch

bereits dann erzielt, wenn solche Themen überhaupt offen angesprochen werden können. Denn zum einen sind lebensgeschichtliche Belastungsfaktoren dieser und vergleichbarer Art gerade bei Brennpunkt-Jugendlichen durchaus häufig zu finden, während die Jugendlichen sie jedoch in aller Regel untereinander nicht thematisieren können (vgl. auch die BKA-Studie und die Kötting-Studie in Kap. xx). Und zum anderen kann durch den begleiteten und moderierten Austausch hierüber ein Verständnis dafür entstehen, wie sehr solche Erlebnisse damit zu tun haben, 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 der Arbeit dieses Trägers durchaus zahlreich vertreten sind. Ferner zu berücksichtigen sind freilich all jene aus der Forschung bekannten ‚(sozial-)therapeutischen Wirkfaktoren‘, die für prozess-offene Gruppenarbeit generell kennzeichnend sind und ihre pädagogisches Potential unterstützen. (Interpersonelles Lernen, Feedback-Faktor, wechselseitige Hilfestellung, Selbstöffnung und Selbsterschließung, Scham- und Schuldentlastung, Universalitäts-Effekt des Nicht-nur-mir-geht-es-so, vertieftes emotionales Lernen, Konfliktlernen, Gruppenkohäsion und Akzeptanz, Rekapitulation und Durcharbeiten der primärfamilialen Herkunftssituation) (vgl. xx Tschuschke 9).

kkk

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 (vgl. auch xx 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 erfahrungsgemäß gerade auch jene Jugendlichen auf dieser sehr menschlichen, persönlichen Gesprächsebene ansprechbar sind, die durch klassische politische Bildung oder kognitiv-behavioristische und informative Verfahren kaum überhaupt – geschweige denn 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 kurze kontextuelle Nachfragen

dahingehend 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 Anfangsschwierigkeiten für einige Zeit leidlich zurecht kommen konnte. Dies musste dann nicht weiter vertieft werden, und es konnte somit auch den anderen Teilnehmern bzw. der Gruppe als solcher Raum gegeben werden.

In der Tat setzten Tommis Gruppenkollegen dann mit eigenen Erzählungen von Erlebnissen an, die – 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, Batu, ist es offensichtlich dahin gekommen, dass Batu 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 wurde erzählt, sehr offensiv vorgegangen; 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 habe dann wiederum dazu geführt, dass das Mädchen sich entschloss, die Jungen wegen sexueller Nötigung anzuzeigen. Es folgten Wochen der Unklarheit, in denen ein oder zwei der Kameraden Batus 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 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 war, in einigen Hinsichten jedoch noch einer genaueren Erschließung bedurft hätte – eine Erzählung jedenfalls, mit der sich weiterhin mit pädagogischem Gewinn in der Gruppe würde arbeiten lassen. Die Frage, warum sich die Geschichte – verblüffender Weise – direkt an Tommis Erzählung anschloss und wie also die *thematisch-narrative Gruppenmatrix* dieser Stunde verlief, erklärte sich die/der LeiterIn zunächst so, dass dem Teilnehmer diese Episode seines Lebens eventuell schon in der Konfliktübung der vorangegangenen politischen Bildung gewärtig wurde (also durch die Frage nach selbst erlebten Konflikten angeregt war, dort aber nicht eingebracht wurde). Darüber hinaus bestand die emotional-erlebnishaft Parallele zwischen den beiden unterschiedlichen Erzählungen im Thema der elterlichen Gewalt. Denn diese Gewalt war in Tommis Familie präsent und war dort auch sexuelle Gewalt gegen die Tochter; und auch Batu 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 *gruppendynamisch-thematischen Vernetzung* 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 *themen-dynamisch* betrachtet, wäre in der zweiten Geschichte sozusagen eine motivische Wiedergängerin der Schwester Tommis in Erscheinung getreten. Jedenfalls gab dieser Zusammenhang der/m LeiterIn die Gelegenheit, den jungen Männern jenes Stück psychologisches Allgemeinwissen – dass sexualisierte Mädchen zumeist missbrauchte Mädchen sind – zu vermitteln. Damit war jeglicher Versuchung, die Schulkameradin oder sich ähnlich verhaltende Frauen wegen ihres sexuellen Agierens zu verachten und/oder zu missbrauchen, eine Irritation entgegengesetzt.

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 der anschließenden Tagesbesprechung des Teams umriss und es rückblickend den Anschein hatte, dass der sexuelle Gehalt dieser Erlebniserzählung – neben der Erzählung Tommis – mit dazu beigetragen hat, dass sich in dieser Besprechung eine bestimmte Konfliktdynamik im Team entspann.

xxx 1.4 Institutionelle Dynamiken der Team-Spaltung – und die Konkurrenz um den persönlich-menschlichen Kontakt zu den Risiko-Jugendlichen: Zur Notwendigkeit von Professionalisierung und Qualitätssicherung in politischer Bildung und Deradikalisierung

Zu jenen Tagesbesprechungen dieses ‚inter-agency‘-Teams muss angemerkt werden, dass sie in aller Regel zeitlich recht beengt verliefen, da sie nach einem langen Lehrgangstag häufig in dessen zwölfter Stunde erfolgten, sodass eine methodische Reflexion und Qualitätssicherung der Arbeit – wie sie für ein Pilotprojekt notwendig ist – hier nur kaum stattfinden kann (und einlässliche Nachbesprechungen erforderlich sind). Auch ist das Team auf dem jeweiligen Lehrgang – und fern der Projektleitung – gänzlich auf sich selbst gestellt, weshalb hier unfehlbar diejenigen Themen und Dynamiken wirksam werden, die in der *institutionellen Kultur* des Trägers wie auch im Arbeitsfeld als ganzem gegeben sind. Umso lohnender mag es an dieser Stelle sein, ein wenig genauer auf diese institutionellen Themen und Dynamiken einzugehen – zumal dort, wo sich abzeichnet, dass sie für Träger der *engagierten politischen Bildung* im Allgemeinen bezeichnend sind.

Hierzu muss zunächst vorausgeschickt werden, dass die Methode der Wir-unter-uns-Gruppe und die Person des/der GruppenleiterIn damals im Gefüge dieses Trägers weitgehend unbekannt

waren – und erst für dieses Modelprojekt hinzukamen. Dabei wurde schon im Verlauf des ersten Halbjahrs deutlich, dass Methode und Person bei nicht wenigen der KollegInnen auf erstaunlich große Verhaltenheit und nur vereinzelt auf Interesse stießen. Vielmehr schien das neue Element der pädagogischen/ sozialtherapeutischen Gruppenarbeit *weitverzweigte Befürchtungen* und ein *pauschales Misstrauen* zu erregen. Dies hatte sich auch in den Vorbereitungsbesprechungen im größeren Kreis aller beteiligten Honorarkräfte abgezeichnet, die eingangs durchgeführt wurden und das Ziel hatten, die pädagogischen Begründungen und methodische Logik der Settingerweiterung durch die (Selbsterfahrungs-)Gruppe vorzustellen und an möglichst viele Mitarbeiter/innen des Trägers heranzutragen. Bereits diese Gespräche verliefen weit schwieriger als die Leitung erwartet hatte – angesichts der Tatsache, dass es bei den Mitarbeiter/innen durchweg um junge Menschen zu tun war, die politisch gut informiert und engagiert, interkulturell aufgeschlossen und mit einem scharfen zivilgesellschaftlichem Bewusstsein ausgestattet waren. Denn entweder waren diese Mitarbeiter/innen in der politischen Bildungsarbeit tätig und strebten einen entsprechenden pädagogischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Universitätsabschluss an, oder aber sie waren mit großem persönlichen Einsatz und Erfolg in einer bestimmten Jugendkultur verankert und standen von daher mitten in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und in der Jugendarbeit.

Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – schien sich das große Engagement und die zivilgesellschaftlich aufrechte Haltung der MitarbeiterInnen von Anfang an grundsätzlich gegen die Erprobung der Methodenerweiterung durch die Selbsterfahrungsgruppe richten zu wollen – und auch gegen die Aufnahme dieses neuen Typus von KollegIn, die/der einen psychotherapeutischen Qualifikationshintergrund aufwies und in therapeutischer Gruppenarbeit ausgebildet war. Sehr *grundsätzliche Fragen und insistente Vorbehalte* dergestalt wurden ins Feld geführt, ob denn ein „Psychologisieren von Menschen“ überhaupt statthaft wäre; ob sich nicht von selbst verböte, „so etwas ähnliches wie Psychotherapie“ zu betreiben; ob das „psychologische Vokabular“ des Projektkonzepts nicht „durch pädagogische Begriffe ersetzt werden“ könne (wobei dessen Begriffe der ‚sozialen und emotionalen Intelligenz‘, der ‚Empathie/ Introspektion‘ oder der ‚narrativen Kompetenz‘ im Grunde auch in der Erziehungswissenschaft zum begrifflichen Gemeingut zählen); was denn in einer Selbsterfahrungsgruppe eigentlich passiere; ob es überhaupt verantwortet werden kann, wenn auch „über Persönliches“ und potentiell „über Belastendes“ aus den individuellen

Lebensgeschichten der Teilnehmer/innen gesprochen wird; und was man „dann damit machen sollte“, wenn jenes Persönliche „erst einmal ausgesprochen“ wäre. – Man habe doch in den bislang üblichen Kurzzeit-Modulen (der zivilgesellschaftlichen Jugendkultur-Projektstage) beim Auftauchen von allzu persönlichen Erfahrungsgehalten aus guten Gründen eine „*Deckel-drauf*“-*Strategie* als die einzig angemessene Haltung angesehen. Und überhaupt, das wäre doch „akzeptierenden Arbeit“ und schon allein deshalb unstatthaft.

Die gestellten Fragen waren an sich keineswegs unvernünftig. Auch war der Diskurs durchweg elaborient – und erwies sich vielfach auch als akademisch versiert. Jedoch schien ein wirklich konstruktiver Austausch nicht recht entstehen zu wollen. Die Argumente und Einreden verfestigten sich eher, obwohl sie dabei auch eigentümlich weit hinter dem Stand der akademischen Forschung zu (De-)Radikalisierung und Sozialtherapie zurückblieben. Lässt doch diese schon seit längerem – und im Grunde schon seit der 70er-/80er-Jahre – keinen Zweifel mehr darüber zu, dass pädagogische Interventionen dieser Art immer auch den *zwischenmenschlichen, narrativen Austausch* von persönlich erlebten Erfahrungen und die direkte Beziehungsaufnahme zu und unter den Teilnehmer/innen erfordern – und dies umso mehr, je randständiger und risikobehafteter die Zielgruppe ist (TPVR, Handb Sozialtherapie, BKA Studie, Derad. Cambridge xx).

Auch unterstrichen Projektleitung und Gruppenleiter/in ausdrücklich, dass natürlich keineswegs daran gedacht ist, Psychotherapie durchzuführen. Vielmehr soll eine pädagogische Intervention erprobt werden, die eine *berufsvorbereitende Kompetenz-Qualifizierung* und ein arbeitsbezogenes *Skills-Coaching* des sozialen und emotionalen Lernens und der so genannten Soft Skills bezweckt, wie es in der heutigen Arbeitswelt zumindest der mittleren und höheren Ebenen häufig genutzt wird. Ferner wurde dargelegt, dass auch die (De-)Radikalisierungsforschung und -pädagogik durchweg *psychologisch fundiert* ist; es wurde unterstrichen, dass Menschen – gerade junge, von vielerlei Lern- und Anpassungsaufgaben umtriebene Menschen – doch zweifelsohne als *psychische Wesen* begriffen werden müssen; dass eine Selbsterfahrungsgruppe keine emotionale Hexenküche der Affektbeschwörung sei, sondern eine klar definierte pädagogische Methode und ein regelgeleitetes pädagogisches Handwerk (das freilich erlernt sein will); ferner: dass hierbei keineswegs „außergewöhnliche Risiken“ für die Teilnehmer und den Lehrgang bestehen; im Gegenteil, die wären die Risiken weit höher, wenn man – bei einer

intensivpädagogischen Maßnahme in diesem bekanntermaßen explosiven Arbeitsfeld – keinen Raum für die offene Aussprache zur Verfügung stellte und wenn keine spezielle Kraft für eventuelle Kriseninterventionen im Team wäre.

