

Bildung in Zeiten des Extremismus – Lebensweltlich-narratives Arbeiten in der Gruppe und der Faktor, Kultur‘. Zwei Modellprojekte sowie deren qualitative EU-Begleitforschung.

von

**Silke Baer
Harald Weilnböck**

Aus: Erich Marks & Wiebke Steffen (Hrsg.):
Bildung - Prävention - Zukunft
Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages
Forum Vlg Godesberg; Auflage: 1 (31. Juli 2012), Seite 155-182

ISBN 3942865025 (Printausgabe)
ISBN 978-3942865029 (E-Book)

Silke Baer und Harald Weinböck

Bildung in Zeiten des Extremismus – Lebensweltlich-narratives Arbeiten in der Gruppe und der Faktor, Kultur‘.

Zwei Modellprojekte und deren qualitative EU-Begleitforschung.

Herbst vergangenes Jahres wurde in der Wochenzeitschrift ‚Die Zeit‘ über einen jugendlichen Strafgefangenen ohne Schulabschluss erzählt – und über dessen Lehrer, der einige Zeit im Gymnasium und sehr viele Jahre in Berufsbildungsschulen tätig war und der heute im Jugendstrafvollzug unterrichtet: Deutsch – d.h. Kultur, Sprache und: ‚Bildung‘. Der Lehrer sagt, er sei jetzt ‚im Kerngeschäft von Pädagogik‘ angelangt, woraufhin der Artikel die Grundsatzfrage stellt: ‚Kann Bildung den Menschen bessern?‘ Und unter welchen Bedingungen kann sie das gerade auch bei jenen jugendlichen Gewalttätern tun, die zunehmend brutalisierte, außer Kontrolle geratene Vielfachtäter sind und über die das ‚Zeit‘-Dossier vom 8. Juli 2010 in begründeter Weise die Frage aufwirft, ob hier nicht ‚Bewährung ein Fluch ist‘ – weil es doch eigentlich darum zu tun wäre, in den Gefängnissen – wie auch in den Arbeitsbereichen der Früherkennung und Prävention in der Kommune – profunde sozialtherapeutische Arbeit zu leisten.

Versuchsweise wollen wir aber die Frage nach Besserung durch Bildung auch einmal auf den Kopf stellen: Kann man ‚die Bildung‘ bessern? Was kann die ‚normale Bildung‘ in den verschiedenen Schulformen von den innovativen Ansätzen in Strafvollzug und Kriminalprävention lernen? Und was kann die ‚politische Bildung‘, jener in Europa beispiellose Sonderweg einer deutschen Nachkriegsinstitution, lernen (vgl. Weinböck 2012a)? Was also kann man aus der direkten, hautnahen Arbeit in den brisanten sozialen Brennpunkten für den Bildungsbetrieb insgesamt gewinnen, wie er die gemäßigten Zonen von Schulen und Gemeinwesen prägt? Was könnten insbesondere die kulturellen, geschichtlichen sowie gesellschafts- und sozialkundlichen Fächer bzw. die Studienbereiche der Sozialarbeit profitieren?

Dieser Frage möchten wir anhand von zwei Bundesmodellprojekten der Jugend- und Sozialarbeit nachgehen, die im Bereich Gewalt- und Radikalisierungs-Prävention bzw. in der Reintegration von Gewalttätern angesiedelt sind, dort innovative sozialtherapeutische Mittel einsetzen und dabei einem ähnlichen pädagogischen Grundkonzept folgen: Cultures Interactive e.V. arbeitet mit (rechts-)extremistisch oder (religiös-)fundamentalistisch gefährdeten Jugendlichen an Schulen und in belasteten Kommunen. Hierbei kommen Jugendkultur-Workshops, Verfahren der postklassischen politischen Bildung (z.B. der Anti-bias-Methodik) und seit geraumer Zeit auch Module der Gruppen-Selbsterfahrung zur Anwendung. Der Faktor ‚Kultur‘ spielt hierbei eine besondere Rolle. Violence Prevention Network e.V. arbeitet mit jungen Gewalttätern in Gefängnissen, deren Taten einen extremistischen oder fundamen-

talistischen Hintergrund aufweisen und den Kriterien von Hate Crimes entsprechen. Dem hierfür entwickelten Ansatz der Verantwortungspädagogik® ist es darum zu tun, eine nachhaltige Aufarbeitung der biografischen Vorgeschichte sowie des subjektiv erlebten Tathergangs anzustoßen und auch an eine persönlich motivierte Diskussion von gesellschaftlichen Themen heranzuführen. Die damit verbundene Nachsozialisierung von essentiellen persönlichen Schlüsselkompetenzen bereitet eine tragfähige Reintegration nach der Haft vor. Neben den Elementen der politischen Bildung, der Biografie- und der Tataufarbeitung stellen vor allem der dynamische und authentische Prozess in der Gruppe und das Einbeziehen von dessen kulturellem, ggf. religiösem/ideologischem und lebensweltlichem Kontext die zentralen Wirkfaktoren dar – und weisen so wesentliche Parallele zum Ansatz von Cultures Interactive e.V. auf.

Dass beide Träger in ihrer Arbeit außergewöhnlich erfolgreich sind, daran lassen verschiedene Evaluationen und Wirkungsmessungen kaum Zweifel. Damit ist aber keineswegs auch schon geklärt, worauf genau das gute Funktionieren dieser Ansätze im Einzelnen zurückgeführt werden kann – und was man also von ihnen lernen könnte, um die ‚Bildung‘ insgesamt zu ‚bessern‘ und die Methoden in der Sozial- und Jugendarbeit weiterzuentwickeln. Umso trefflicher ist, dass beide Projekte von EU-Initiativen der so genannten Best-Practice-Forschung begleitet werden,¹ deren Ziel es ist, wirkungsvolle Interventionsverfahren, die intuitiv hervorgebracht wurden, auf deren genaue Wirkfaktoren und -bedingungen hin zu untersuchen, so dass die Verfahren zielgerichtet optimiert und in unterschiedlichen Anwendungskontexten – in verschiedenen EU-Mitgliedsländern – fruchtbar gemacht werden können. Und tatsächlich sind diese Begleitforschungen bereits in der vorläufigen Auswertung zu Schlüssen gelangt, die nahelegen, die gängige Praxis in den Bereichen ‚Bildung‘, Schule/ Universität wie auch in den Bereichen der sozialen Arbeit, Resozialisation und politischen Bildung zum Teil beträchtlich zu modifizieren und zu erweitern. Hierbei werden die Begriffe der ‚emotionalen Intelligenz‘, der ‚psycho-sozialen Fähigkeiten‘, der ‚lebensweltlich-narrativen Gruppenarbeit‘ und der Auseinandersetzungen mit ‚fiktionalen Narrativen des kulturellen Umfelds‘ eine zentrale Rolle spielen. Ferner werden Ressourcen der klinischen Psychologie und Psychotherapie in den Blick geraten – und zwar mehr, als dass für gewöhnlich sowohl die Sozialarbeit und politische Bildung als auch die Medien- und Kulturwissenschaft so richtig gerne sehen.

Cultures Interactive – Jugendkulturen in der Gruppe

Die Zielgruppe von *Cultures Interactive e.V.* lebt in struktur-schwachen Regionen/Bezirken, die von hoher Jugendarbeitslosigkeit und überforderten Schulen und Familien gekennzeichnet sind und dabei entweder eine flächendeckende Hegemonie nationaler, latent oder manifest rechtsextremer bzw. gruppenbezogen-menschenfeindlicher Ju-

¹ Towards Preventing Violent Radicalisation' (TPVR, EU-Direktorat ‚Justiz‘); ‚Literary and Media Interaction as Means of Understanding and Preventing Adolescent Violence and Extremism‘ (LIPAV, Marie-Curie-Research, Weilnböck) vgl. Pizani Williams/ Pollock & Weilnböck 2011a, b.

gendmilieus aufweisen (wie z.B. in manchen ländlichen Gebieten Ostdeutschlands) oder aber von migrationsbedingten, ethnisch und religiös konnotierten Spannungen betroffen sind (wie z.B. in prekären innerstädtischen Kommunen). In beiden sozialen Brennpunktbereichen laufen die Jugendlichen Gefahr, sich in radikalisierte Affekt- und Denkwänge zu verstricken, gewalttätig zu werden und entsprechende Straftaten zu begehen. Mit Mitteln der klassischen politischen Bildung oder der Schulpädagogik sind diese Jugendlichen dann kaum mehr zu erreichen, schon wegen der häufig bestehenden Schulverweigerung. Aus diesem Grund wird das *Cultures*-Team nicht selten von den örtlichen Lehrer/innen gewarnt: „Mit denen werdet ihr nicht lange arbeiten können, die interessiert nichts, die können sich auf nichts konzentrieren, die sind dann nach der ersten Pause weg, und ein paar sitzen regelmäßig bei der Polizei“. Die Erfahrung zeigt jedoch: Die tatsächlich nicht einfachen Jugendlichen sind vielfach noch am Nachmittag engagiert in den *Cultures*-Workshops zugange, und es fragt sich: Wie kommt das? Und was passiert dort?