Jedoch, auch Engelszungen der Erläuterung und Begründung sowie des pädagogischen Pioniergeistes trafen kaum auf Resonanz. Das generelle Gesprächsklima hierüber blieb weiterhin eher misstrauisch-missgünstig gestimmt – und es schienen auch späterhin eigentümlich hartnäckige Missverständnisse über ‚Gruppenarbeit‘ fortzubestehen, ja mitunter aktiv gepflegt zu werden. Verblüffend war dieses *insistent-kritische und widerständige Agierens* allemal deshalb, weil die MitarbeiterInnen vorwiegend in der Rechtsextremismus-Prävention tätig waren und von daher in der Praxis häufig in Situationen geraten waren, in denen die psycho-affektive Brisanz und die großen persönlich-biografischen Belastungen von rechts-affinen Jugendlichen vehement zu spüren waren – und die pädagogische Arbeit akut gefährdeten, sodass der Träger immer weniger umhinkonnte, einen ‚*gewissen Psychologie-Bedarf*‘ zu konstatieren. Genau diese Erfahrungen der immer wieder auftretenden Überforderung des bisherigen Settings waren es auch gewesen, die der Leitung den Anlass gaben, nach einer geeigneten Methodenerweiterung zu suchen, woraufhin man mit der prozess-offenen ‚Selbsterfahrungsgruppe‘ bewusst ein *psychodynamisches Element* mit einbezog. Denn empirische Wirksamkeitsstudien haben – entgegen der weithin vorurteilsbehafteten Diskurse der akademischen Psychologie, Sozialpädagogik sowie öffentlicher Foren – wiederholt festgestellt, dass psychodynamische Verfahrensweisen besonders nachhaltige Wirkungen erzielen (xx Shedler).

Weiterhin bemerkenswert für diesen – exemplarischen – Träger war, dass der Gestus des insistent-kritischen und widerständigen Agierens bereits lange vor dem Hinzukommen der Gruppenselbsterfahrung betrieben wurde – und eine ausgeprägte *interne Konkurrenz- und Spaltungsdynamik* unter den Mitarbeiter/innen des Trägers zur Folge hatte. Denn zwischen den politischen BildnerInnen einerseits und den LeiterInnen der Jugendkultur-Workshops andererseits bestanden persistierende Spannungen bezüglich der gemeinsamen Arbeit, und bisweilen kam es zu vehementen konzeptuellen – und auch normativ-weltanschaulichen – Auseinandersetzungen (wie sie für die Gründungsphase einer Organisation typisch ist).

In handlungsanalytischer Perspektive fiel hierbei neuerlich auf: Bereits diese von Anfang an gegebene *institutionelle Spaltungslatenz* schien von jenem Punkt auszugehen, der oben provisorisch die ‚*Gretchenfrage der persönlich-menschlichen Beziehung*‘ zu den TeilnehmerInnen genannt wurde. Es war nämlich des Öfteren zu beobachten, dass die Konflikte von einer Konkurrenz herrührten, die darin begründet lag, dass die Jugendkultur-Workshop-LeiterInnen in den Augen der TeilnehmerInnen 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 als eher trockene, weniger unterhaltsame Pflicht wahrgenommen. Somit hatten die Jugendkultur-VertreterInnen leichteren Zugang zu den Jugendlichen und standen in *näherer Beziehung* zu ihnen.

Hierdurch wurde aber auch mit größerer Präzision erkennbar, was es mit jener Gretchenfrage der persönlich-menschlichen Beziehung eigentlich auf sich hatte. Denn diese Frage drehte 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 damit in der pädagogischen Situation umgehen soll. Gleichzeitig schien neben der Angst stets auch *eine ambivalente Faszination und ein Bedürfnis* wirksam zu sein, das eine nähere Berührung mit den Brennpunkt-Jugendlichen und ihren Themen geradezu suchte (um sie dann aber eventuell auch wieder abzuwehren bzw. die volle Auseinandersetzung mit ihnen zu scheuen). Jene Gretchenfrage ist also angemessener als eine *unbewusste Ambivalenzen* gegenüber den Jugendlichen zu bezeichnen – die aus *inneren Konflikten zwischen Angst vor und Faszination über* den persönlichen Kontakt mit ihnen und ihren schwierigen Themen hervorgeht.

In einzelnen Episoden ließen sich die Ambivalenzen und der daraus entstehende Streit häufig auf ganz spezifische Themen der Brennpunkt-Jugendlichen zurückführen – und auf deren emotional belastende Natur (die z.B. Erfahrungsbereiche von Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung, Abhängigkeit etc. betreffen). Denn die PädagogInnen weisen natürlich zumeist auch selbst – mehr oder weniger starke oder latente – lebensgeschichtliche Anknüpfungspunkte zu jenen Themen auf, die von der Auseinandersetzung der Jugendlichen assoziativ aufgerufen und berührt werden. Somit sind diese Anknüpfungspunkte stets im Hintergrund des engagierten pädagogischen Arbeitens wirksam und stellen eine ganz wichtige persönliche Motivation dar – können aber auch unwillkommene Befangenheiten, Affekte und wiederkehrenden Streit

heraufbeschwören. So z.B. würde in der Konfliktepisode dieser Fallgeschichte einiges darauf hindeuten, dass Themen der Sexualität, Sexualisierung und sexuellen Gewalt eine spezifische emotionale Aufladung der Dynamik im Team verursachten. Umso mehr ist zu unterstreichen, was auch die „Guidelines for Working with Violent Extremists“ des TPVR-Projektes (im Absatz ‚Boundaries‘) ausdrücklich festhalten, dass sich nämlich alle in dieser Arbeit Engagierten gleichermaßen der Grenzen bzw. Abgrenzung gegenüber und der persönlichen Betroffenheit von den Klienten und ihren Lebensthemen bewusst sein müssen – und zwar gerade weil die *Ebene der persönlichen Beziehung* zu ihnen ganz und gar unverzichtbar ist (TPVR Guid.xx).

Dabei mag der durch unbewusste Ambivalenzen ausgelöste Streit im Einzelnen von durchaus stichhaltigen Beobachtungen ausgehen. Denn Ambivalenzen bezüglich der persönlichen Nähe zu den Teilnehmer/innen können einerseits dazu führen, dass die Leiter/innen der Jugendkultur-Workshops einen allzu jovialen, freundschaftlichen, mitunter *fraternisierenden Umgang* mit den Jugendlichen pflegen, dem es bei wichtigen Stichworten und Situationen des informellen Miteinanders an persönlicher Abgrenzung mangelt. Und andererseits kann es geschehen, dass die Praktiker/innen der politischen Bildung ihre Inhalte und Lernziele zu sehr *kognitiv-wissensorientiert* und zu wenig lebensweltlich-narrative vermitteln, sodass der Prozess insgesamt zu unpersönlich bleibt.

Demzufolge wäre es also – infolge jener grundlegenden persönlichen Ambivalenzen – unversehens dahin gekommen, dass sich nebeneinander sowohl ein *zu beziehungsnaher* als auch eine *zu beziehungsferner* Modus des Umgangs mit den Zielgruppen-Jugendlichen entwickelt hatte, die dann beinahe unausweichlich in unfruchtbare Konkurrenz miteinander gerieten. Hierfür reicht es erfahrungsgemäß schon aus, wenn die Mitarbeiter/innen lediglich die entsprechenden Fantasien über die Arbeitsweise der jeweils anderen Kolleg/innen entwickelt haben. Und in der Tat scheint es bei diesem Träger generell eher so gewesen zu sein, dass die Einzelnen in ihrem jeweiligen Bereich überwiegend sehr gute und herausragende pädagogische Arbeit leisteten. Umso mehr wirkten die nichtsdestoweniger bestehenden internen Spannungen und Konkurrenzen manchmal beinahe so, als seien sie im Gefüge des Trägers ein *fantasmatischer, unorganischer Fremdkörper*. Sie waren aber stets ernstzunehmende Indizien von arbeitsfeld-spezifischen Risiken, die – wie das Konfliktszenario im Team von Tommis Lehrgang zeigen würde – in ihrer Störkraft nicht unterschätzt werden dürfen.

Vor diesem Hintergrund scheint es besser begreiflich, warum die Integration des neuen Moduls der Gruppenselbsterfahrung schon im Vorfeld der Arbeit so schwierig verlief. Denn offensichtlich war die Konfliktodynamik, die gegenüber der Gruppenselbsterfahrung ausagiert wurde, bei diesem Träger schon vorher in Form einer internen Spaltung virulent gewesen. Und sie sollte sich als recht hartnäckig erweisen. Selbst nachdem die Projektvorbereitungen abgeschlossen waren und die ersten Probeläufe und regulären Lehrgänge zur/m *zivilgesellschaftlichen Jugendkultur-Trainer/in* mit großem Erfolg vorlag – und selbst als die umgehende Evaluation in schriftlicher Dokumentation den großen Nutzen dieser Methodenerweiterung aufzeigte –, schien sich die Haltung vieler MitarbeiterInnen kaum entspannen zu wollen. Dies führte kurioserweise dazu, dass zu einem Zeitpunkt, an dem erste evaluierte Ergebnisse auf Fachkonferenzen vorgestellt und erörtert wurden – und auch an internationale Best-Practice-Forschung enggeschlossen werden konnte –, in der Umsetzungspraxis vor Ort bei den Mitarbeiter/innen häufig immer noch ganz basale Akzeptanzprobleme verhandelt werden mussten.

Mitunter schien es sogar dahin gekommen zu sein, dass sich – zumindest bei Teilen der Mitarbeiterschaft – eine gewisse Verschworenheit ergeben hatte, die sich in Hintergrundkommunikationen wechselseitig bestärkte. Hierbei hat offensichtlich eine nicht unwesentliche Rolle gespielt, dass zahlreiche Mitarbeiter/innen dieses Trägers – wie dies wohl bei vielen Trägern der sozialen Arbeit der Fall ist – in Kontexten der *außerparlamentarischen Opposition* und des *politischen Kampfes* sozialisiert waren. Hier sind Maßnahmen der Frontenbildung und Agitation gängig und durchaus sinnvoll. Immerhin äußerte die/der Gruppenleiter/in den Eindruck, dass sich die wiederkehrenden Vorbehalte zumeist in einem Habitus des kritischen, ideologisch positionierten Bewusstseins äußerten, den man annäherungsweise als Gestus ‚der zivilgesellschaftlichen Linken‘ bezeichnen könnte.

Gerade mit Blick auf den internationalen Vergleich und Transfer von innovativen Verfahren stellt dies eine wichtige Beobachtung dar. Denn die ‚*zivilgesellschaftliche Linke*‘ macht in den NGOs und Sozialträgern quer durch alle europäischen Mitgliedsländer einen bedeutenden – und ganz und gar unverzichtbaren – Faktor dieser schwierigen Arbeit aus. Das Stockholmer Programm der

Europäischen Union unterstreicht deshalb ausdrücklich, dass der Schlüssel des Erfolgs im Bemühen um Deradikalisierung sowie Gewalt- und Extremismus-Prävention in der Beteiligung der Zivilgesellschaft liegt – und konkret darin, dass die „Nicht-Regierungsorganisationen und gemeinnützigen Träger“ eingebunden werden.³ Umso deutlicher wird aber auch, mit welchen Stör- und Verhinderungseffekten hierbei mitunter zu rechnen ist. Denn: Wenn es gerade die Sozialisierung in Milieus des gesellschaftlichen Engagements und des politischen Kampfes es sein sollte, die die methodische Lernfähigkeit von NGOs und Sozialträgern gefährdet, dann ist umso entschiedener auf eine weitreichende Professionalisierung dieser NGOs hinzuwirken.

xxx 1.5 ‚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. Und sie waren zunächst weit davon entfernt, jene verkürzte Strategie der Meinungs-Korrektur, 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, desto bildungsferner und stärker risikobehaftet die Zieljugendlichen sind. Auch verlief die Zusammenarbeit im Team sachlich und konstruktiv, und sie wäre sicherlich auch bis zum Lehrgangsende so störungsfrei verblieben – wenn nicht Tommi in jener Übung der politischen Bildung von seinem heftigen und folgenreichen Gewaltausbruch und der ihr zugrundeliegenden Lebensgeschichte berichtet hätte (und wenn nicht ferner durch Batu Erlebnisse des sexualisierten Agierens in der Gruppe verhandelt worden wären). Dabei wurde die Situation – wie gesagt – von den beiden LeiterInnen (je 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, passierte Folgendes: Zunächst schien eine allgemeine Betroffenheit über die

³ “Key to our success will be the degree to which non-governmental groups ... across Europe play an active part” (Stockholm Program).

lebensgeschichtlichen Härten und Gefährdungen dieser doch auch so talentierten und hoffnungsvollen Jugendlichen zu bestehen – deren biografische Themen von sexuellem Missbrauch, Gewalt, Aggressionsaffekten, Mobbing, Schulabbrüchen, Gerichtsverfahren, Drogenabhängigkeiten, sexualisiertem Agieren und organisierter Kriminalität u.a.m. betroffen waren. Dann aber äußerte eine/r der Jugendkultur-LeiterInnen (die/der vielfach auch in der politischen Bildung tätig war) gegen Ende der Besprechung in Bezug auf Tommis Erzählung folgenden kritischen Einwand:

In einem „emanzipatorisch orientierten Format der politischen Bildung“ sei es doch eigentlich nicht zulässig, dass ein Teilnehmer eine solche Geschichte aus seinem Leben erzählt, ohne dass vorher abgewogen wurde, ob „dies der Schwester denn auch recht wäre“ und ob dabei „ihre Persönlichkeitsrechte“ gewahrt sind. In einer solchen Situation müsste doch zunächst vor allem die Frage gestellt werden, ob die Schwester es gutheißen würde bzw. „wie es ihr wohl dabei geht“, wenn ihr Bruder in seiner Lehrgangsguppe – zumal in einer Gruppe, „die nur aus Männern besteht“ – eine Geschichte erzählt, die sie persönlich so sehr betrifft. Demgegenüber wäre es doch in dieser Situation das prioritäre Ziel von politischer Bildung gewesen, darauf zu achten, dass die informatorische Unversehrtheit aller implizierten Figuren – und insbesondere die Rechte der jungen Frau – gewahrt werden. Ferner erinnerte die/der Kolleg/in an den konzeptionellen Entschluss im Vorfeld, in der politischen Bildungsarbeit dieses Modellprojekts vor allem die *Fähigkeit zum Perspektivenwechsel* anzuzielen. Deshalb hätte – schon mit Rücksicht auf die stets relevanten feministischen Gesichtspunkte von pädagogischer Arbeit – angesichts dieser Missbrauchsgeschichte darauf hingewirkt werden müssen, dass die Runde der jungen Männer die Perspektive der jungen Frau – und Leidtragenden – einzunehmen versucht.

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 implizit auch an das neue Modul der Gruppenarbeit gerichtet war. Denn in dieser Gruppe wurde ja noch sehr viel freizügiger und unkontrollierter über persönliche Erlebnisse gesprochen. Auch stellt diese *persönlich-narrative Entfaltungsfreiheit* dort sogar die zentrale pädagogische Begründung der Gruppenarbeit dar. Überrascht war die/der GruppenleiterIn zunächst vor allem deshalb, weil sie/er gerade von jenem/r WorkshopleiterIn

nicht erwartete hätte, dass er/sie einen solchen Einwand machen würde – und den narrativen, prozess-offenen Ansatz der Gruppenarbeit so grundsätzlich missverstanden haben könnte. Denn diese/r KollegIn war keineswegs einem distanziert-vermeidenden oder kognitiv-behavioralen Stil der klassischen politischen Bildung verpflichtet, sondern hatte – ganz im Gegenteil – stets im intensiven, persönlich engagierten Kontakt mit dieser Zielgruppe gearbeitet. Und keineswegs hätte der/die Kolleg/in – der/die selbst produktive/r Jugendkultur-Künstler/in war – in Abrede gestellt, dass das persönliche Leben und die individuellen Erlebnisgeschichten der Teilnehmer/innen für die *pädagogische und ästhetisch-kreative* Arbeit wichtig sind.

Umso rätselhafter musste zunächst scheinen, wie es in diesem Moment zu jenem Einwand kommen konnte und worin genau er motiviert sein mochte. 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 (offensichtlich stark sexualisierten) Mädchen und die anschließende Untersuchung von Nötigungsvorwürfen – all diese heftigen und belastenden Erlebnisse berühren, gerade in feministischer Perspektive, *zentrale gesellschaftspolitische Themen* und Anliegen. Dennoch erschien der Einwand angesichts der spezifischen Situation, in der Tommi seine Geschichte erzählte, eigentümlich unpassend und theoretisch – und die/der GruppenleiterIn hatte ihn subjektiv als „uneinfühlsam“ und „als irgendwie egozentrisch“ empfunden.

Weniger überrascht war die/der GruppenleiterIn jedoch über die neuerlichen Anzeichen einer *generellen Widerstandshaltung* gegen das neue Element der narrativen Gruppenarbeit. Denn wengleich sich dieser pauschale Widerstand in der bisherigen Projekterfahrung 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 verdichten als entspannen zu wollen.

Aus diesen Überlegungen heraus entschloss sich die/der GruppenleiterIn – auch wegen der vorgerückten Stunde des Tages –, hier nur mit großer Vorsicht und Kürze zu entgegnen, dass

sie/er es in dieser Situation der politischen Bildung aus verschiedenen Gründen für kaum gangbar und auch für pädagogisch ungünstig, ja riskant gehalten hätte, diesen Einwand zu beherzigen und irgend konkret umzusetzen – dass aber hierzu Vieles zu sagen wäre, was man sich jedoch besser für die eingehenden Nachbesprechungen vormerken sollte (die in den Tagen nach den jeweiligen Lehrgangswochen routinemäßig gehalten werden).

xxx 1.6 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. Denn der/die GruppenleiterIn war der entschiedenen Auffassung, dass jegliche – wie auch immer politisch, feministisch, pädagogisch motivierte – Reglementierung des engagiert erzählenden Tommi eine ‚pädagogische Missetat‘ von beträchtlichem Ausmaßes dargestellt hätte. Hatte Tommi hier doch gerade dazu angesetzt, mit großer persönlicher Offenherzigkeit die Eckdaten seiner traumatischen Lebensgeschichte als Thema zur Verfügung zu stellen, und sich damit vertrauensvoll der Gruppe und den LeiterInnen zuzuwenden. In diesem Moment mit Verweis auf gewisse extern gesetzten, normativen Richtlinien zu intervenieren und somit Tommis Geschichte zu unterbrechen oder inhaltlich abzubiegen und damit wahrscheinlich abzubrechen, 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 eine 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 im Grunde 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 psychosozialen 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 – nach Dafürhalten der/s Gruppenleiters/in im Grunde bedeutet, ihn mutwillig angestiftet und hintergangen zu haben.

Auch hatte der/die Gruppenleiter/in die Erfahrung gemacht, dass derlei Verfänglichkeiten, Ungereimtheiten und Doppelbindungen seitens der LeiterInnen einer pädagogischen Intervention von den Teilnehmern stets instinktiv bemerkt werden. Und sie führen stets – und nachvollziehbarer Maßen – zu Verunsicherungen und Verstimmungen jenes Vertrauensverhältnisses, ohne das ein pädagogischer Prozess kaum erfolgreich sein kann und keine nachhaltigen Verhaltensprägungen erwirkt werden können. In der Tat führen derlei Situationen bei Brennpunkt-Jugendlichen – aufgrund des dort sehr ausgeprägten, manchmal geradezu paranoide Ausmaße annehmenden ‚Misstrauensschemas‘ – rasch dazu, 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 war in der persönlichen Einschätzung der/s GruppenleiterIn das eigentlich Erschreckende –, 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 der beachtlichen Souveränität und großen Auskunftsfähigkeit erschüttern müssen, die er sich bezüglich dieser schwerwiegenden Lebensgeschichte inzwischen erarbeitet hatte – eine Leistung, die ihm nicht leicht gefallen sein konnte. (Und tatsächlich konnte Tommi auf eine ganze Reihe von sozial- und psychotherapeutischen 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 Selbstrettung verstört hätte: dem Auffinden seiner persönlichen Stimme und seines eigenen Erzählens im Angesicht einer schweren biografischen Hypothek.

Retraumatisierend hätte dies zudem deshalb wirken müssen, weil jegliche noch so vorsichtige Umsetzung jenes Einwandes in dieser Workshop-Situation nicht umhin gekonnt hätte, eine neuerliche Beschämung Tommis zu verursachen – und seiner vielfach beschämungs-gezeichneten Lebensgeschichte hinzuzufügen. Denn wie hätte dies anders zugehen sollen: Hätte man Tommi und die Gruppe in diesem Moment irgendwie 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 wäre der Vorwurf einer Regelverletzung im Raum gestanden und es hätte sich die Dynamik eines impliziten Rede- und Erzählverbot ergeben.

Auch muss es angesichts eines komplizierten pädagogischen Anliegens dieser Art als fraglich gelten, ob diese Gruppe ad hoc überhaupt hätte verstehen können, worum es den PädagogInnen eigentlich geht – war es ihnen doch offensichtlich nicht einfach darum zu tun gewesen, dass Tommi bewegt würde, kurz seine Schwester anzurufen und sich ihres Einverständnisses zu versichern. (Man bedenke: der Gesichtspunkt von Tommis Schwester sollte irgendwie berücksichtigt werden, deren Persönlichkeitsrechte sollten geschützt werden, wobei die Schwester nicht anwesend, weit entfernt lebend, keinem der Teilnehmer persönlich oder namentlich bekannt war, bezüglich einer zehn Jahre zurückliegenden Angelegenheit, von der in dieser Gruppe einzig Tommi direkt und zeitnah betroffen war. Zudem war kein Mädchen in der Gruppe, angesichts derer es zusätzlich begründete und evtl. sogar erforderlich gewesen wäre, die Perspektive von Tommis Schwester zu thematisieren.) Schon die PädagogInnen selbst schienen in der Abendbesprechung keine in jeder Hinsicht klare Vorstellung gehabt zu haben, was ihr Anliegen eigentlich war, geschweige denn dass evident gewesen wäre, wie es in günstiger Weise umzusetzen gewesen wäre.