Der Ansatz von *Cultures Interactive* basiert auf einem Konzept der zivilgesellschaftlichen Sozialarbeit (Baer, Wiechmann & Weilnböck 2010 a,b, 2011a,b,c Weilnböck 2012b), das jugendkulturelle Praxisformen einsetzt – wie z.B. das Tanzen (im Breakdance), die akrobatisch-sportliche Bewegung (im Skateboarding), der Sprechgesang und das Texten (in Rap und Slam Poetry), die digitale Musik-Produktion (in CD-Herstellung und DJ-ing), die Bildgestaltung (in Comic und Graffiti) –, um damit auch die schwer ansprechbaren Brennpunkt-Jugendlichen erreichen und spezifische Demokratie- und Menschenrechts-Erziehung sowie die Bildung von zivilgesellschaftlichen Fertigkeiten mit ihnen realisieren zu können. Jedoch: Der Ansatz will entschieden über ein bloß erlebnispädagogisches Arbeiten hinaus. Er basiert auf folgenden Methodenbausteinen und Grundannahmen:

(1) Die Prinzipien des *Peer-Learning* und *informellen Lernens* bedingen, dass die Teilnehmer/innen sehr viel unter- und miteinander arbeiten und dabei von Jugendkultur-Vertreter/innen angeleitet werden, die zum Teil nicht viel älter sind, als die Teilnehmer selbst. Dabei sind diese Rapper/innen, Skateboarder/innen und DJs/DJanes als erklärte Vertreter/innen ihrer jeweiligen Jugendkulturen ausgewiesen und können somit in ihren Praxis-Workshops sowohl die kulturellen Techniken als auch die Haltungen der jeweiligen Jugendszene authentisch vermitteln. Dies tun sie aber auch auf kritische und methodisch durchdachte Weise – und in enger Zusammenarbeit mit den Kolleg/innen der politischen Bildung. Zum einen nämlich beziehen die Leiter/innen sich auf die bürgerrechtlichen und sozialen Hintergründe, aus denen diese Jugendkulturen erwachsen sind. Vor Ort in den Kommunen wissen die Jugendlichen und Erwachsenen meistens kaum etwas darüber, wie z.B. der HipHop aus der erschütternden Gewalt- und Kriminalitätserfahrung der amerikanischen ‚Inner-City-Gettos‘ erwachsen ist, wo Arbeitslosigkeit, Drogen, Rassismus und Sexismus herrschen, und dass der HipHop genau daher seine Haltung der Gewaltablehnung, Drogenfreiheit

und gegenseitigen Anerkennung bezogen hat – wie auch seinen Schlüsselbegriff des „Respect“. Zum anderen greifen die Workshop-Leiter/innen auch die menschenfeindlichen und gewaltverherrlichenden Tendenzen auf, die heute Teil der Vermarktung mancher Jugendkultur sind. Sie regen das Gespräch über die frauenverachtenden oder homophoben Aspekte mancher Songtexte oder Bilder an – während gleichzeitig praktisch geübt wird: Breakdance, digitale Musikproduktion, Slam-Poetry verfassen, Grafikdesign. Die Kolleg/innen der politischen Bildung und der offenen Gruppenarbeit vertiefen die jeweils entstandenen Themen und Erfahrungen dann in ihren Modulen.

(2) Das Prinzip der *Ziel- und Projektorientierung* impliziert, dass bei allem jugendkulturellen Tun stets auch konkrete mittelfristige Ziele anvisiert sind, die in gemeinsamer, team-basierter Arbeit verfolgt werden. Diese Projektorientierung hat bei *Cultures Interactive* derzeit zwei Dimensionen: (2a) Im Projekt „Kulturräume 2010“ wird mit sozialraumorientierter Blickrichtung auf das Gemeinwesen gearbeitet, so dass die Jugendlichen über ihre kulturellen Praxen auch in die Heimatkommune eingebunden werden, in der sie leben. Begonnen wird an den Schulen der Region. Zusätzlich zu den Jugendkultur-Workshops erfolgen Open-Space-Veranstaltungen, in denen kommunale Interessens-Projekte entstehen: der Bau einer Skatebahn, Maßnahmen gegen aggressive Gleichaltrigen-Cliquen und regionale ‚Angstzonen‘, Trainings-Möglichkeiten fürs Tanzen, eine Schulhausverschönerung. Selbst durchgeführte Sozialraum-Analysen unterstützen dies und bringen kleine Filme, Bild-Collage oder Rap-Songs hervor. In Zukunftswerkstätten werden die Erwachsenen und kommunalen Funktionsträger mit ins Boot geholt und die Weichen für konkrete Veränderungen gestellt. In einem mittelfristigen Prozess begleitet und unterstützt das Cultures-Team die Heranwachsenden vor Ort bei praktischen und bürokratischen Herausforderungen, während diese essentielle Erfahrungen der politischen Teilhabe machen sowie Selbstwirksamkeit im Kontext von Jugendkulturen erfahren.

(2b) Im „Fair Skills“-Projekt ist das übergreifende Projektziel – und Wirkungsprinzip – der *persönlichen (Weiter-)Qualifizierung der Einzelnen* hervorgehoben. Hier werden Lehrgangsteams zusammengeführt, in denen sich Jugendliche aus sozialen Brennpunkten zu ‚Jugendkultur-Trainer/innen‘ weiterbilden und dabei arbeitsmarkt-relevante Kompetenzen entwickeln. Die Teilnehmer/innen erarbeiten sich die Fähigkeit, für Gleichaltrige Basiskurse in jugendkulturellen Praktiken und Inhalten zu geben – und dabei auch zivilgesellschaftliche Haltungen z.B. der Toleranz oder des ‚Respect‘ weiter zu geben. Um darin erfolgreich sein zu können, erlernen die Teilnehmer/innen kommunikative Grundtechniken und Selbsterfahrungen im Umgang mit (Peer-)Gruppen und im Anleiten von Trainingseinheiten und pädagogischen Übungen. Nach Erhalt des Zertifikats begleitet ‚Fair Skills‘ die Jugendlichen als Gruppe darin, die ersten Kurse für Gleichaltrige aus ihrem Lebensumfeld zu geben.

(3) Das Prinzip des *lebensweltlich-narrativen Vorgehens* stellt sicher, dass die persönlich-biografischen Erfahrungen der Einzelnen im Vordergrund stehen und dass sie von

den Leiter/innen aller Module aktiv aufgesucht und gegebenenfalls dem Lehrplan und Workshop-Programm vorgezogen werden. ‚Lebensweltlich-narrativ‘ meint hierbei im Grunde lediglich das, was die jungen Menschen *zu erzählen haben* – wenn man sie denn ernsthaft fragt und wenn man ihnen mit Aufmerksamkeit zuzuhören bereit ist. Es sind Geschichten über Selbsterlebtes im persönlichen oder kommunalen Umfeld, Episoden, über die man sich austauschen und die dann auch zu kreativen Erzeugnissen, einem Graffiti-Bild, einem Rap-Song, einem Comic oder einer Breakdance-Choreographie führen können. Denn anders als im bloßen Diskutieren und Argumentieren – über zivilgesellschaftliche Themen oder Inhalte der Demokratieerziehung – werden im lebensweltlichen Erzählen immer auch die individuellen Vorgeschichten, persönlichen Anteile und emotionalen Besetzungen des Einzelnen anschaulich. Nirgends sonst sind die Person und ihr sozialräumliches Umfeld so präsent wie im Erzählen. Und nirgends sonst ist die Person so gut erreichbar und so relativ aufgeschlossen für Veränderungen ihrer Haltung und ihres Verhaltens als dort, wo sie gerade über sich und ihre Erlebnisse erzählt hat. Dass am pädagogischen Primat des Erzählens kaum Zweifel bestehen können, dafür bürgt die jüngere interdisziplinäre Narrations-Forschung (aus Bereichen der Sozial- und Kulturwissenschaft, der Psychologie und der Psychotherapieforschung) (Herman, Angus/ McLeod, Tschuschke, Weilnböck 2006, 2008).

Gleichermaßen unbestreitbar, jedoch noch nicht hinreichend breit anerkannt ist, dass die narrativ-lebensweltliche Herangehensweise umso mehr geboten ist, desto bildungsferner, impulsiver und gewalt-affiner die jungen Personen sind, mit denen man arbeiten möchte. Denn gerade dort sind die rational-argumentativen Wege der klassischen politischen Bildung nur sehr wenig wirkungsvoll, und auch die eher spielerisch-übenden, vertrauens-basierten Formen verfangen nur kaum. Dem versucht der *Cultures*-Ansatz zunehmend auch in seinem zweiten Hauptbereich – der zivilgesellschaftlichen Demokratie-Erziehung – Rechnung zu tragen, so dass auch in den Workshops über geschichtliche und staatsbürgerliche Themen so weit wie möglich die lebensweltlichen und persönlich erzähl-wirksamen Anknüpfungspunkte der Jugendlichen aufgenommen bzw. aktiviert werden. Gewiss: In diesem Modul bestehen wichtige, enger definierte Lernziele, die Teil von Extremismus- und Gewaltprävention sein müssen; und die methodischen Repertoires der politische Bildung und/oder Anti-Bias-Arbeit sind hierfür vorzüglich geeignet. Jedoch bei allem notwendigen Informieren, sachlichen Erklären, genauen Argumentieren und Üben von Szenen und Belange von Menschenrecht, Ausländerpolitik oder Minderheitenschutz legt die postklassische politische Bildung stets ein besonderes Augenmerk darauf, was die Einzelnen tatsächlich erlebt haben – z.B. mit ‚Ausländern‘, mit Minderheitenvertretern oder in menschenrechts-relevanten Szenen – und was sie darüber zu erzählen haben.

(4) Weil aber die erzählende Vertiefung von persönlichen Erlebnissen nicht selten einige emotionale Intensität annimmt – und annehmen soll – und weil sie deshalb eines eigenen Rahmens bedarf, der günstiger Weise ein Gruppenrahmen ist, folgt *Cultures* ferner

dem Prinzip des *gruppendynamisch basierten, sozialen und emotionalen Lernens*. So setzt *Cultures* seit einiger Zeit zusätzlich eine themen-offene Gesprächsrunde ein, die im Grunde als *Selbsterfahrungsgruppe* geleitet wird. In dieser „Wir-unter-uns-Gruppe“ (Weilnböck 2012c) kommen die jugendlichen Workshop-Teilnehmer/innen zusammen, um sich im persönlichen Erzählen über verschiedene biografische und sozialräumliche Anlässe auszutauschen. Die Themen kommen aus allen Erlebensbereichen, ergeben sich unmittelbar aus dem Kreis der Teilnehmer/innen, werden eventuell durch die Module der politischen Bildung angestoßen, oder können durch – möglichst weit gefasste und non-direktive – Fragestellungen der/s Leiter/in gezielt angeregt werden. Von hier aus wirkt das Erzählen, Nachfragen und gemeinsam Story-Telling in der Gruppe auf die Jugendkultur-Workshops und die politische Bildung zurück – und vertieft diese.