Umso unweigerlicher aber wäre der ohnehin stets sensible und vertrauensbedürftige Vorgang des Erzählens in der akuten Situation um Tommi so sehr unterbrochen und verunsichert worden, dass er kaum in einigermaßen organischer Weise hätte fortgeführt und gut abgeschlossen werden können. Unabwendbar wäre also eine Dynamik des impliziten Redeverbots entstanden – das freilich den unbewussten Beweggründen jenes unklaren und umstrittenen Einwands durchaus entsprochen haben mag. Denn die unbewussten Beweggründe mögen eventuell keineswegs

komplizierter gewesen sein, als der Wunsch: dass eben über derlei Dinge nicht gesprochen werden soll – oder jedenfalls nicht vorbehaltlos und nicht so einfach von der Leber weg. Ein solches Redeverbot hätte aber Tommi (und die Gruppe) nicht nur verunsichern, sondern ihn persönlich beschämen müssen. War er es doch, der spontan – und somit mutmaßlich leichtsinnig – mit diesem Erzählen angefangen hatte. Eine weitere gruppen-öffentliche Beschämung Tommis wäre erfolgt, was in seinem Fall, wie gesagt, einer strukturellen Retraumatisierung im Sinne seiner familiengeschichtlich bedingten psychischen Verletzungen bedeutet hätte. Dieser dynamische Zusammenhang der (unbewussten) Retraumatisierung war der Grund dafür, warum die/der GruppenleiterIn so betroffen war und warum sie/er es als eine ausgesprochene Unmenschlichkeit im pädagogischen Gewand von politischer Bildung angesehen hätte, wenn der – in bester emanzipativer und zivilgesellschaftlicher Absicht intendierte – Einwand des/r KollegIn in jener Situation irgend konkret umgesetzt worden wäre.

xxx 1.7 Systemische ‚Widerspiegelungs-Dynamiken‘ von Extremismus im Team – die Notwendigkeit von professioneller Begleitung

Bedenklich wäre dies jedoch nicht nur wegen der fatalen (pädagogischen) Wirkung auf Tommi gewesen – wie auch auf die Gruppe als ganze, die dies unfehlbar mitempfunden hätte oder jedenfalls verunsichert gewesen wäre. Darüber hinaus muss man sogar die Frage stellen, ob sich in diesem überraschend aufbrechenden und insistent weiter betriebenen Einwand nicht auch eine im Grunde *extremistische bzw. fundamentalistische Handlungslogik* durchgesetzt hätte. Dies wäre insofern bedeutsam und auch gar nicht unwahrscheinlich gewesen, da der Träger und dessen MitarbeiterInnen durchweg in der Extremismus-/Fundamentalismus- und Gewaltprävention tätig waren. Und bekanntermaßen kommt es ja in intensiver sozialpädagogischer Arbeit durchaus häufig zu ‚Spiegelungsphänomenen‘, infolge derer sich zentrale Charakteristika des Arbeitsbereiches und der Zielgruppe in der gruppendynamischen Interaktion des Mitarbeiterteams auftauchen, sich also ‚widerspiegeln‘ und zu heftigen Konflikten führen.

Insofern die Zielgruppe hier aus de facto oder latent extremistische bzw. vorurteilsbehafteten jungen Männern bestand, ist also mit ‚Spiegelungen‘ von Impulsen des extremistischen Denkens

durchaus zu rechnen. Und in der Tat folgte das, was in dieser Handlungsszene konkret zum Austrag kam – und mit großer Vehemenz und dringlichem Ordnungsbedürfnis besetzt war –, im Grunde einer Dynamik des extremistischen Denkens: Denn die Logik dieser Szene war dem ‚Primat eines normativen Prinzips über den individuellen Menschen und dessen Rechte‘ verpflichtet, und dergleichen ‚Primat des Prinzips über den Menschen‘ stellte ein Kernelement von extremistischem bzw. fundamentalistischem Denken dar. Genau genommen war es nämlich in dieser Situation dahin gekommen, dass unter dem Vorzeichen des Bemühens um ‚pädagogischen Perspektivenwechsel‘ und im Namen des gesellschaftspolitischen Engagements für Gender-Anliegen auf einem normativen Prinzip beharrt wurde (das dekretiert: ‚Wenn Frauenfragen berührt werden, muss in jedem Fall und ohne Ansehen des Kontexts gesondert interveniert werden‘.) Und dieses Beharren hätte sich hier nolens volens gegen das Individuum, Tommi, und sein individuelles Erzählen gerichtet – und hätte somit Tommis unverbrüchliches Menschenrecht auf freie persönliche Selbstäußerung und auf freie Verfügung über die eigene Lebensgeschichte kompromittiert.

Wenn also oben etwas vage von ‚Unmenschlichkeit im pädagogischen Gewand der politischen Bildung‘ die Rede war, dann trifft dies auch in dem präzisierten Sinn zu, dass sich im Team eine Widerspiegelungs-Dynamik von Problemphänomenen der Zielgruppe zutrug, deren implizite Unmenschlichkeit in einer latent extremistischen Handlungs- und Denklogik bestand. Diese hatte sich vermittels des intensiven persönlichen Arbeitskontaktes von den Jugendlichen auf das Pädagog/innen-Team selbst übertragen und wurde dort unbewusst ausagiert. Auch hatte diese Handlungslogik im Grunde bereits vorher die institutionelle Struktur des Gesamtteams dieses Trägers geprägt. Denn die Mitarbeiter/innen waren ja, wie oben ausgeführt, von einer Konkurrenz- und Spaltungsdynamik zwischen den politischen BildnerInnen einerseits und den LeiterInnen der Jugendkultur-Workshops andererseits betroffen, die sich dann geballt gegen die Gruppenselbsterfahrung richtete. Und dergleichen bipolare Spaltungen sind freilich auch Kennzeichen von genuin extremistischen Handlungslogiken.

Dergleichen – für die Betroffenen oft kaum erkennbaren – ‚Widerspiegelungen‘ können in ihrer projektions-generierenden Störkraft gar nicht überschätzt werden und stellen eine ständige Gefährdung von jeglicher psychosozialen Arbeit in belasteten Milieus dar. Umso mehr bezeugt diese Fallgeschichte, wie schwierig die Aufgabe der Extremismus-Prävention und politischen

Bildung eigentlich ist und welche hohen Ansprüche sie an die nicht radikale, zivile Mitte der Gesellschaft stellt, aus der heraus die sozialtherapeutischen Ressourcen bezogen werden müssen. Den PraktikerInnen im pädagogisch-therapeutischen Feld werden bei dieser Arbeit Fähigkeiten abgefordert, die weit über die – stets missverständliche – Basiserfordernisse hinausgehen, selbst keine extremistischen Meinungen im engeren Sinn anzuhängen. Denn: Dass jemand kein extremistisches Meinungs- und Weltbild hat und in jeglicher Situation stets in der Lage ist, eine zivilgesellschaftlich bewusste, korrekte Meinungen zu vertreten, ist erfahrungsgemäß nicht genug, um den immensen Übertragungsdynamiken standhalten zu können, die vom direkten persönlichen Kontakt mit entsprechenden Zielgruppen entfacht werden.

Ausdrücklich hinzuzufügen ist hierbei, dass dergleichen brisante Widerspiegelungs-Dynamiken erfahrungsgemäß vor allem dann zum Tragen kommen, wenn die PraktikerInnen sich der eigenen, biografisch bedingten Empfindlichkeiten nicht genügend bewusst sind, die die belastenden Themen der Teilnehmer – Kindesmissbrauch, sexuelle Nötigung, Gewalt, Selbstmord, Familiendramen etc. – jeweils in ihnen selbst erzeugen. Denn hieraus geht deutlich hervor, wie wichtig es ist, die PraktikerInnen, die sich in diesem überaus schwierigen Arbeitsfeld bewegen, hinreichend durch professionelle Beratung und Prozessbegleitung zu unterstützen, die auch die persönliche Dimension berücksichtigt.

xxx „Du musst Dich positionieren“ – ein Imperativ und dessen Folgen

Ganz abgesehen von dem spezifischen Fall der Situation mit und um Tommi stellt sich in jener ‚Unmenschlichkeit‘ und ‚Extremismuslatenz‘ eine grundsätzliche Gefährdung dar, die politische Bildung insgesamt betrifft – auch dort, wo keine vergleichbar aufsehenerregenden, themenschweren Situationen entstanden waren, sondern politische Fragen im engeren Sinn behandelt werden. Eine kurze Vignette aus dem Alltagsgeschäft der politischen Bildung mag das verdeutlichen.

Material:

Szene mit Thomas in der politischen Bildung:

Ro sagt er würde sich in der Mitte des Plakats zur politischen Bildung positionieren; warum? das wäre der Mittelweg, das wäre neutral,

ja aber wie meinst du das . . .

verschiedene TN und die beiden Teamer konzentrieren sich auf Ro

der eigentlich eher müde und hilflos war und mehrfach sagte, dass er einfach nicht weiß was sagen und tun

Ro s Anliegen war eigentlich deutlich erkennbar: Wir hatten fünf Tage intensiv gearbeitet, Ro hatten mehrfach seine Angestrengtheit bekundet, in den Teambesprechungen war mehrfach davon die Rede, dass Ro ein wenig überfordert scheint. Das Team und die TN auch wussten, Ro ist manchmal überfordert. Das Bildungs- und Konzentrationsgefälle zu den Mädchen wurde thematisiert.

Trotzdem wollten alle eine polarisierende Debatte mit ihm austragen, die – durchaus zutreffend monierte: dass es politische Neutralität eben nicht gebe, dass man sich positionieren müsste etc. Ro Entgegnung, dass er eben noch nicht weiß, weil er sich nicht auskennt mit den pol Parteien und auch nicht sicher ist, ob er sich jemals damit auseinandersetzen will, wenn er dann mal wählen darf.

Ich mache zwei sanfte Interventionen, um Ro zu befreien und die Gruppe darauf hinzuweisen, dass sie auf jemandem rumhacken,

– ich sage nebenher, ich glaube der Ro ist einfach nur müde

– nachdem das nicht verfängt, Ich verstehe den Ro gut, wenn ich 17 wäre und wüsste von all dem nichts, dann wäre ich auch verwirrt und würde mich einfach in die Mitte positionieren,

absurd war schon der Ausgang der Fragestellung: das Plakat war ein Chaos, auf dem sich niemand positionieren hätte können: Jeder hätte zu dem Schluss kommen müssen, dass das eigentlich nicht möglich war

–nachdem das nicht verfangen hat: ich eine starke Intervention! zu stark?

Ja merkt ihr nicht? das ist der typische Fall, den es in Gruppen öfter gibt, wir sind jetzt sozusagen in der Wirgruppe, alle hacken auf einem rum, und keiner weiß eigentlich mehr was eigentlich die Frage war. Woher kommt das. Alle sind unsicher, alle haben Angst, aber sie laden das auf einem ab, dem Blitzableiter. Angst-Stress Situationen, und einer der den ersten, falschen Schritt macht, hat verloren. Wer sich bewegt hat verloren. Der bekommt die gesamte Unsicherheit, Orientierungsangst und den Überarbeitungsstress ab: Prügelknabe für eigene, uneingestandene

Affekte und Unsicherheiten – eine klassische Situation, passiert dauernd in Gruppen. Gruppen sind ganz schön brutal manchmal. Hier kann Euch nichts passieren – aber in freier Wildbahn.

später viel mir die Szene mit Robin ein: der hatte sich positioniert: die Ausländer sind selber schuld. Und dann wurde auf ihm rumgebohrt. Und ich musste ihn retten.

Und ich sagte dann, der Robin wusste gar nicht so recht, was er meinte, als er das sagte, das kann man ihm zugestehn und ich in Ruhe lassen,

und auch die Szene mit Thomas in der Nachbesprechung, wo er mich fünf mal hintereinander mit der Freiwilligkeit beharkte; und ich wütend wurde,

xxx 1.8 Weiterer Verlauf der Dynamik im Team von Tommis Lehrgang – irrationale Konflikte in der ‚zivilgesellschaftlichen Linken‘

Was aber waren die genauen handlungsdynamischen Folgen, die dieser unvermerkt brisante – feministisch motivierte – Einwand der/s Kolleg/in nach sich zog? Der/die LeiterIn der politischen Bildung, die in dieser Situation zuvörderst angesprochen und kritisiert wurde, schien gleichfalls nicht mit dem Einwand bezüglich der Schwester gerechnet zu haben, hatte sie/er doch tatsächlich weder in der Szene selbst noch im Tagesbericht irgend Überlegungen dahingehend erkennen lassen. Jedoch schien er/sie im Gegensatz zum/r GruppenleiterIn weniger überrascht oder bestürzt – sicherlich auch deshalb, weil, wie oben erwähnt, unter den MitarbeiterInnen dieses Trägers ohnehin eine Kultur der forschenden Kritik und strengen gegenseitigen Befragung herrschte und Fragen des pädagogischen Standards und der korrekten Sprachregelung bestimmter Begriffe mit großem Ernst und Nachdrücklichkeit verhandelt wurden. Ferner zeichnete sich schon während der Besprechung eine *spontane Identifikation* der/s LeiterIn der politischen Bildung mit dem gegen sie/ihn erhobenen Einwand ab, eine Identifikation, die sich bemerkenswert plötzlich vollzog – und die sich dann, mit gewisser Folgerichtigkeit, gegen den Arbeitsansatz der GruppenleiterIn richten zu wollen schien. Dies war im Grunde auch das eigentliche Ziel jenes Einwandes, der sich ja auf Methodenelemente des prozess-offenen Erzählens im Allgemeinen richtete.

Gegenüber dem/r GruppenleiterIn ergab sich dann plötzlich die Situation, dass die/der LeiterIn der politischen Bildung nach der Tagesbesprechung energisch darauf hindrängte, dass man doch an diesem Abend noch eine weitere Erörterung von grundsätzlichen Fragen zum pädagogischen Ansatz vornimmt, „denn sie/er habe in diesen Dingen schon auch noch einen Diskussionsbedarf ... und das müsse jetzt auch sein“. Der/die GruppenleiterIn fühlte sich ob dieser plötzlichen Dringlichkeit behelligt und überfordert. Der Tag war lange und anstrengend. Und allzu sehr schien ihr/ihm dieses eigentümlich dringliche ‚Das-müsse-jetzt-sein‘ die unheilvollen Schatten jener energischen pädagogischen Grundsatzdebatten und fruchtlos-peinsamen Legitimations-Befragung von Gruppenarbeit vorauszuwerfen, wie sie/er sie schon mehrfach erleben musste. Auch scheint sich eine gewisse Enttäuschung und Verärgerung darüber geregt zu 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 dann aber jenes dringliche ‚Das-müsse-jetzt-sein‘ späterhin als Angebot eines gemeinsamen Feierabendbiers in einem freundlicheren Licht darstellte, überwog die gute Aussicht darauf, dass sich jene komplexe Spannungslage, die Tommis so freimütige Erzählung offensichtlich in diesem Team verursacht hatte, ein Stück weit würde lösen lassen. Und die/der Gruppenleiter/in willigte ein.

In der Rückschau ist freilich zu sagen, dass bereits die plötzliche und tendenziell übergreifige ‚Dringlichkeit‘ einen wesentlichen gruppenspezifischen Hinweis auf jene durchaus *typische* ‚*Inter-agency*‘-Dynamik darstellt, von dem die MitarbeiterInnen dieses Trägers generell betroffen waren – und mit der generell in allen Feldern der sehr anspruchsvollen Arbeit der Deradikalisierung gerechnet werden muss. Dieser Dynamik entsprechend wandte sich dann die Runde des gemeinsamen Feierabendbiers recht rasch wieder der Diskussion jenes grundsätzlichen Einwandes zu, dass doch ein freies, ungezügelter Erzählen über so sensible lebensgeschichtliche Gehalte eventuell problematisch sei und die Persönlichkeitsrechte von Personen – insbesondere von Frauen (Tommis Schwester bzw. jene sexualisierte Schulkameradin) – verletzen könnte und dass doch deshalb irgendwie eine pädagogische Intervention angezeigt sei oder immerhin ein entsprechender Hinweis an diese Gruppe (von jungen Männern) zu geben wäre. Und insofern sich der hierdurch zunächst adressierte Leiter der politischen Bildung diesen Einwand akzeptierte und zu eigen machte, ergab sich, wie der/die GruppenleiterIn vorab befürchtet hatte: Ein gemeinsamer *Vektor von Vorwurfsdynamik* bündelte

sich zwischen den beiden KollegInnen und richtete sich direkt auf die Wir-unter-uns-Gruppe. Es hatte beinahe den Anschein, als ob die Gruppenarbeit bzw. deren LeiterIn ‚Schuld daran‘ gewesen wären, dass Tommi seine Geschichte von Missbrauch und Gewalt erzählte und sich Batus Geschichte über Sex(ualisierung) und Angst anschließen konnte, und als ob die Wir-unter-uns-Gruppe für all dieses Frei-von-der-Leber-weg-Erzählen und die daraus entstehenden Verunsicherungen des Teams haftbar gemacht werden müsste.

Somit setzte auch dieser Abend neuerlich (und gegen Ende des zweiten Projektjahres!) dazu an, ganz grundsätzliche Fragen nach und Zweifel an den pädagogischen Begründungen einer solchermaßen prozess-offenen Gruppenarbeit zu verhandeln. Und neuerlich schienen alle Gründe und guten Wirkfaktoren, von denen der/die GruppenleiterIn dann einige resümierte, nicht recht zur Geltung kommen zu können oder jedenfalls nicht auszureichen, um die mannigfaltigen *pädagogischen und intellektuell-ideologischen Einwände* zu beantworten, die – ‚dringliche‘ – Dynamik zu beruhigen und Zuversicht und Frieden im Team wiederherzustellen. Auch als die/der Gruppenleiter/in eine – im Grunde so naheliegende – Lösung vorschlug (nämlich: die sich ergebenden Gender-Themen durch Einfügen einer eigenen Workshop-Einheit zu Fragen von Geschlechterrollen, Sexualisierung, sexistischer Sprache etc. aufzunehmen), schien dies kaum gehört werden zu wollen oder jedenfalls nicht auszureichen, um die Wogen dieser inhaltlich vagen Erregung zu glätten – die beinahe um ihrer selbst willen fortlaufen zu müssen schien.

Was die/der GruppenleiterIn in dieser – und in vielen ähnlichen Situationen – als besonders beunruhigend wahrnahm, waren insbesondere zwei Sachverhalte: (1) Zum einen wurden die Vorbehalte häufig auf recht indirekte und verdeckte Weisen geäußert bzw. ausagiert. So z.B. folgte auch dieses – vergleichsweise direkte – Gespräch der verfänglichen Logik einer so genannten *Doppelbindungs-Falle*, in der der/m GruppenleiterIn abwechselnd eine Haltung der Hilfsbedürftigkeit („ich brauche in diesen Workshop-Situationen mit plötzlich aufbrechendem persönlichem Erlebnismaterial Deine fachliche Hilfe als Psychotherapeut“) und ein Haltung des strengen ideologischen Vorwurfs entgegengebracht wurde („diese Methode ist unstatthaft – weil zu persönlich und zu psychologisch“). Doppelbindungen dieser Art sind bekanntlich kaum aufzulösen und können sich in vielfältigen Variationen fortsetzen. (2) Zum anderen gestalteten sich diese Situationen zumeist so, dass die mit großem ideologischem Schwergewicht vorgebrachten Bedenken von einzelnen Protagonist/innen vorgebracht und ausgefochten wurden.

Die jeweils umgebende Gruppe der restlichen MitarbeiterInnen schien dabei, wie gesagt, eigentümlich still, verstummt und furchtsam – als ob sich der schwere Schatten eines unüberwindlichen, *ängstigenden Gruppendrucks* auf die Runde legen wollte, unter dem, außer den jeweiligen Protagonisten des Disputs, sich niemand mehr traute, eine eigene Äußerung zu tun. *Doppelbindungs-Dynamik und Gruppendruck* sind freilich wenig hilfreich, wenn konstruktive Konfliktlösung geleistet werden soll – auch stehen sie einem Team, das in der Extremismusprävention tätig ist, nicht gut zu Gesichte.

Immerhin kam es an diesem Abend zum ersten Mal in der Geschichte des Projekts zu *offenem Streit*, wobei die Beweggründe und Eskalationsschritte nicht mehr im Einzelnen rekonstruierbar waren. Die beiden KollegInnen scheinen sich in ihren emanzipativ intendierten Bedenken und Anliegen bezüglich „Persönlichkeitsrechten“ und „Zielen von politischer Bildung“ nicht hinreichend ernst genommen „und bevormundet“ 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 eigenen Arbeit auf sie/ihn projiziert und „abgewälzt“ wurden – und in dem „auf dem Rücken der Teilnehmer ideologische Rechthaberein ausgestritten“ wurden. Jedenfalls kam es bei dieser Besprechung dann auch dahin, dass die/der GruppenleiterIn Geduld und Fassung verlor und energisch zum Ausdruck brachte, was er/sie eigentlich mit Ruhe in den späteren Nachbesprechungen erörtert haben wollte: wie pädagogisch schädlich, ja verheerend sie es angesehen hätte, wenn jener ideologisch motivierte Einwand in der Situation mit Tommi tatsächlich umgesetzt worden wären. Als er/sie dann – mit offener Verärgerung – hinzusetzte wie „unaufmerksam“, „nervig“ und „selbstgerecht“ er/sie diese und frühere Debatten im Umfeld dieses Trägers empfand, waren die KollegInnen begreiflicher Weise vor den Kopf gestoßen.

Offensichtlich also war dieses Team infolge einer Konflikt-Übung, die mit den Teilnehmern durchgeführt wurde, selbst in heftigen Konflikt geraten – und hat sich dabei nicht sehr rühmlich verhalten. In der Worten des in der Übung so trefflich eingeführten Eisberg-Modells zu sprechen: Es muss hier Einiges im unsichtbaren – und teilweise unbewussten – Untergrund dieser Konfliktdynamik gewirkt haben. Man denke an den institutionellen Konflikt-Vorlauf innerhalb dieses Trägers, an die ‚Wiederspiegelungs-Dynamiken‘ im Team, aber auch an die schwierigen und belastenden Themen der Teilnehmer (Kindesmissbrauch, sexuelle Nötigung, Gewalt,

Sexualisierung, Familiendramen etc., später auch noch Selbstmord), die immer auch *persönliche Anknüpfungspunkte* von einzelnen MitarbeiterInnen berühren, über die diese bei den jeweiligen Themen selbst verfügten. Denn dergleichen Anknüpfungspunkte beeinflussen nolens volens das pädagogische Arbeiten – wobei sie möglicherweise ‚dringliche‘ Projektionsdynamiken entfachen.

Dabei ist die – geradezu klassische – Konfliktdynamik, die sich in den Situationen des Umgangs mit Tommis Geschichte in besonderer Deutlichkeit zeigte, durchweg typisch für das gesamte Arbeitsfeld der Deradikalisierung. Sie dürfte in allen *westlichen Nationen bzw. EU-Mitgliedsstaaten* in der einen oder anderen Weise zu finden sein. Denn in diesen Ländern sind durchweg große Ressourcen von politisch, sozial und menschenrechtlich engagierten Bürger/innen präsent, die oben provisorisch als ‚zivilgesellschaftliche Linke‘ bezeichnet wurden und die einen unverzichtbaren Faktor der schwierigen Arbeit der Deradikalisierung darstellen. Umso weniger sollte das Konfliktpotential dieser Milieukonstellation unterschätzt und der Bedarf an psychosozialer Professionalisierung übersehen werden, ohne den jene Aufgabe nicht zu bewältigen ist. Denn in ihr stehen die freien und humanistischen Gesellschaften im Grunde vor der großen Herausforderung, in verantwortlicher und effektiver Weise ihre historischen und familien-geschichtlichen Erbschaften der Gewalt und des Extremismus aufzuarbeiten.

xxx 1.9 Worst Case eines typischen ‘Inter-agency‘-Konflikts – das Ausagieren der Teamdynamik gegenüber den Teilnehmern

Die Schwierigkeit jener Herausforderung sollte dem PädagogInnen-Team von Tommis Lehrgang auch des Weiteren noch übel mitspielen. Immerhin jedoch hat es das Team an diesem Abend vermocht, den Streit abzubiegen und die verfahrenere Debatte erst einmal auf sich beruhen zu lassen. Bei einigen weiteren gemeinsamen Feierabendbieren ging man zu amüsanteren Themen über – was auch gut gelangt, sodass der turbulente Tag einen einigermaßen angenehmen Ausklang nahm.