Wer gedacht hätte, dass bildungs- und artikulationsferne Jugendliche zu einer solchen Selbsterfahrungsgruppe nicht fähig sind, muss sich – nach erster Evaluierung – gründlich revidiert sehen. Als ob es nur der Gelegenheit bedurft hätte, so werden dort Geschichten erzählt über Freunde, Konflikte, Szenen der Gewalt, der Loyalität und des Verrats, auch darüber, woher man eventuell Hilfe und Unterstützung bezog (oder hätte beziehen können) und was Freude bereitete. Dieses Erzählen mag zunächst im thematischen Umfeld der Gleichaltrigen beginnen: Was einen eigentlich so fasziniert an bestimmten Freizeit- und Jugendkultur-Stilen; oder: dass man auch schon mal rechts war, und in bestimmten Punkten auch immer noch ist, und vor allem: wie das eigentlich alles kam, welche konkreten Personen, Szenen, Erlebnisse dabei eine Rolle gespielt haben; oder was es heißt, ein Moslem zu sein und ‚Ehre‘ zu haben, in welchen direkt erlebten Situationen das für einen selbst bereits zum Tragen kam; bzw. im Allgemeinen: was/wen man liebt oder hasst und woher man denkt, dass das kommt; stets auch: welche Filme und Songs man sieht/hört und was daran gefällt, welche Filme man evtl. noch einmal zusammen ansehen würde, um sich genauer darüber auszutauschen; was in den kleinen Politiken innerhalb der Cliques im Einzelnen abläuft und wie man das erlebt; wie und wo Emotionen aufsteigen etc. – Hierin ist immer schon sehr viel Politisch-Zivilgesellschaftliches enthalten. Eine auf solcher Grundlage aufbauende politische Bildung wird umso nachhaltigere Wirkungen haben.

In aller Regel aber kommt die Gruppe sehr schnell auch auf die eigene Familie zu sprechen und vor allem auf deren Bruch- und Brennpunkte. Geschichten aus zerfallenden Elternhäusern, Heimaufenthalten, Jugendpsychiatrien und von engen, überlasteten Freundschaftsbeziehungen, von Erlebnissen der Gewalt, des Alleingelassen-Werdens und des Überfordert-Seins – und wie damit dann umgegangen wird. Nach einer Weile lernen die Teilnehmer/innen, sich mehr für die Anderen zu interessieren, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen, aufmerksamer und genauer zuzuhören, offener nachzufragen, auch dort, wo man zuvor eher verunsichert weggehört hätte. Man lernt sich kennen, wie man das in Cliques gerade eben nicht tun kann. Und die Jugendlichen wissen das sofort intuitiv zu schätzen.

Umso bemerkenswerter war der Befund der begleitenden Evaluation, wie sehr doch die Absicht, eine Selbsterfahrungsgruppe einzusetzen, in der Konzeptionsphase des Projekts bei den Kolleg/innen aus der Bildungs- und Jugendkulturarbeit auf Skepsis und Widerstände stieß (Weilnböck 2012a). Würde doch damit auf ein Mittel zugegriffen, das eher der Psychotherapie oder klinischen Arbeit zugeordnet werden müsse. Das Zugehen auf ‚Psychologisches‘ scheint in Feldern der politischen Bildung und Sozialarbeit nicht immer leicht vermittelbar zu sein – was analog bereits für die akademischen Sozial- und Kulturwissenschaften selbst gilt. Leichter hingegen fällt es, sich über ein Arbeiten im ‚lebensweltlich-narrativen Modus‘ zu verständigen. Und als vollends unstrittig gilt weithin die Feststellung, dass gerade bei gefährdeten Jugendlichen vor allem die „Beziehungsebene“ einbezogen werden muss, und ferner, wie wichtig es ist, „die Beziehung [zwischen Kursleiter/in und den Jugendlichen]“ möglichst genau „zu klären“ und gegebenenfalls „auch zu verändern“ (vgl. Spangenberg; Steger).

Unzählige Male nämlich haben die Praktiker/innen des Feldes die Erfahrung gemacht, dass gefährdete Jugendliche und/oder „junge ‚Rechte‘ sehr sensible [Beziehungs-] Antennen ... haben: ‚Was ist das für eine/r?‘, ‚Wie redet der/die mit mir?‘, ‚Wie sieht und behandelt sie/er mich?‘, und oft nicht so sehr: ‚Ist das Argument hieb- und stichfest?‘“ (ebd.). Und allgegenwärtig ist die Erfahrung, dass die „Reichweite von Sachargumenten“ in der Jugendarbeit keinesfalls „überschätzt [werden sollte]“. Denn „gegen Gefühle oder Emotionalität [kann] kaum rational, mit Fakten, Zahlen u.ä.“ angegangen werden (ebd.), sie können lediglich auf die ihnen zugrundeliegenden Erlebnisse und Geschichten befragt werden. Dies gilt freilich auch und umso mehr für die Beziehungen und Emotionen in einer Gruppe, in der unzählige Erfahrungen der Klärung, des Erzählens und der Veränderung gemacht werden können. Desto weniger überrascht, dass die Prozessqualität der Veranstaltungen von *Cultures Interactive* durchweg deutlich angestiegen ist, wo immer begleitend eine „Wir-unter-uns-Gruppe“ eingesetzt werden konnte.

(5) Das letzte Prinzip, das die vorigen ergänzen und vertiefen kann, ist das Prinzip des *kulturell und medial basierten Lernens*, mit dem dezidiert der ‚Faktor Kultur‘ mit einbezogen wird. Dieser Aspekt geht auf die allgemeine Erfahrung zurück, dass die Jugendlichen – wie auch wir selbst – vielfach fiktionale Geschichten und Medienstoffe aufnehmen und als sog. Unterhaltung ‚konsumieren‘, dass aber in diesen Filmen, Songtexten, Büchern häufig unvermerkt enge Bezüge zu persönlichen Lebensthemen enthalten sind, die uns Gelegenheiten bieten, im mentalen Medienhandeln *persönliche Entwicklungsherausforderungen* aufzugreifen (Kansteiner et al., Weilnböck 2008, 2011). Das Gruppengespräch über einen gemeinsam gesehenen Film vermag es deshalb, dem persönlichen Lernprozess in den Workshops und in der „Wir-unter-uns-Gruppe“ weitere Impulse zu geben und ihn zu vertiefen.

Violence Prevention Network – die Arbeit mit jungen Gewaltstraftätern

Für die VPN-Kurse in Gefängnissen war die Gruppenarbeit von Anfang an ein selbstverständlicher Teil des Ansatzes. Ist es hier doch um Jugendliche zu tun, die – zumeist aus Gruppen heraus – als Gewalttäter straffällig geworden sind, extremistische oder fundamentalistische Impulse hegen und somit eine manifeste Gefahr darstellen – für andere und sich selbst. Diese jungen Männer sollen jetzt in die Lage versetzt werden, das Recht und die Würde jedes Menschen zu wahren, Konflikte gewaltfrei zu lösen und aktiv die Verantwortung für das weitere eigene Leben zu übernehmen. Mit anderen Worten: Es müssen tief verankerte Mechanismen der sozialen Selbstaussgrenzung und des Wut-Agierens bearbeitet und zentrale Persönlichkeits-Kompetenzen nachsozialisiert und Persönlichkeits-Probleme moderiert werden: Affektkontrolle, emotionale Intelligenz, Empathie, persönliche Reflexion, Vertrauensbildung und Beziehungsfähigkeit.

Diese große Herausforderung, der sich *VPN* mittels des von ihm entwickelten Ansatzes der *Verantwortungspädagogik*® stellt, kann – so legen die Befunde der Best-Practice-Begleitforschung nahe – ohne das Arbeiten in der Gruppe kaum erfolgreich beschritten werden. Deshalb führt *VPN* jeweils bis zu 8 Teilnehmer und zwei Trainer/innen zusammen, die ca. 23 Gruppensitzungs-Tage im Verlauf von 4 bis 5 Monaten miteinander arbeiten. Zusätzlich werden Einzelgespräche durchgeführt, und es schließt sich auf Antrag ein Einzel-Coaching zur persönlichen Stabilisierung im ersten Jahr nach der Entlassung an.

Die Gruppensitzungen selbst werden prinzipiell prozess- und themenoffen gehalten und beginnen deshalb mit einer Blitzlichtrunde, in der unmittelbare Anliegen aus der momentanen Situation und dem Alltag Raum finden können. Innerhalb dieser grundsätzlichen Prozessoffenheit sind jedoch folgende methodisch-thematischen Grundbausteine platziert: (1) die persönliche Motivationsklärung jedes Einzelnen, (2) die Entwicklung eines vertrauensvollen Klimas in der Gruppe, (3) die Auseinandersetzung mit biografischen Themen (insbesondere eigenen Erfahrungen der Gewalt und Erniedrigung bzw. Vernachlässigung), sowie (4) mit dem Thema ‚Freunde/Kumpels/Clique‘, (5) zentral: die vertiefte Aufarbeitung einer exemplarischen Straftat jedes Teilnehmers, (6) übergreifend während des ganzen Gruppenkurses: politische Bildung zu generellen zivilgesellschaftlichen Themen (Gewalt, Männlichkeit, Freundschaft/ Loyalität, Beziehungen zu Frauen, Weltanschauung und Religion etc.), (7) ferner: die Angehörigentage – und durchweg: pädagogische Übungen und Rollenspiele, ggf. gemeinsamer Sport und Formen des informellen Zusammenseins als Ergänzung – und als zusätzliches Material für die Selbsterfahrung in der Gruppe.

Im Einzelnen bedeutet dies: Jeder Strafgefangene, der sich für eine *VPN*-Gruppe angemeldet hat oder in Frage kommt, durchläuft zunächst ein biografisches Interview mit den beiden Trainer/innen. In diesem intensiven Gespräch wird die persönliche

Motivationslage des jungen Mannes gesichtet und sein freier Entschluss zur Teilnahme sichergestellt bzw. die spezifischen persönlichen Motive geklärt. Die Ziele der Gruppenarbeit werden erläutert, die Notwendigkeit einer größtmöglichen gegenseitigen Aufrichtigkeit unterstrichen, wie auch die grundsätzliche Bereitschaft, von sich und seiner Tat zu sprechen. Die Trainer/innen sichern die Vertraulichkeit dessen zu, was in der Gruppe gesagt wird. Der Teilnehmer bringt seine Bedenken, Ängste aber auch sein persönliches Interesse vor. Mit einem Wort: Es werden hier im Zweier- bzw. Dreiergespräch die Arbeitsbeziehungen zwischen Leiter/innen und Teilnehmer aufgebaut und individuelle Zielvereinbarungen getroffen, auf die man auch während des Gruppenprozesses jederzeit zurückkommen kann. Und es werden zuletzt im Blick auf Lebensgeschichte und Tat die Lernziele des Teilnehmers vereinbart.

Die weitere und genauere Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie erfolgt dann – je nach den persönlichen Artikulationsvoraussetzungen – in den Gruppensitzungen selbst. Aus der empirischen Gewaltforschung ist hinlänglich bekannt, wie sehr sich ein roter Faden von Erfahrungen der Gewalt, Demütigung und Ohnmacht durch das Leben dieses Tätertypus zieht. Ob es die Abwesenheit der Väter ist, oder deren Gewalttätigkeit (bzw. die der Stiefväter), ob es der häufige Orts- und Partnerwechsel von Elternteilen ist, oder deren psychische Erkrankungen, Drogensucht und Überforderung. Und man weiß, wie eng diese Vorgeschichten mit der selbst verübten Gewalt zusammenhängen.

All das ist bekannt. Aber die Jugendlichen selbst wissen es nicht, geschweige denn dass sie die weitreichenden Auswirkungen ihrer persönlichen Herkunftsumstände ermessen können. Als Aufgabe der Gruppenarbeit in dieser ersten Phase sieht VPN es deshalb an, die lebensgeschichtlichen Zusammenhänge der Einzelnen gemeinsam zu verstehen – und sie auch ein Stück weit persönlich erfahren und spüren zu lernen. Jedoch legen die Leiter/innen hierbei den Akzent auf subjektiv gefestigte Einsicht und Übernahme von Verantwortung, und nicht etwa darauf, sich durch eine Opferbiografie wohlfeile Entlastungen zu verschaffen – ein Problem jedoch, das in VPNs praktischer Arbeit mit diesen Jugendlichen kaum wirklich aufzutreten scheint (und das somit eher ein Problem der öffentlichen Wahrnehmung von Sozialtherapie darstellt). Denn in den VPN-Gruppen ist es aller Erfahrung nach häufig eher so, dass die jungen Männer zum ersten Mal in die Situation versetzt werden, die einschlägigen Fakten und Episoden aus ihrer Lebensgeschichte selbst zum Ausdruck zu bringen – und nachzuempfinden.

Laut Kurrikulum wirkt der VPN-Ansatz der Verantwortungspädagogik in seiner Gruppenarbeit ausdrücklich darauf hin, dass möglichst „aufrichtig“ und „authentisch“ gesprochen wird und dass dabei „die Strukturprinzipien des Erzählens“ wirksam werden. Offensichtlich hat VPN von Anfang an intuitiv den besonderen sozial-therapeutischen Stellenwert erkannt, der dem Erzählen (im Unterschied zum Argumentierung und Beschreiben) zukommt – und der, wie oben im Bezug auf die interdisziplinäre Narrations-Forschung vermerkt, gerade für die Arbeit mit bildungsfernen und gewalt-

affinen Personen von großer Bedeutung ist. Hierbei zieht VPN mit Bedacht erzähl-generierende Methoden heran, die – wie z.B. das lebensgeschichtliche Interview/ Gruppengespräch (in zielgruppenspezifisch dosierter und moderierter Weise), das Erstellen eines Genogramms oder das Zeichnen und Bebildern einer persönlichen Lebenslinie – den Zugang zur eigenen Lebensgeschichte erleichtern können.

Neben dem Familienhintergrund misst der VPN-Ansatz dem gemeinsamen Nachdenken und Erzählen über die Freunde und Kumpels große Bedeutung bei. Was war bestimmend für das Leben, das vor der Straftat mit den Gleichaltrigen in der Clique geführt wurde? Wie war es mit denen, die nicht dazu gehörten und angefeindet wurden? Welche Einstellungen und Ressentiments herrschten? Gab es Führer? Waren sie fair oder gewaltsam und intrigant? Gab es Zwänge – Handlungszwänge oder ideologisierte Denkwänge? Wie eigentlich hat man sich selbst dort gefühlt? Wann hat man sich wohl gefühlt, wann eher zwiespältig? Wie beim Thema Familie, so gerät erfahrungsgemäß auch diese Kurssequenz sehr rasch dahin, dass die thematischen Felder ‚Gewalt‘, ‚Extremismus‘ und ‚Fundamentalismus‘ bzw. menschenfeindliche Affekte berührt werden und dann in der Gruppe damit gearbeitet werden kann.

Von Anfang an begreift die Verantwortungspädagogik von VPN es als besondere Leitungsaufgabe, ein Klima des gegenseitigen Vertrauens und der verbindlichen Beziehung in der Gruppe zu schaffen. Auf einer ersten didaktischen Ebene wird diese Aufgabe dadurch eingeholt, dass Formen der demokratischen Gleichberechtigung und Liberalität in der Gruppe praktiziert werden. Es werden Vereinbarungen getroffen, wie man miteinander umgehen möchte – was im Zusammensein der Gruppe erwünscht ist und was nicht akzeptabel ist. Soll man z.B. über die eigenen Gefühle reden (dürfen), was in männlichen Jugendgruppen mit Affinität zu Gewalt und Radikalität sicherlich nicht die Regel ist? Wie soll über Andere gesprochen werden? Ziel dieser Vorab-Klärungen ist es, ein Gruppenmilieu der maximalen gegenseitigen Akzeptanz, Unterstützung und des Vertrauens umzusetzen, worauf dann die sehr anspruchsvollen und fordernden Phasen, die sich im Kurs anschließen, aufbauen können. Auch die beziehungs- und prozess-offene Grundhaltung der Leiter/innen scheint vielfach in diese übergreifende Aufgabe einbezogen – wobei sich die VPN-Gruppenleiter/innen bemerkenswerter Weise gar nicht aller Faktoren ihrer Haltung und Methode bewusst zu sein scheinen, die für ihren guten Erfolg in der Vertrauensbildung und Deradikalisierung verantwortlich sind (vgl. weiter unten zur Begleitforschung).

Den Schwerpunkt des Kurses bilden die so genannten ‚Gewaltsitzungen‘, die die persönliche Aufarbeitung der eigenen Gewalttat anvisieren. Sie stellen die größte Herausforderung für alle Teilnehmer und Leiter/innen dar. Denn auch das weiß man aus der Forschung: In der eigenen Gewalttat kommt alles auf brisante Weise zusammen²:

² Dudeck, Manuela; Spitzer, Carsten; Gillner, Michael; Freyberger, Harald J. (2007): Dissoziative Erfahrungen während der Straftat bei forensisch-psychiatrischen Patienten - Eine Pilotstudie erschienen in „Trau-

(1) die eigene, häufig verleugnete Vorgeschichte an Gewalt- und Erniedrigungserfahrungen; (2) der unbewusste Versuch einer Umkehrung durch das eigene Gewalt Handeln; (3) der Akt selbst, der stets ekstatisch erlebt und häufig kaum erinnert wird und (4) die menschenverachtende Brutalität, die durchweg ausgeblendet wurde, – die jetzt aber in der Gruppensitzung so einlässlich wie möglich besprochen wird. Hierbei wird kein noch so nebensächlich scheinendes Detail ausgespart: Die Gedanken und Gefühle vor, während und nach der Tat werden sondiert und so präzise wie möglich erzählt, (a) die Verletzungsabsichten, die begleitenden Feindbilder und Hassfantasien werden ermittelt, zum Ausdruck gebracht und bewusste reflektiert (auch in ihrem vielfältigen Bezug zur eigenen Lebensgeschichte), (b) eine Raumaufstellung der Szene selbst kann gewagt werden, oder ein geleitetes szenisches Schritt-für-Schritt-Erinnern des Hergangs im Einzelnen, (c) die wohlfeilen Rechtfertigungsmuster, Floskeln und Abwiegungen werden dekonstruiert, mit denen die Gewalt normalerweise abgetan wird („das ist eben so passiert“, „der Andere ist selber schuld“ etc.), (d) das Opfer der Tat wird zunehmend präsenter, so dass dessen Leiden an Folgen und Spätfolgen für alle Teilnehmer der Gruppe nachvollziehbarer werden. – All dies erzeugt eine hohe emotionale Dichte und führt die Teilnehmer oft an die Grenze dessen, was sie ertragen und durchstehen können – sodass manchmal im Nachgang besondere Unterstützung und Begleitung eingesetzt wird.