Am kommenden Lehrgangstag geschah dann jedoch Folgendes: Es war die abschließende Einheit der politischen Bildung dieses Fünftagesblocks angesetzt (für die allerdings nur wenig Zeit zur Verfügung stand). Der/die politische BildnerIn und die/der GruppenleiterIn hatten sich morgens

kurz verständigt, dass und wie man die dort vorgesehene gemeinsame Rückschau auf den Block durchführen würde. Was jedoch nicht angesprochen wurde und was die/den GruppenleiterIn dann neuerlich überraschte – und auch schockierte: In den letzten Minuten nahm sich der/die LeiterIn der politischen Bildung den Raum, um – wie er/sie dann ausdrücklich sagte – zum Ende des Blocks aus ihrer/seiner Sicht zwei abschließende Bemerkungen anzubringen.

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 hiervon ein wenig verblüfft gewesen. Auch wäre er/sie nicht immer sicher gewesen, ob er/sie damit jeweils 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 solle“. Der Kollege wollte „ein Meinungsbild der Teilnehmer einholen“ und Gelegenheit zur Partizipation geben.

Diese erste Anmerkung konnte 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. Denn die Gruppe war allem Anschein nach im allerbesten Auskommen mit sich, und es gab keine Anzeichen dafür, dass die große Offenheit des gegenseitigen Austausches ungünstige Wirkungen hatte – oder einzelne Teilnehmer 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 dies – als Grundsatzfrage – jeweils für sich bzw. unter sich zu klären gehabt hätten. Gewiss, so räumte die/der Gruppenleiter/in ein, lässt sich – ergänzend hierzu – stets auch ein Meinungsbild der Teilnehmer einholen. Aber dies müsste bei einer so schwierigen Frage mit großer Umsicht geschehen, wofür ihr/ihm Zeitpunkt und Medium eines abschließenden Leitungskommentars nicht günstig gewählt schienen. Was sich also als Einladung an die Teilnehmer zur partizipativen Mitwirkung deklarierte (und somit durchaus einer wesentlichen Zielstellung des pädagogischen Konzepts entsprach), war de facto eine Projektion und Delegation von Unsicherheiten des Teams auf die Teilnehmer geworden – ein Ausagieren von eigenen, teils unartikulierten bzw. 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 in den gemeinsamen Workshop-Arbeit“ an, dass man, wann immer persönliche Erlebnisse zur Sprache kämen, stets auch die Persönlichkeitsrechte der in der Erzählung implizierten Personen wahrt und dass man sich genau überlegt, ob es diesen recht sein könne, wenn über Dinge gesprochen würde, die sie betreffen. Und als diese nicht ohne eine gewisse Strenge gesprochenen Worte etwas resonanzlos im Raume standen, pointierte sie der/die LeiterIn dadurch, dass sie/er sich zuletzt direkt Tommi zuwandte und ihm gegenüber ein ausdrückliches „nicht, Tommi!?“ hinzusetzte. Tommi, der während dieser Abschlusskommentare den Kopf auf die Unterarme gelegt hatte, über einer Stuhlkante lehnte und eine Baseball-Mütze tief in die Stirn gezogen hatte, blickte an dieser Stelle 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 Augenblick, 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 zorniger Emphase – als „verheerend“, „verkopft“ und „unmenschlich“ bezeichnet, dergleichen Ansinnen 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 mussten – und was gerade für Tommi keine gute, sondern eher eine retraumatisierende Wirkung haben würde.

Um diese Situation abzdämpfen und Tommi 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 sind, 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 Moduls sprach sie/er Tommi dann kurz an, wie es ihm 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 nie ein Problem gewesen sei.

Ohne Zweifel war dies einer jener Moment in der ‚inter-agency‘-Zusammenarbeit des Teams, in dem die ganzen Schwierigkeiten und Konfliktpotenzien von Gewalt- und Extremismus-Prävention erkennbar wurden. Zudem lässt sich im internationalen Blick z.B. auf britische KollegInnen (der TPVR Studie) sagen: Bei aller Differenz im Grundsetting des Vorgehens waren auch hier vergleichbare Hergänge zu verzeichnen. Bündig zusammengefasst schienen diese Schwierigkeiten in der Interviewaussage eines Kollegen, der pointiert feststellte, wie es in der Resozialisierungsarbeit im Großraum London nicht selten dazu kam, dass „die sozialtherapeutischen Erfolge, die ein/e SozialpädagogIn in der wochenlangen Arbeit mit einem verurteilten Extremisten (‚TACT offender‘) erzielten, durch einen einzigen Termin der staatlichen Bewährungsaufsicht zerstört werden konnten“ (TPVR-Final-report).⁴

Jedoch nicht nur der pädagogische Prozess war beeinträchtigt, auch die Verständigung unter den KollegInnen wurde durch diesen neuerlichen Vorfall in der politische Bildung keineswegs wach gerüttelt, sondern schien weiterhin Schaden nehmen zu wollen. Während des Lehrgangsblocks kam es nicht mehr zu einer Aussprache. Jedoch war für die/der GruppenleiterIn erkennbar, dass sich die/der KollegInnen bereits dort untereinander – im Gestus der Klage über die/den GruppenleiterIn und deren Intervention zugunsten von Tommis Recht auf selbstgestimmtes Erzählen – austauschten. Nach dem Ende des Blocks war die erste Initiative die, dass jene beiden KollegInnen – wiederum mit ‚Dringlichkeit‘ – um Supervision nachsuchten, ohne das einfache

⁴ “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 Offender Managers who insisted that TACT offenders [sentenced for terrorism related acts] 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)

Gespräch im Beisein der Projektleitung erwogen zu haben. Der Gestus war: „Wir haben ein Teamproblem und wollen Supervision in Anspruch nehmen“, wobei ein Schwerpunkt darauf gelegt zu sein schien, dass möglichst viele Teammitglieder mit einbezogen werden sollten. Der Hinweis seitens der Projektleitung, dass die Konfliktszene als solche nur wenige Teammitglieder direkt betraf und es doch deshalb näher lag, zunächst in diesem Kreis das Gespräch zu beginnen, wurde nur zögerlich akzeptiert. Der Impetus der Kolleg/innen schien eher in die Richtung des „großen Forums“ und der konfrontativen Agitation als in die einer einlässlichen, selbstreflexiven Auseinandersetzung zu gehen. Die ‚Dringlichkeit‘ dieser Initiative erhielt dadurch zusätzliche Unterstützung, dass Gerüchte vernehmbar wurden, Einzelne überlegten sich, ob sie weiter am Projekt mitarbeiten wollten.

In ähnlicher Weise wurde auch ein Bedürfnis nach einer grundsätzlichen Methodendebatte formuliert, die möglichst mit dem Gesamtteam des Lehrgangsträgers erfolgen sollte.

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

In der schließlich einberufene Teambesprechung ließe die Projektleitung – bei aller sondierender Zurückhaltung – keinen Zweifel daran, dass dieses Modellprojekt durch (sozial-)pädagogische Prämissen definiert wäre und dass die Unterstützung von psychoaffektiven Kompetenzen und emotionalem Lernen sowie die Förderung der persönlichen Erzählfähigkeit den Kern und die hauptsächliche Zieldimension des – genau so beantragten – Verfahrens darstellte. Darüber hinaus schien die Besprechung aber kaum zu einer Klärung und besseren Verständigung beitragen zu können. Die KollegInnen machten zunächst ihre Sorge um gleiche Redeanteile geltend und setzten den Akzent vor allem auf jenen Moment, als der/des GruppenleiterIn am Abend vor der in Rede stehenden politischen Bildung ungehalten reagierte – wofür der/die GruppenleiterIn sich neuerlich entschuldigte. Ferner wurde wiederum die Notwendigkeit der Supervision und der

grundlagentheoretischen Methodendebatte im größeren Kreis geltend gemacht – und seitens der Leitung eingeräumt.

Insgesamt wurde kaum im Detail über die Sache selbst gesprochen. Zwar hatte die/der politische BildnerIn erkennen lassen, dass sie/er sich „auch selbst mit [ihrem] Schlusswort nicht recht wohl gefühlt hätte“. Jedoch schloss sich keine Auseinandersetzung an, sondern Überlegungen dergestalt wurden angedeutet, dass der/die GruppenleiterIn durch den Streit vom Vorabend dieses Ungeschick wesentlich mit 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 zwiespältig berührt, war er/sie doch der Ansicht, dass sie/er es – obzwar in untunlich zornigem Ton – an Orientierung und vielfacher Begründung nicht hat fehlen lassen. Zudem konnte er/sie nicht umhin, sich mit wachsendem Misstrauen die Frage zu stellen, warum eigentlich die/der LeiterIn der politischen Bildung sie bei der kurzen morgendlichen Besprechung nicht von der Absicht in Kenntnis setzte, ein solches Schlusswort zu sprechen. Rückbetrachtet schien ihm/ihr hier weniger kollegiales ‚Hilfebedürfnis‘ als ein Art mutwilliger, gleichwohl möglicherweise unbewusster Vorsatz und eine – eventuell diffus ‚politisch-ideologisch‘ motivierte – Agitation am Werke gewesen zu sein.

Eine weitere Belastung des gegenseitigen Vertrauensverhältnisses ergab sich, als in der Besprechung deutlich wurde, dass Tommi während des Lehrgangs von einem schweren Schicksalsschlag betroffen war, von dem die Kolleg/innen des Teams Kenntnis erhielten, nicht aber der/die Gruppenleiter/in. Offensichtlich hatte eine enge Freundin Tommis in den Tagen, als er auf dem Lehrgang war, infolge einer Trennung von bzw. Klärung mit Tommi einen sehr ernsthaften Suizidversuch unternommen, der als Beziehungstat verstanden werden musste. Die Kolleg/innen hatten dies am Rande, in der informellen Kommunikation mit Tommi erfahren – und sukzessive mit ihm besprochen. Die/der Gruppeleiter/in war begreiflicherweise entrüstete, „wie es zugehen konnte, dass man ihn/sie Gruppenselbsterfahrung mit Tommi hat machen lassen“, ohne sie/ihn auf diesen sensiblen Umstand aufmerksam zu machen. Dies widersprach der Arbeitsvereinbarung, dass Informationen und Einschätzungen, die für den Arbeitsprozess und die (Kompetenz-)Entwicklung der Teilnehmer wichtig sein könnten, in den Teambesprechungen ausgetauscht würden. Zwar hielt es der/die Gruppenleiter/in nicht für wahrscheinlich – oder gar

für erforderlich –, dass der Suizidversuch von Tommis Freundin in der Gruppe zum Gesprächsthema werden würde, unterstrich jedoch, dass sie/er über dergleichen Sachverhalte hätte Bescheid wissen sollten.

Rückblickend schien dieser Hergang auch ein neuerlicher Beleg dafür zu sein, dass Deradikalisierungsarbeit in sozialen Brennpunktzonen häufig von jener oben genannten *Gretchenfrage der persönlich-menschlichen Beziehung* zu den Risiko-Jugendlichen umgetrieben wird – und dass die spannungsvollen Ambivalenzen dieser Frage mitunter auch eine eifersüchtige Konkurrenz um die Nähe zu diesen Jugendlichen und ihren Themen und Geschichten zur Folge haben (und deshalb eventuell abgrenzungslose, fraternisierende Beziehungen begünstigen). Jedenfalls war es in dieser Lehrgangssituation dahin gekommen, dass die Kolleg/innen alles das, was den Suizidversuch von Tommis Freundin betraf, unter sich behielten, im Laufe der Woche rein intern-persönlich mit Tommi besprochen und in der täglichen Teambesprechung aussparten. Somit war die implizite Beziehungsnähe und Vertrautheit, die das persönliche Gespräch über diese sehr schwerwiegende Angelegenheit erzeugt, gänzlich für den quasi-privaten Bereich von einzelnen Leiter/innen-Teilnehmer-Beziehungen in Beschlag genommen. Die prinzipielle Möglichkeit, dass dieses Thema Tommis auch in die Gruppe mit eingeht und dort in abgegrenzter, klärender und für alle Teilnehmer/innen wechselseitig einsichtsreicher Weise besprochen werden und sich möglicherweise mit weiteren lebensweltlichen Erfahrungen von Teilnehmer/innen vernetzen, war dadurch beschnitten.

Somit hatte sich infolge dieser Gretchenfrage, Ambivalenz und Konkurrenz bezüglich der persönlich-menschlichen Beziehung zu den Teilnehmern eine bezeichnend *paradoxe Situation* ergeben: Teile des Teams, die einerseits mit Vehemenz gegen die Artikulation von persönlichen Erlebniserzählungen der Teilnehmer in Gruppe und Workshops agierten, hatten andererseits de facto eine solche Erzählung exklusiv für sich vereinnahmt und intern behandelten.

Kurzum, die ‚inter-agency‘-Kooperation war bis dahin denkbar schlecht verlaufen. – Und es zeigte sich mit exemplarischer Deutlichkeit, welche persönlich-emotionalen Besetzungen sowie Konflikt- und Spannungslinien in der schwierigen Arbeit der Deradikalisierung zu erwarten sind.

Dass derlei Dynamiken immer mit Risiken für die *Qualität und Verantwortlichkeit* der Arbeit einhergehen, ist evident. So z.B. ist in der ersten Nachbesprechung des Teams überhaupt nicht besprochen worden, wie man sich denn im kommenden dritten Lehrgangsblock gegenüber Tommi und der Gruppe in dieser Sache verhalten wolle – nachdem die politische Bildung mit jenem recht zwiespältigen Akzent geendet hatte. Ein Impuls zu mehr selbstreflexiver Einkehr ergab sich im Team erst dann, als Tommi in den Routinevorbereitungen zu diesem dritten Block nicht erreicht werden konnte und sich letztlich herausstellte, dass er mittlerweile – aus unbekanntem Gründen – in einem Jugendgefängnis einsaß. (Erst später sollte sich herausstellen, dass dies auf frühere Vergehen zurückzuführen war und Tommi den Lehrgang in bester Erinnerung gehalten hatte, worauf die Weiterbildung innerhalb des Gefängnisses fortgesetzt und mit Blick auf seine Haftentlassung geplant werden konnte.)

xxx 1.10 Zur Fähigkeit der ‚Perspektivenübernahme‘ in der Deradikalisierung – und die Hinderlichkeit von anti-psychologischen Haltungen in der Sozialarbeit

Auch abgesehen von allen durch das spezifische Team und den Träger gegebenen Vorgeschichten und Dynamiken ergibt sich auf grundsätzlicher Ebene die Frage: Wie konnte das so vernünftige und wichtige Ziel der politischen Bildung, die TeilnehmerInnen nicht nur in ihren staatsbürgerlichen Kenntnissen zu unterrichten, sondern auch in einer zentralen *psycho-affektiven Fähigkeit* – der Kompetenz zur *Perspektivenübernahme* – zu unterstützen, zu einer so misslichen Umsetzung führen? Und gibt es eventuell einen Zusammenhang zwischen diesem verunfallten pädagogischen – ‚inter-agency‘ – Prozess einerseits und jener oben erwähnten, eigentümlichen Forderung von MitarbeiterInnen dieses Trägers andererseits, man möge doch für Belange der jugendkulturellen und politischen Bildungsarbeit jegliches „psychologische Vokabular“ aussparen und 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 ausgelegt wurde. Er wurde *gewissermaßen* „nicht-psychologisch“ und *ausdrücklich* „pädagogisch“ – in einem emphatischen Sinn – verstanden. Und als solcher meinte der Begriff nicht so sehr die Grundfähigkeit der menschlichen Psyche, in konkreten Erlebens- und

Gesprächssituationen mentale Vollzüge der Empathie bzw. der Einfühlung in Andere (und stets auch in sich selbst) leisten zu können – eine Fähigkeit, die in der Tat lebenswichtige Funktionen erfüllt und die gerade bei sozialen Brennpunkt-Jugendlichen mit Gewalt- und Extremismusaffinität signifikant gering ausgebildet ist.

Demgegenüber scheint Perspektivenübernahme im intuitiven „Bildungs“-Konzept dieses Teams als das Verstehen und Geltenlassen der *argumentativen Perspektive* des jeweils Anderen im Meinungsstreit gemeint gewesen zu sein bzw. als ein gesamtumfängliches Akzeptieren und Beherrigen der verschiedenen Sichtweisen *aller Personen und Gruppen*, die in einer bestimmten sozialthematischen Konstellation (Kindesmissbrauch, Gewaltszene zwischen Jugendlichen etc.) explizit oder implizit beteiligt sind. Denn der Vorwurf war ja, man hätte *alle Perspektiven* und somit auch die Perspektive der – implizit anwesenden – Schwester mit einbeziehen (bzw. ihre Persönlichkeitsrechte schützen) müssen, obzwar sie für die biografie-prägende Konfliktszene Tommis mit dem Klassenkameraden im Grunde nur indirekt Belang hatte.

Dieses sozusagen ‚pädagogische‘ – und emphatisch ‚nicht-psychologische‘ – Verständnis von Perspektivenübernahme folgt der Vorstellung einer fairen *paritätischen Auffächerung der menschlichen Einfühlung* und einer politisch *umfassenden Aufmerksamkeits-Gerechtigkeit*, die sich auf alle Aspekte und Beteiligengruppen (einer bestimmten Thematik oder Problemkonstellation) gleichermaßen erstreckt. Ohne Zweifel ist hierdurch ein wichtiges soziales Gut berührt, das im Grunde eine zentrale, stets der aktiven Pflege bedürftige Kernkompetenz von freien Gesellschaften überhaupt betrifft, nämlich die Fähigkeit, gesprächsbereit und ohne Diskriminierung mit allen gesellschaftlich Beteiligten umgehen und zusammenleben zu können.

‚Perspektivübernahme‘ in einem so akzentuierten Verständnis mag dann in der Tat an der Fähigkeit einer Gesellschaft (bzw. der TeilnehmerInnen einer Gesprächssituation) gemessen werden, die argumentativen und persönlichen Positionen aller jeweils Anderen und explizit oder implizit Beteiligten wahrzunehmen, zu verstehen und mit einzubeziehen. Dementsprechend mag man versucht sein, das Ziel von demokratiepädagogischer Bildungsarbeit dann als am besten eingelöst zu erachten, wenn eine umsichtige Symmetrie und korrekte Ausgewogenheit aller einschlägigen gesellschaftlichen Positionen, Argumente und Betroffenheiten (z.B. von ‚Ausländern‘-Deutschen, Frauen-Männern, Opfern-Tätern etc.) erreicht wird.

Für das Modul mit Tommi hätte dies möglicherweise zur Folge haben können, dass sich der Blick auf seine Konfliktszene zu einer *maximalen Weite* hätte öffnen lassen und auch die Perspektive der Schwester mit einbezogen worden wäre – im Übrigen auch die Perspektive der Mutter von Tommi (die offensichtlich von dem Missbrauch wusste), und auf nächster Ebene auch die des Vaters (und direkten Missbrauchstäters), der offensichtlich suizidal gewesen war und dessen Vater, der Großvater Tommis, sich im Dachboden des damaligen Wohnhauses erhängt hatte. Auch die Perspektive der benachbarten Freund/innen wäre keineswegs ohne Belang gewesen. Denn sie waren die Dritten und Außenstehenden (die aber eventuell Ahnung hatten oder gar über partielle Mitwisserschaft verfügten), anhand derer sich theoretische und praktische Fragen der zivilgesellschaftlichen Verantwortung und Interventionsmöglichkeit bzw. der Verdrängung und Kollusion stellen. Ferner wäre auch die Perspektive des Stiefvaters wichtig, insofern er in die Nachfolge des Vaters getreten war und damit nolens volens die lebensgeschichtliche Erbschaft von Tommis Familie beschritten hatte (was mit dafür verantwortlich gewesen sein mag, dass Tommis Beziehung zum Stiefvater gespannt war und letztlich scheiterte). Die jüngste (familien-)biografische Forschung sowie die qualitative Psychotherapieprozess-Forschung haben vielfach den Nachweis erbracht, wie weitreichend und weitverzweigt dergleichen familiäre Belange und Wirkungen sein können (Bohleber; Leuzinger-Bohleber; Buchholz xx).

Ohne Zweifel also könnte eine entsprechend weite Ausleuchtung der damaligen Umstände von Tommis Erlebnissen und Lebensgeschichte, soweit das Setting sie ermöglicht, bereichernd und einsichtsreich sein – gerade auch im Hinblick auf das emotionale und soziale Lernen der GruppenteilnehmerInnen. Jedoch: Ist eine solch umfassende Zielsetzung realistisch und sinnvoll? Wäre sie in ein, zwei Sitzungen – und mit Jugendlichen dieser Zielgruppe generell – möglich? Ist das Ansinnen als solches überhaupt vernünftig? Bei genauerem Hinsehen wird deutlich: Das zunächst scheinbar so einleuchtende Kriterium der paritätischen Ausgewogenheit und thematischen Symmetrie aller Beteiligten-Perspektiven beruht auf einer irreführenden Ansicht von pädagogischen Prozessen. Auch liegt ihr eine *verengte, mechanistische Vorstellung von Empathie* und von menschlicher Interaktion überhaupt zugrunde. Es ist nämlich schlechterdings *nicht menschenmöglich*, in einer konkreten Gesprächs-, Erlebens- und Sprechsituation alle jeweiligen Beteiligten-Perspektiven gleichermaßen zu verstehen, einzufühlen und zu beherzigen.

Dies entspricht nicht dem Wesen von menschlichem Miteinander-Sprechen und Beziehungshandeln – und schon gar nicht bei der Zielgruppe der Brennpunkt-Jugendlichen.

Legt man aber ein nicht nur „pädagogisches“, sondern auch „psychologisches“ Verständnis an, wird deutlich: *Menschliche Einfühlung* und Perspektivübernahme ist nie ausgewogen, politisch korrekt und fair im obigen Verständnis von Gleichberechtigung. Einfühlung erfolgt stets *situativ, prozesshaft, subjektiv anlassgebunden* und mit spezifischem *persönlichem Entwicklungsfokus*. Und aufgrund dieses persönlichen Anlasses und Fokus stellt Perspektivübernahme stets eine aufwändige individuelle Leistung dar, die manchmal nur unter großer Anstrengung und gegen eigenen Widerstand erbracht werden kann – weshalb sie erfahrungsgemäß keinem ‚Beteiligten‘ immer leicht fällt. Besonders für Brennpunkt-Jugendliche, die vielfachen psycho-sozialen Belastungen unterliegen, stellt die Aufgabe, in einer *engagierten Situation* die Perspektive eines/r jeweils Anderen zu übernehmen, zumeist keine kleine Herausforderung dar – beinhaltet aber über eine umso größere persönlichkeitsbildende Kraft. Auch müsste ein Jugendlicher, der stets eine dermaßen ausgewogene und all-umsichtige Perspektivübernahme vollzöge, im Grunde auch ein wenig unwirklich-unheimlich scheinen (und man hätte eventuell Anlass, sich bezüglich anderer Belastungen der persönlichen Entwicklung zu sorgen).