Der Ansatz von *Violence Prevention Network* geht davon aus, dass in der – biografisch unterlegten – Gewaltsitzung das Nachsozialisieren von Fähigkeiten der Affektkontrolle, Handlungsreflexion, Empathie, Selbsteinfühlung und des rationalen Verstehens am stärksten wirkt und dass hierbei die emotionale Intelligenz wesentlich weiterentwickelt wird, und zwar nicht nur beim jeweils erzählenden Teilnehmer, sondern bei allen Teilnehmern der Sitzung gleichermaßen. Dabei scheint ein besonderes Potential von Gruppenarbeit darin zu bestehen, dass die anderen Teilnehmer, die ja selbst ausgesprochene „Gewaltspezialisten“ sind und alle Aspekte des impulsiven Gewalt- und Hasshandelns gut kennen, dem, der gerade im Prozess der persönlichen Auseinandersetzung begriffen ist, helfen – indem sie ihn hinterfragen, energisch fordern und konfrontieren, ihm aber auch beistehen und zuletzt seine Anstrengung würdigen. Kennzeichnend für diesen Ansatz der Tataufarbeitung scheint zu sein, dass ‚Gewaltsitzungen‘, wenn sie so vorbereitet und geleitet werden, ihre Teilnehmer zwar aufgewühlt, erschöpft und mitunter tief erschüttert hinterlassen, dass jedoch keiner von ihnen entwertet, entwürdigt oder ganz gebrochen wird – oder dass er, wie manchmal die irrationale Angst ist, einem Brainwashing unterzogen würde. Oberste Maxime beider hier dargestellter Gruppenverfahren ist der Respekt vor der Person und ihrem persönlichen Bemühen, Verantwortung zu übernehmen und in ihrer Entwicklung voranzukommen. Vor dem Hintergrund der Befunde aus der psychologischen Gewaltforschung scheint dies sinnvoll und aussichtsreich, denn dort ist vielfach belegt wor-

den, wie leicht Erlebnisse der Erniedrigung, Entwertung, Vereinnahmung – und unter Umständen eben auch der moralisch fundierten Verurteilung – dazu führen können, dass die Spirale des Gewalthandelns eher weiter getrieben als unterbrochen wird (vgl. Sutterlüty).

Der VPN-Ansatz legt ferner Wert darauf, dass die hohe persönliche Betroffenheit und Emotionalität, die in der Gewaltsitzung entsteht, auch rational-verstehend genutzt wird, um die speziellen Gewaltmuster und Auslösefaktoren jedes Einzelnen zu ermitteln, wie auch die jeweiligen Körpersignale, die den drohenden Kontrollverlust melden. Dabei wird auch die ‚individuelle Hasskultur‘ jedes Teilnehmers genau eruiert, und es wird besprochen, wie es sich persönlich auswirkt, wenn man in einer solchen Hasskultur verbleibt und sich ständig von einer feindseligen Umgebung bedroht fühlt. Oder aber die Gruppe entwirft und übt Möglichkeiten, wie man praktisch damit beginnen kann, sich von den hiermit verbundenen Zwängen zu lösen. Hierauf aufbauend, erstellen Leiter/innen und Teilnehmer einen persönlichen Sicherheitsplan für jeden Einzelnen. Es wird erörtert, wie sicheres Verhalten von unsicherem Verhalten unterschieden werden kann, welche Situationen geübt und welche Ausstiegsstellen aus der Gewaltdynamik markiert werden können und wie man sich gegen Gruppenzwänge abgrenzt und aggressive Provokationen entschärft.

Als ein alle methodischen Bausteine übergreifendes Querschnitt-Thema sieht der VPN-Ansatz die Arbeit mit den Einstellungen, Vorurteilen, Ressentiments und ideologischen/ religiösen Prägungen der Teilnehmer vor, die zumeist eng mit den Rechtfertigungsmustern der Jugendlichen für ihre Tat zusammenhängen. Durchgängig nämlich zeigt die praktische Erfahrung, wie auch immer politisch-extrem oder religiös-fundamentalistisch der jeweilige Hintergrund gekennzeichnet ist, beiderseits wird unterstellt, die Menschen hätten nicht den gleichen Wert und Gewalt sei eben nötig, um das Höherwertige zu schützen. Die Kursmodule der politischen Bildung gehen systematisch auf dergleichen Denkmuster ein – und darauf, was Grundrechte, bürgerliche Freiheiten und Rechtsstaatlichkeit demgegenüber leisten können. Jedoch wie bei *Cultures Interactive* so legt auch VPN stets Wert darauf, die Themen der politischen Bildung möglichst direkt an lebensweltliche Erfahrungsszenen der Teilnehmer anzubinden. Dabei wird jedweder argumentative Kampf um das Rechthaben und um politische und zivilgesellschaftliche Grundüberzeugungen strikt vermieden, was nicht heißt, dass man als Gruppenleiter/in nicht in bestimmten Weisen klar seine Position benennen dürfte. Aber es wird nicht „gegen Gefühle oder Emotionalität [...] rational mit Fakten, Zahlen u.ä.“ angegangen (Spangenberg); anstatt dessen wird die Aufmerksamkeit für subjektiv Erlebtes und persönlich Erzählbares geweckt, wie auch für die Feinheiten, Widersprüchlichkeiten und biografischen Besetzungen, die in den weltanschaulichen Positionen einer jeden Teilnehmer/in unvermerkt enthalten sind. Dabei werden die Themenbereiche der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (W. Heitmeyer, Endrikat, K. et al.) und die geläufigen antidemokratischen Haltungen

sowie die historische Bewertung der Nazizeit als feste Leitmotive immer wieder ins Gespräch gebracht.

Die Befunde aus zwei EU-Projekten der Best-Practice-Forschung (TPVR und LIPAV)

Was aber nun ist es, was diese beiden Herangehensweisen – das eine im Strafvollzug und das andere in der kommunalen Präventionsarbeit – so wirkungsvoll macht? Bei beiden Verfahren handelt es sich – gemessen an den Ergebnissen – um Best Practice in der Arbeit mit gefährdeten Jugendlichen des Bereiches (Jugend-)Extremismus, Gewalt und Hate Crime, wobei aber bei Best Practice, wie gesagt, noch nicht auch geklärt ist, was deren genauen Wirkfaktoren und -bedingungen eigentlich sind. Inwiefern und unter welchen Bedingungen also die ‚Bildung‘ den Menschen ‚bessern‘ kann, oder anders gesagt: was man – hierzulande oder in anderen EU-Mitgliedsländern – von dieser Best Practice lernen könnte (und was hiervon auch die institutionelle ‚Bildung‘ insgesamt ‚bessern‘ könnte), diese hauptsächliche Forschungsfrage bedarf einer entsprechenden Begleitforschung (vgl. Pizani Williams, L., P. Radcliffe & H. Weilnböck [TPVR]; Weilnböck [LIPAV] vgl. Anm. 1). In beiden Projekten wurde hierfür ein qualitativ-empirisches Design eingesetzt, das offene, teils leitfaden-lose Methoden, z.B. biografisch-narrative und fokussiert-narrative Interviews mit Teilnehmern und Leiter/innen sowie teilnehmende Beobachtung anwendet.

Die Erhebungsmethode zu einer weiteren, spezifischeren Forschungsfrage, die auf das Medienhandeln der Teilnehmer/innen gerichtet ist und die versucht zu ermitteln, auf welche Weise diese Zielgruppe kulturelle/fiktionale Narrative aus Film, TV, Song-Text etc. heranzieht und – mental medien-handelnd – für sich nutzt, wurde mittels eines spezifischen Medienerlebnis-Interviews (und teils auch mit einem gruppenanalytischen Medieninterview) durchgeführt (Weilnböck 2007, 2008, 2011). Dieser Teilbereich des Forschungsansatzes geht der Frage nach, wie und mit welchem Erfolg die jeweilige Person in ihrem mentalen Handeln gegenüber einem fiktionalen Narrativ der eigenen Wahl unwillkürlich damit befasst ist, sich mit einer bestimmten persönlichen ‚*Entwicklungs herausforderung*‘ auseinanderzusetzen – die möglicher- und wahrscheinlicherweise auch mit ihrer Delinquenz oder Delinquenz-Gefährdung zu tun hat (ebd.). In der Auswertung des Materials wird ein sequenzanalytisches, abduktiv-hypothesenbildendes Verfahren eingesetzt, das in Ergänzung zu den üblichen Analyseschritten auch Ressourcen der klinischen Psychologie und Psychotherapieforschung heranzieht.

Als einer der bedeutsamsten Wirkfaktoren beider Verfahren der sozialtherapeutischen Gruppenarbeit hat sich erwiesen, dass eine Interaktions-Atmosphäre der vertrauensvollen und belastbaren Beziehung hergestellt werden konnte – und zwar ‚Vertrauen‘ und ‚Belastbarkeit‘ in der Beziehung sowohl zur Leitung als auch innerhalb der Gruppe. Dieses ‚Vertrauen‘ erwies sich sogar als völlig unabdingbar, als eine Alles-

oder-nichts-Bedingung, ohne die die eingesetzten pädagogischen Mittel und methodischen Übungen nur wenig bewirken würden und kaum nachhaltige Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Teilnehmer/innen anstoßen könnten. Warum dem so war, war nicht sofort zu erkennen. Immerhin jedoch war aus der empirischen Gewaltforschung bekannt, dass gewalttätige und extremistisch eingestellte Menschen nach einem Misstrauens-System leben, das mitunter ausgesprochen paranoide Züge annehmen kann.³ Die Frage aber, wie dieses Misstrauen in psychodynamischer Hinsicht bedingt und beschaffen ist, und vor allem, wie es den beiden Verfahren dennoch gelang, Vertrauen und Belastbarkeit herzustellen, war über weite Strecken der Untersuchung offen. Zunächst konnten einige formale Faktoren isoliert werden:

(a) Von grundlegender Bedeutung schien zu sein, dass die beiden Teams *von außen kommen* und nicht aus der umgebenden Institution selbst stammen. Gerade der Strafvollzug ist freilich besonders misstrauens-anfällig. Kann es doch einem Bediensteten der Anstaltspsychologie kaum gelingen, glaubhaft die Vertraulichkeit des Gesprächs zu versichern, wenn er institutionell direkt in die schicksalsbestimmenden Entscheidungen über den Gefangenen eingebunden ist, indem er Berichte an die Anstaltsleitung über ihn verfasst. Aber auch für *Cultures Interactive* und deren Kontexte von Schule und Jugendarbeit hat es sich als notwendig erwiesen, dass das Team von den Alltagskontexten der Jugendlichen unabhängig ist. Vor allem die Komponente der Gruppen-Selbsterfahrung erfordert – hier wie dort – einen geschützten Raum, den interne Personen aufgrund ihrer institutionellen Funktionen prinzipiell nicht gewährleisten können.

(b) Dies heißt aber keineswegs, dass die umgebende Institution unbeteiligt bleiben dürfte, dass sie den von außen eingebrachten Impuls nicht aufnehmen, unterstützen und mit ihren Mitteln fortführen müsste. Im Gegenteil – und dies stellt den zweiten formalen Faktor dar: Die Wirksamkeit beider Projekte war eng damit verknüpft, dass nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern prinzipiell auch deren *Institutionen und kommunalen Umfeld* in den Wirkungsbereich der Intervention mit einbezogen werden. Günstig und förderlich ist deshalb, wenn diese Institutionen ihren ausdrücklichen Respekt für die ‚Auswärtigen‘ signalisieren, z.B. indem sie gleichzeitig bei ihnen um Mitarbeiter- bzw. Erwachsenen-Fortbildung und um institutionelle Beratung nachsuchen. So arbeitet *Violence Prevention* häufig auch mit Anstaltsbediensteten und nimmt Beratungsaufgaben in den übergeordneten verwaltungstechnischen und politischen Strukturen wahr, während *Cultures* begleitend in der Fortbildung sowie in der Schul- und Gemeinwesen-Beratung tätig ist. In beiden Projekten ergaben sich Vernetzungseffekte aus dieser Beratungstätigkeit, die dann positiv auf die jeweilige Arbeit mit den Jugendlichen selbst zurückwirkten.

³ Zu den „paranoiden Attributionsstilen“ bei „inhaftierten gewalttätigen Männern“ sowie zur Tendenz zum „Präventivangriff“ (585), vgl. Tedeschi, J.T. (2002). Die Sozialpsychologie von Aggression und Gewalt. In Heitmeyer/ Hagan: Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Westdeutscher Verlag, S. 573-597.

(c) Der dritte formale Faktor, der maßgeblich zur Herstellung von Vertrauen, Belastbarkeit und sich daraus ergebenden nachhaltigen Veränderungsimpulsen beiträgt, ist, dass beiderseits bewusst *in der Gruppe und mit der Gruppe* gearbeitet wird. Die Interviews ließen eindrücklich erkennen: Das Grundvertrauen der Teilnehmer/innen und damit auch die Wirkungstiefe der verhaltensverändernden Effekte auf sie hängen entscheidend davon ab, ob *gruppenspezifisch* vorgegangen wird – d.h. ob auf die *Prozesse* und *Entwicklungen* der Teilnehmer in der Gruppe mit Gleichaltrigen und auf deren *Beziehung* untereinander geachtet wird und ob diese Prozesse und Beziehungen in der Peer-Gruppe als prioritärer Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung begriffen werden. Offensichtlich geht das, was in einer professionell geleiteten Gruppe von den Teilnehmer/innen derselben Altersklasse gesagt und erlebt wird, weitaus tiefer und hat eine doppelt nachhaltige Wirkung.

Bei den hier in Frage stehenden Personengruppen scheint dies deshalb in besonderer Weise zuzutreffen, weil beinahe alle Hate Crime-Gewalttaten aus Cliques heraus verübt werden – und damit auf unkontrollierte Vorgänge einer so genannten eskalativen *Anti-Gruppen-Dynamik* mit Gleichaltrigen zurückgehen.⁴ Umso trefflicher ist, dass in beiden Projekten die Fähigkeit, eine – mindestens trianguläre, mehrgliedrige und komplexe – Gruppenbeziehung einzugehen, aufrechtzuhalten und für sich zu nutzen, ein wesentliches sozialtherapeutisches Ziel der Arbeit darstellt. Hiermit haben beide Ansätze intuitiv den Schwerpunkt darauf gesetzt, bei ihren Teilnehmer/innen jene große soziale Kunst zu fördern, sowohl *vertrauensvoll* und persönlich auskunftsfähig *in der Gruppe* als auch *vertraulich* und diskret *nach außen hin* sein zu können – ohne dabei im Außenbereich völlig wortlos zu verharren und sich sozusagen als Vertreter/innen in einer Geheimgesellschaft zu gebärden.

Mehr noch: Die Fähigkeit, in den verschiedenen Loyalitäten und unterschiedlichen Gruppen- und Beziehungskontexten des eigenen Lebens- und Schul-/Arbeitsumfeldes erfolgreich Vertrauen, Vertraulichkeit und ‚Respekt‘ zu praktizieren, kann auch als das höchste Ziel von *politischer Bildung* – im postklassischen Sinn z.B. der Anti-Bias-Arbeit – angesehen werden. Lässt sich doch das Gegenprinzip, das der Entwicklung von freien, liberalen und gewalt-abstinenten Gesellschaften entgegensteht, simplermaßen darin erkennen, dass dort nicht Vertrauen und Vertraulichkeit, sondern deren genaues Gegenteil vorliegt: Indiskretion/ Denunziation, Intrige, Überwachung, Furcht/ Machtausübung und eigensüchtige Ausgrenzung – eine menschenfeindliche und antisoziale Situation, die im Kleinen oder im Großen bestehen kann und für die Begriffe wie

⁴ Über den psychopathischen Einzeltäter hingegen ist zu sagen, dass er im Grunde der forensischen Psychiatrie bedarf und im Normalvollzug und dessen Interventionsmöglichkeiten fehlplatziert ist. Dies klarzustellen ist insbesondere hinsichtlich der manchmal vorgebrachten, jedoch irreführenden Nachfrage wichtig, ob ein Verfahren wie VPN nicht eigentlich auf eine begrenzte und ausgewählte Teilgruppe an Gewaltstraftäter beschränkt wäre, die sich für dergleichen Gruppenarbeit eignen würde. Hingegen zeigte sich, dass das Verfahren – sobald die erforderlichen Rahmenbedingungen gegeben sind – prinzipiell für alle Arten und Schweregrade von Vergehen im Normalvollzug einsetzbar ist. (Und selbst in der Forensik wird ja vorzüglich mit – psychotherapeutischen – Gruppen gearbeitet.)

‚demokratiefeindlich‘ oder ‚extremistisch‘ bei Weitem zu vage sind. Umso angemessener scheint es, durch ein dynamisch prozess-offenes – sozusagen liberales – Arbeiten in Gruppen auf das nur dort zu erreichende Ziel zuzuarbeiten, den Teilnehmer/innen die Fähigkeit zu vermitteln, sich in einer Welt, die aus – mitunter konflikthaltigen und konkurrenten – Gruppen besteht, gut zurechtzufinden und die dort notwendigen Fertigkeiten des Sich-Einfügens und Sich-Abgrenzens zu beherrschen.

Die einschlägigen Befunde der Best Practice Forschung wiesen ferner darauf hin, dass auch noch so *begabte Einzelbetreuer/in* dieses anspruchsvolle Lernziel kaum mit verlässlichem Erfolg zu bewältigen vermögen – und dass die dahingehend nicht selten zu findenden Erwartungen und Selbstbilder von Praktizierenden der Sozialarbeit die Gefahr einer systematischen (Selbst-)Überforderung beinhalten. Bei der hier in Rede stehenden Zielgruppe gilt dies zudem in besonderer Weise, da Gewalttäter oder dahingehend Gefährdete zumeist ohne Väter aufgewachsen sind (und diese entweder de facto oder emotional abwesend waren). Diese jungen Männer wurden also überwiegend in einer dyadischen, *tendenziell symbiotischen Zweierbeziehung* sozialisiert, die zumeist eng, nicht hinreichend abgrenzungsstark und chronisch überfordert war. Aus diesem Grund sind alle sozial- oder psychotherapeutischen Interventionen, die im Zweierkontakt erfolgen, gewissen strukturellen Begrenzungen unterworfen, die es im Interesse der Qualitätssicherung stets mit zu bedenken gilt. Hingegen hat das Zweier- oder Dreiergespräch im VPN-Ansatz eine wichtige *ergänzende Funktion* und kommt vor allem dann hinzu, wenn individuelle Ergebnisse gesichert werden sollen oder wenn Einzelne stabilisiert werden müssen, weil für sie die Gruppenabläufe phasenweise zu intensiv gerieten – ein Risiko, das bei prekär situierten Zielgruppen wie dieser permanent zu gewärtigen ist, aber auch gut beherrscht werden kann. Auch waren in der Auswertung einige Hinweise darauf zu verzeichnen, dass ein weiterer formaler Wirkfaktor der Vertrauensbildung in der genauen zielgruppengerechten *Dosierung der Gruppenintensität* besteht, die durch flexible Setting-Wechsel von Gesamtgruppe zu Kleingruppen und zum Zweiergespräch oder durch den Wechsel zu pädagogischen Übungen und Rollenspielen reguliert wird. Gleichwohl scheint es hierbei für den Erfolg der Arbeit von großer Wichtigkeit zu sein, dass *die Gesamtgruppe* stets der verbindliche Bezugspunkt bleibt, auf den hin die jeweiligen Einzelmaßnahmen perspektiviert sind.

Jenseits der aufgeführten formalen Faktoren warf das Interviewmaterial jedoch auch Fragen dahingehend auf, wie der *persönliche Habitus und Leitungsstil* der Leitern/innen dazu beigetragen hat, die oben bezeichnete Grundbedingung eines Beziehungsklimas von ‚Vertrauen und Belastbarkeit‘ herzustellen, und auf welche Weisen es den Leitern/innen gelungen ist, die Interaktion in der Gruppe so zu moderieren, dass sie vertrauens- und damit auch veränderungswirksam werden konnte. Viele Indizien deuteten nämlich darauf hin, dass die persönliche Haltung der Leiter/innen hierbei einen wichtigen *direkten Wirkfaktor* darstellt – der zudem Gefahr läuft, in der Selbst-

zuschreibung als persönliches Talent mystifiziert zu werden, während er durchaus technischer Natur ist und als solcher vermittelt und erlernt werden kann.