‚Ausgewogene Empathie‘ oder faire ‚Rundum-Einfühlung‘ in einem solchen Verständnis kann also in konkreten Situationen der Bildungsarbeit de facto gar nicht geleistet werden – und sie stellt auch kein wirklich erstrebenswertes Ziel dar. Denn sie wird der Natur und Logik von menschlichen Lebens- und Gesprächssituationen nicht gerecht. Nichtsdestoweniger wird sie – mindestens implizit – von denjenigen pädagogischen oder auch anderweitigen öffentlichen Diskursen unablässig eingefordert, die auf eine in diesem Sinn *umfassende, korrekte Regelung* der inhaltlichen Ausstattung und sprachlichen Gestaltung eines Gesprächsthemas insistieren. So war dies auch in diesem Lehrgang geschehen, als sich der Einwand durchsetzte, dass über Tommis Lebensgeschichte nicht, oder nicht so, oder nur unter bestimmten Vorkehrungen etc. gesprochen werden dürfte. Und das Ergebnis dessen war eine veritable Unmenschlichkeit im pädagogischen Gewand von politischer Bildung.

Ist also politische Bildung in dieser Hinsicht „unmenschlich“? Ist sie – wie die/der Gruppenleiter/in über jenen Einwand der Kolleg/in sagte „egozentrisch“ und „uneinfühlsam“?

Das hier geschilderte Verhalten der Pädagog/innen ist es, – und zwar unmenschlich nicht nur in einem vage emphatischen Sinn, sondern in einem zweifach fundierten Verständnis, das zum Einen auf einer menschenrechtslogischen Begründung beruht (vgl. oben) und zum Anderen auf einem psychologisch basierten Begriff von menschlicher Einfühlung.

Was aber hätte ein menschlicheres, humanistisches Verständnis des Ziels, die Fähigkeit des Perspektivwechsels zu vermitteln, in jener konkreten Situation bedeutet, in der sich Tommi, die anderen jungen Männer und das Team befanden? 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, fokussiert, emotional aufwändig erfolgt), dann ergeben sich folgende Schlüsse: Tommis persönlicher Anlass in jener Situation war offensichtlich der heftige und tragische Zusammenstoß mit dem Klassenkameraden und, damit verknüpft, seine schwere Familiengeschichte – ohne Zweifel ein sehr ‚aufwändiger‘, emotional und psychodynamisch anspruchsvoller Anlass. 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 diese Perspektive für sich stabil ‚übernehmen‘ kann. Dies kann nur im Medium des persönlichen Erzählens – gegenüber und zusammen mit Anderen – erfolgen (xx McLeod). Denn in dieser erzählenden, co-narrativen ‚Perspektivenübernahme‘ setzt sich die Person direkt mit sich selbst und mit ihren stressvollen und eventuell traumatischen Erlebnissen auseinander und versucht, deren konflikthafte Anteile unter einen bündigen narrativen Fokus zu bringen. Hierfür ist z.B. wichtig, dass es Tommi möglich wird zu erkennen, welche Auswirkungen die Erlebnisse und Konflikte auf sein bisheriges Leben hatten, auf dass er deren negativen Aspekte künftig minimieren (und eventuelle positive Nebenwirkung des ‚posttraumatischen Wachstums‘ stärken) kann. Ferner wäre erzählend zu erschließen, wie der Hergang der Gewaltszene selbst genau ablief und empfunden wurde; und letztlich wäre hilfreich,

wenn Tommi ein Stück weit auch die Perspektive seines Klassenkameraden auszuleuchten begänne, als ihm das sein immer noch unbändiger Hass auf diesen bisher erlaubt hatte. Insgesamt ist für diese im persönlichen Erzählen zu findende und zu ‚übernehmende‘ ‚Perspektive‘ auf die eigene Geschichte zu wünschen, dass sie es dem Erzähler/ Tommi erlaubt, trotz allem zukünftig in Frieden und Gesundheit mit sich selbst und Anderen zu leben – mithin als Person stabil und handlungsfähig zu sein und den bekannten Wiederholungsdynamiken von Gewalt- und Missbrauchsbiografien zu entgehen.

Gleichzeitig damit – und gleichsam selbsttätig – wäre aber auch ein weiteres Anliegen abgedeckt, nämlich das der politischen Bildung: Denn von einer Person, der es gelingt, ‚in Frieden und Gesundheit‘ mit ihren Vorerfahrung/-belastungen und Geschichten zu leben – und die mit ihnen sozusagen 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 vielfältigen, interkulturellen Gesellschaft erfüllt. Mindestens wird sie sich aktiv darum bemühen, diese zu erlernen und in Zukunft aufbringen zu können. Mit den eigenen Erlebnissen und Geschichten ‚ins Reine zu komme‘, stellt also per se einen starken Wirkfaktor nicht nur von persönlicher Entwicklung, sondern immer auch gleichzeitig von politischer Bildung dar. Und gerade an Tommi war erkennbar, dass er hierin – aufgrund seiner sozialtherapeutischen Vorerfahrungen – schon weit vorangekommen war (und gewiss auch noch einige Wegstrecke vor sich hat).

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 dessen Geschichte auseinandersetzen, hierfür ein Stück weit die Perspektive des Erzählers Tommi übernehmen, auch seine eigene Haltung dazu zu finden und möglicherweise mit vergleichbaren eigenen Erfahrungen zu Rande kommen – was bei dergleichen Inhalten keine leichte Aufgabe darstellt. Zudem hat die Gruppe (zusammen mit den LeiterInnen) auch die Aufgabe, dem Erzähler zu helfen, seine Geschichte zu entwickeln und ihn darin zu unterstützen, eine möglichst erlebnisnahe und szenisch reichhaltige Ausgestaltung der Hergänge zu erreichen – 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 wird 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. Umso mehr kann die große wechselseitige Erzähloffenheit, die diese Gruppe für sich zu erreichen vermochte, als Erfolg bezeichnet werden.

Es kann also festgestellt werden: In der teilweise anderen, thematisch weiter ausgreifend ansetzenden Logik von prozess-offenen, psychologische fundierten Settings der Gruppenselbsterfahrung sind derlei Aufgaben der ‚Perspektivenübernahme‘ und der politischen Bildung immer bereits von vorneherein mit abgedeckt. (Hieraus ergibt sich dann die für das VPN Verfahren rekonstruierte ‚politisch-persönliche Bildung‘). Somit gehören das Arbeiten mit und das ‚Perspektivieren‘ von – manchmal recht belastenden – Erzählungen und Erlebnissen, die regelmäßig im biografischen Hintergrund gerade von extremistischen politischen Haltungen zu finden sind (vgl. BKA-Studie, Kap. xx), geradezu zum Grundhandwerkszeug von erfolgreicher sozialtherapeutischer Deradikalisierung. Dabei stellt die Offenheit und Prozesshaftigkeit des Verfahrens sicher, dass – aus den unzähligen Möglichkeiten – zuerst der für die Person angemessenste Anlass/ Fokus von Perspektivenübernahme und Erzählen gewählt wird. Für Tommi war dies gewiss nicht die Perspektive seiner Schwester.

Im Modul der politischen Bildung dieses Lehrgangsblockes ist das Konzept der ‚Perspektivenübernahme‘ jedoch offensichtlich in einer dezidiert un-„psychologischen“ und sozusagen rein „pädagogischen“ Auslegung aufgefasst worden. Und in der Folge hatten dann jener Einwand – und dessen spätere faktische Umsetzung – zu einer ernsten Gefährdung des Arbeitsprozesses geführt. So eindrücklich aber dieses spezielle Problemszenario einerseits ist, so typisch – und ‚systemisch‘ – ist es doch auch für den gesamten Bereich der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit. Ein ‚systemisches Phänomen‘ stellt dieser Konflikt z.B. schon mit Blick auf das Gesamt der Mitarbeiter/innen des Trägers dar. Denn jene Forderung, das „psychologische Vokabular“ durch „pädagogische Begriffe“ zu ersetzen, entstammte ja der großen Mitarbeiter/innen-Runde von (akademisch versierten) politischen Bildner/innen – und war von ihr getragen worden. Das heißt, sie ist institutionell-systemischer Natur und kann nicht auf individuelle Besonderheiten einzelner Beteiligter zurückgeführt werden.

Auch jener pädagogische Unglücksfall selbst weist offensichtlich eine systemische Dimension auf: Denn die/der GruppenleiterIn zeigte sich in der Rückbetrachtung fest überzeugt, 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‘ bzw. von ‚Gender-Bewusstsein/ Feminismus‘ – entstehen können, in der die heftigen biografischen Thematiken von sexuellem Missbrauch, Nötigung, Gewalt etc. im Team berichtet wurden. Die/der GruppenleiterIn unterstricht ausdrücklich:

„Nein, das sind doch keine Unmenschen [die KollegInnen], 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 [Jugendkultur-KollegIn] hätte nie 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 politische Bildung], die/der diesen [...] Vorschlag dann fatalerweise am letzten Tag umgesetzt hat, wäre selber überhaupt nie im Leben auf eine solche Idee gekommen. Denn sie/er war in der Situation direkt dabei. An dem Abend ist zwischen den beiden irgend was passiert – was ich zuerst nicht bemerkt habe und auch immer noch nicht ganz 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 die Arbeit der Deradikalisierung und Extremismus-Prävention erschwert. Denn hoch motivierte, fähige MitarbeiterInnen aus der politischen Bildung und der Sozial- und Jugendkultur-Arbeit, die allesamt überwiegend als VertreterInnen der engagierten ‚zivilgesellschaftlichen Linken‘ gelten können und einen großen, uneigennütigen Einsatz leisten, haben aus spezifischen Gründen pädagogischen Schiffbruch erlitten – der vermeidbar gewesen wäre. Waren doch die MitarbeiterInnen nicht hinlänglich vorbereitet, als sie in einem intensivpädagogischen Setting mit den belastenden Lebensgeschichten der Brennpunkt-Jugendlichen konfrontiert wurden; 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. Das vorab

bestehende allgemeine Betriebsklima unter den Mitarbeiter/innen, das in durchaus typischer Weise von Dynamiken der Konkurrenz, strengen gegenseitigen Kritik und begrifflichen Maßregelung geprägt war, hat dem zusätzlich Vorschub geleistet.

Ist nun also politische Bildung „unmenschlich“? – „Nein, natürlich nicht“! – so wäre die wichtigste aller möglichen richtigen Antworten. Denn politische Bildung folgt einem zutiefst humanistischen Impetus, hat nachweislich gute, zivilisierende Wirkungen und wird gewiss von wohlmeinenden, versierten und ‚guten‘ Menschen praktiziert. Nur kann bekanntlich der gute Mensch – und der ‚Gutmensch‘ allemal – manchmal zum Unmenschen werden, oder er mag vor der Schwierigkeit und Anstrengung der Arbeit resignieren. Angesichts der Verfänglichkeit von Deradikalisierung muss dies niemanden beschämen. Kundige Beratung, Unterstützung und Prozessbegleitung ist unerlässlich, um die wichtigen Bemühungen um Deradikalisierung langfristig zu sichern und zu professionalisieren. Die Ressourcen dieser Professionalisierung werden sicherlich auch aus der Psychologie und Psychotherapieforschung kommen.

xxx 1.11 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)