Als ein wesentlicher Aspekt dieser persönlichen Leitungshaltung konnte bei *Violence Prevention Network* eine Art der Gesprächs- und Gruppenleitung ermittelt werden, die man – ähnlich wie bei *Cultures Interactive* – als „*lebensweltlich-narrativen*“, *prozess-offenen* und *beziehungsgestützten* Modus bezeichnen kann, worunter, wie oben gesagt, zu verstehen ist, dass jede/r Teilnehmer/in um ihrer selbst und ihrer persönlichen Erlebnisse willen im Mittelpunkt der gemeinsamen Aufmerksamkeit steht und dass das prioritäre Interesse den individuellen, lebensweltlichen Erfahrungen der Einzelnen gilt, auf die sich die anderen Gruppenmitglieder ebenso persönlich beziehen. Allen anderen Komponenten – den Lehr- und Trainingsplänen, Übungen und definierten Lerninhalten – wird demgegenüber eine lediglich sekundäre Valenz beigemessen, und zwar deshalb, weil sie, um überhaupt nachhaltig wirksam sein zu können, auf eine Gesprächs- und Beziehungsgrundlage angewiesen sind, in der jederzeit vertrauensvoll auf das Erzählen von Selbst-Erlebtem zurückgekommen werden kann.

Wo also zum Einen mit Gewaltstraftätern gearbeitet wird und die Verhinderung von weiteren Gewaltaffekten das primäre Anliegen ist (was bei einer Rückfallrate von ca. 80% Priorität haben muss), wurden zunächst alle Moral und alles Urteilen außen vor gehalten. Und wo zum Anderen in der kommunalen Prävention zivilgesellschaftliche Belange von Toleranz und Vielfalt sowie von politischer Bildung über Vorurteile und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit das primäre Anliegen sind, wurden – immerhin phasenweise – alles Argumentieren, Informieren und jegliche Ethik- oder Werte-Gesichtspunkte hintangestellt. Denn hier wie dort ging es in diesem Arbeitsansatz zunächst um die Freilegung der individuellen, lebensweltlichen Wahrnehmung der Teilnehmer/innen, um ihre *subjektiven Erfahrungsperspektiven* und *biografischen Vorgeschichten* – und darum, dass diese mit den anderen Teilnehmern in der Gruppe ausgetauscht werden.

Somit waren beide Projekte offenbar intuitiv dahin gelangt, einem *pädagogischen Primat des Erzählens* zu folgen (im Gegensatz zum Argumentieren und Diskutieren); und beide hatten die Erfahrung gemacht und beherzigt, dass sich Menschen vor allem dann für nachhaltige Veränderungen ihrer Haltung und ihres Verhaltens öffnen, wenn sie *in vertrauensvoller Beziehung ihr persönliches Erzählen (und Zuhören) entwickeln* können, wenn also die Bereiche ihres individuellen Erlebens erschlossen werden, – und wenn sie dies im wechselseitigen Gruppenprozess mit anderen teilen bzw. mit ihnen partizipieren können. Dann nämlich scheinen die Gesichtspunkte von Ethik, Moral und Urteil ganz von selbst wieder in den Blick zu kommen, und zwar nicht als eine von der Leitung aus gesetzte Wertperspektive, sondern aus eigenem persönlichen Antrieb heraus.

Freilich ist zu sagen, dass dieser Befund gerade für erfahrene Praktiker/innen von dergleichen intensiver Jugendsozialarbeit kaum überraschend kommend wird. Haben doch Moral, Verurteilung, Argumente und Informationen bekanntlich ohnedies stets nur recht beschränkte Wirkungen gezeitigt, und wurde doch letzthin mit Recht eindringlich davor gewarnt, die „Reichweite von Sachargumenten“ gegenüber der Ebene der „Gefühle oder Emotionalität“ zu „überschätzen“ (vgl. Spangenberg). Dies hat für gefährdete Jugendliche stets am allermeisten zugetragen, die reflexhaft mit zynischer Verachtung oder innerem Rückzug reagieren, wo moralischer oder pädagogischer Wertungsdruck spürbar wird. So allgemein bekannt aber diese Tatsache unter erfahrenen Praktiker/innen ist, so schwierig scheint es dennoch häufig zu sein, den moralisch-urteilenden Impetus zu verlassen und eine *Leitungshaltung des lebensweltlich-narrativen und beziehungsgestützten Zugangs* zu erlernen und praktisch umzusetzen (was, wie gesagt, nicht heißt, dass die Leiter/innen nicht auch Position beziehen könnten). Dies jedenfalls stellte sich für beide Projekte stets als besondere Herausforderung dar, insbesondere dann, wenn es darum zu tun war, neue Mitarbeiter/innen auszubilden und in die Arbeit und Leitungshaltung des selbst entwickelten Ansatzes einzuführen (vgl. Weilnböck 2012a).⁵

Konkret besteht die Schwierigkeit für Verfahrensansätze wie diese in erster Linie darin, ihre Teilnehmer/innen überhaupt erst zu jenem *vertrauensvollen Erzählen* über Persönlich-Erlebtes und zum aktiven, ko-narrativen Zuhören gegenüber Anderen zu bewegen – zumal es hierbei häufig um Personen zu tun ist, die dem Sprechen über sich selbst und über emotional besetzte Erfahrungen in aller Regel nicht sehr zugeneigt sind – und die oft auch beim besten Willen gar nicht auf Antrieb erzählen können. Auch ist das Erzählen-Können in diesem Verständnis eine durchaus anspruchsvolle Fähigkeit, die beinhaltet, dass eine Person ihre subjektive Erfahrungsperspektive zunächst überhaupt als solche erfährt und inhaltlich hinreichend gut kennt, um dann entsprechende Erfahrungsepisoden als gehaltvolle und verknüpfungsreiche Geschichten darbieten und mit anderen austauschen zu können. Vor allem aber besteht die objektive Schwierigkeit, dass die persönlichen Erlebnisse, auf die diese Zielgruppe von Teilnehmer/innen z.B. im Bereich der Herkunftsfamilie zurückblickt, nicht selten sehr belastende Ereignisse umfasst, die sich nur schwer oder gar nicht auf Antrieb erzählen lassen – und die als solche aber auch andere, näherliegende Erzählinhalte blockieren mögen.

Anspruchsvoll ist die Fähigkeit des Erzählens auch insofern, als die erzählende Darstellung – gerade auch von weniger belastenden Gehalten – stets in mehr oder weniger *reichhaltiger* und *persönlich entwicklungs-zuträglicher* Weise erfolgen kann. Man kann sich bekanntlich ‚selbst belügen‘, sich und anderen ‚etwas vormachen‘,

⁵ Umso deutlicher aber wird auch die Notwendigkeit, mittels systematischer Begleitforschung und formativer Evaluation die weitere Objektivierung, Dokumentation und Didaktisierung von Best-Practice-Verfahren voranzutreiben, an der sich dann die weitere Methoden-Entwicklung in diesem wie auch in anderen Arbeitsbereichen von Sozialarbeit und ‚Bildung‘ orientieren kann.

sich ‚nur dunkel‘ an gleichwohl essentielle Details erinnern und/oder bestimmte anti-narrative Abwehrmechanismen kultivieren. Oder aber man kann gemeinsam mit der Gruppe Wagnisse der erzählenden Selbsterkundung eingehen – woraus sich prinzipiell sozial-therapeutische Effekte ergeben. Aus narratologischer Perspektive muss nur daran erinnert werden, dass Psychotherapie als solche dort allegorisch definiert wird als: ‚das Immer-wieder-neu-Erzählen von stets derselben Geschichte‘ – nur dass diese Geschichte zunehmend ‚immer besser erzählt‘ wird (Roy Schafer). Darunter ist zu verstehen, dass die entscheidenden Episoden der eigenen Biografie und Lebenswelt in der narrativen Darstellung durch die Person (i) zum Einen inhaltlich zunehmend ausführlich und komplett ausgestaltet werden und dass sie (ii) zum Anderen im emotionalen Ausdruck und in der affektiven Beteiligung des/r Erzähler/in an Intensität gewinnen, auf dass die Emotionalität des Erzählens zunehmend dem näher kommt, was im Erleben tatsächlich gedacht und gespürt worden ist – mithin die ‚erzählte Lebensgeschichte‘ der ‚erlebten Lebensgeschichte‘ anzunähern.⁶ Dieser *Prozess der Erzählbildung* erstreckt sich dann regelmäßig auch auf die Zuhörer/innen (und Ko-Erzähler/innen) in der Gruppe bzw. wird von ihnen wesentlich mit angestoßen und unterstützt. Je ‚besser‘ aber – in diesem narratologischen Sinn – erzählt wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass nachhaltige Impulse der persönlichen Veränderung und Weiterentwicklung freigesetzt werden. Auch aus wissenschaftlicher Perspektive spricht somit vieles dafür, sich in sozialtherapeutischen Verfahren besonders um die Hervorbringung von entwicklungs-zuträglichen Formen des Erzählens in der Gruppe zu bemühen. Umso mehr wäre die Leitungshaltung der Unterstützung des *lebensweltlich-narrativen und beziehungsgetützten persönlichen Austauschs* auch als Maßstab für die in der Intervention angezielte ‚Gruppenkultur‘ anzulegen.

Wie also sind die Leiter/innen in den beiden Projekten vorgegangen, um eine *narrative Prozessqualität* dieser Art in die Wege zu leiten?

Durchgängig ließ sich beobachten, dass die Gruppen- und Workshop-Leiter/innen in je individueller Weise ihre *persönliche Beziehungsbereitschaft* signalisierten. Dabei nutzten sie insbesondere die grundsätzliche Tatsache, dass Menschen immer dann so aufrichtig wie möglich in sich gehen und von sich erzählen, wenn seitens des Gegenübers ein glaubhaftes persönliches Interesse und eine ‚*verlässliche Aufmerksamkeit*‘ vorliegt. Hierbei wurde jedoch auch die Erfahrung gemacht, dass diese Aufmerksamkeit durchweg überzeugend sein und jeder Prüfung stand halten muss – gerade bei dieser Zielgruppe junger Menschen, die sehr unerbittlich und genau prüfen, bevor sie jemandem Vertrauen schenken.

⁶ Die Biografie-Forscherin Gabriele Rosenthal hat diesbezüglich von dem Verhältnis von erzählter und erlebter Lebensgeschichte gesprochen. In: Rosenthal, G. (1995). *Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a.M. (Campus). Rosenthal, G. (2004). *Biographical Research*. In: Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (Eds.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage, 48-64.

Für die zentrale Frage, welche weiteren Bedingungen erfüllt sein müssen, um diese Vertrauenswürdigkeit und Aufmerksamkeit auf der persönlichen Beziehungsebene verlässlich umsetzen zu können, ergaben sich in der Auswertung vor allem zwei Befunde: Hilfreich, aber in aller Regel überbewertet ist die Fähigkeit und Bereitschaft der Leiter/innen *sich selbst als Person* ins Spiel zu bringen und gegebenenfalls auch Persönliches und eigene Lebenserfahrungen von sich Preis zu geben, um auf diese Weise als Gegenüber authentisch und vertrauensbildend spürbar zu werden. Dieser Faktor wird aber de facto von den Jugendlichen nicht so stark in Anspruch genommen, wie dies gemeinhin vermutet – und mitunter befürchtet – wird. Auch geht es bei dergleichen Anfragen, etwas von sich zu erzählen, in aller Regel um recht überschaubare und gut handhabbare Initiativen der Jugendlichen, eine erste Kontaktprobe zu unternehmen, was im Grunde durchweg begrüßenswert ist. (Bemerkenswerter Weise tendierten die Leiter/innen hier überwiegend dazu, in zugewandter und abgemessener Weise auf die Beziehungsanfrage einzugehen, und nicht etwa vorschnell auf professionelle Abstinenz und Neutralität zu pochen, die sich im Zweifelsfall auch später noch geltend machen lässt. Dabei gehen die Leiter/innen in ihrer prozess- und beziehungs-orientierten Herangehensweise davon aus, dass die/der Jugendliche eine prinzipielle Abstinenz, d.h. jegliche Weigerung, auf Fragen nach dem persönlichen Leben einzugehen, – durchaus schlüssig – so verstehen würden, dass dem/r Leiter/ in in ihrer Arbeit etwas Anderes, Drittes und Äußeres wichtiger sei als die aktuelle Arbeitsbeziehung und dass somit ihr/ihm selbst als Jugendlicher/m eine lediglich sekundäre Bedeutung zukomme.)

Hingegen wird in aller Regel unterschätzt, ist aber von zentraler Bedeutung, dass die Aufgeschlossenheit und Zugewandtheit der Leiter/innen zwar thematisch uneingeschränkt, aber keineswegs gänzlich bedingungslos oder unkritisch beschaffen war. Erfolgreiche Praxis war in beiden Projekten dadurch gekennzeichnet, dass die Leiter/innen eine Haltung aufbrachten, die sich als *Haltung der kritischen Zugewandtheit* bezeichnen lässt. Essentiell hierfür war, dass die Leiter/innen neben der glaubhaften Versicherung von Vertrauenswürdigkeit und persönlich-menschlichem Interesse auch vorbehaltlos ihre eventuellen Zweifel, Mutmaßungen und Nachfragen über die Äußerungen und Darstellungen der Teilnehmer vorbrachten und dass somit ein Klima geschaffen wurde, in dem man allseits Farbe bekennen und Tachles sprechen kann und in dem Wagnisse der Selbstäußerung und des Beziehungshandelns eingegangen werden können – wie dies in dynamisch-offener Gruppenarbeit allgemein Usus ist, den Jugendlichen aber zumeist kaum vertraut ist.

Kritische Zugewandtheit nimmt also gerade auch den konfrontativen Kontakt und die reibungsvollen Bezugspunkte auf, freilich ohne dabei gewaltsam oder entwertend zu sein, oder auch nur bevormundend oder suggestiv zu agieren. Vielmehr folgten die Leiter/innen in beiden Projekten einer selbstbestimmten, authentischen Neugier und waren dem Ziel verpflichtet, einen exemplarischen Stil der respektvollen und konst-

ruktiven Hinterfragung des Gesprochenen zu praktizieren, der die persönliche Würde des Sprechers nicht gefährdet, sondern sie im Grund erst voll und ganz einlöst. (Wäre doch ‚menschliche Würde‘, die sich eigentlich erst in der erfolgreichen Verhandlung von Differenz einlösen lässt, durch eine pauschale, fraglose und kontaktabstinente Toleranz/ Akzeptanz nur sehr formal gewahrt.) Diese von beiden Projekten praktizierte *kritische Zugewandtheit* wahrt den basalen Unterschied zwischen Person und Ansicht bzw. Straftat-Verhalten und entspricht somit einer Grundhaltung, die gleichermaßen *akzeptierend und konfrontativ* ist (vgl. auch Köttig, Steger, Harris et al., Harris/ Bush, Harris/Riddey), eine Verbindung, die man eventuell kaum für möglich gehalten hätte (zumal wenn man von der klassischen politischen Bildung oder Jugendarbeit ausgeht), die sich aber als interventions-technisch unabdingbar erweisen hat.

Zudem wohnt dieser Verbindung ein spezifischer pädagogischer Eigenwert inne: Denn in der *zugewandt-kritischen Haltung* wird ja eine Fähigkeit praktiziert, die diese Zielgruppe aufs bitterste vermissen lässt und aber dringend erlernen muss: die Fähigkeit, sich mit sehr ‚andersartigen‘ Personen zu verständigen und somit über große subjektive Differenzempfindungen hinweg sowohl akzeptierend-zugewandt als auch, im Zweifelsfall, kritisch-konfrontativ zu agieren und dieses Vermögen selbst in emotional-dynamisierten Gruppensituationen aufrecht erhalten zu können – und eben nicht mit Vermeidung/ Flucht, kompromisslosem Bruch oder gewaltsamer Eskalation zu reagieren.

Gerade im Hinblick auf die „lebensweltlich-narrative“ Herangehensweise eröffnet der ‚*Faktor Kultur*‘ ein ganz eigenes methodisches Möglichkeitspektrum. Denn das vertrauensvolle Erzählen über Persönlich-Erlebtes lässt sich über kulturelle – und fiktionale – Narrative (Kino- und TV-Filme oder Song-Texte etc.) bzw. über die eigene Herstellung von kreativen Erzeugnissen in besonderer Weise anstoßen und intensivieren. *Cultures Interactive* setzt gerade bei schwer erreichbaren Brennpunkt-Jugendlichen Praxisformen der urbanen Jugendkulturen ein, die den Heranwachsenden attraktive Möglichkeiten der persönlichen Selbstäußerung zur Verfügung stellen und damit eine wesentliche Vertiefung des pädagogischen Prozesses erreichen können. Aber auch das Heranziehen von Filmen oder Song-Texten, die die Teilnehmer/innen als persönlich wichtig oder ansprechend bezeichnen, birgt viele Möglichkeiten der Bearbeitung von biografischen Erfahrungen, die – wenn eine hinreichende Vertrauensbasis erreicht worden ist – im Gruppengespräch aufgenommen und genutzt werden können. Sind doch im mentalen Handeln einer Person mit den fiktionalen Narrativen der eigenen Wahl unwillkürlich bestimmte persönliche Themen und ‚Entwicklungsherausforderung‘ virulent (vgl. Weinsböck 2008, 2011, Kansteiner/ Weinsböck), die für den gemeinsamen Prozess genutzt werden können. Voraussetzung hierfür ist freilich, dass die Leiter/innen einem *lebensweltlich-narrativen und beziehungsgestützten Ansatz* folgen und eine *zugewandt-kritische Haltung* praktizieren.

Im vergleichenden Blick auf grundsätzlich anders geartete, eher *verhaltenstechnisch* und *behavioristisch* ausgerichtete Methoden der Täterarbeit ließ sich hingegen sagen:

Als letztlich kaum funktionsfähig – und mitunter sogar kontraindiziert – hat es sich erwiesen, einzelne Elemente aus einem komplexen Verfahren wie dem VPN-Ansatz herauszulösen, also z.B. bestimmte Übungen, Rollenspiele, Aufstellungsmethoden oder didaktisierte Module der politischen Bildung dem Konzept zu entnehmen und außerhalb des *(selbst-)vertrauens-basierten Prozess- und Beziehungskontextes* der geleiteten Gruppe praktizieren zu wollen. Schon dort, wo eine angemessene Wahrung des Prozesskontextes geleistet ist, muss ja stets darauf geachtet werden, die Module, Übungen, Rollenspiele etc. nicht etwa verfrüht durchzuführen, noch bevor in der Gruppe der Vertrauensrahmen des lebensweltlich-narrativen Arbeitens verlässlich hergestellt ist. Dann nämlich besteht die Gefahr, dass die Übungen lediglich opportun aufgefasst und höflichkeitshalber mitgemacht werden und dann in mehr oder weniger eingestandener Lustlosigkeit versinken oder dass die biographischen Sondierungen oberflächlich und floskelhaft bleiben.

Das noch größere Risiko eines Vorgehens, das auf den Prozess-, Beziehungs- und Gruppenkontext von komplexeren Verfahren wie dem VPN-Ansatz verzichtet, aber dennoch ausgewählte Übungen daraus einsetzen möchte, besteht darin, dass besonders gefährdete Einzelne in akute Situationen der Überhitzung ihrer Emotionen bzw. in Angst-Wut-Zustände geraten, weil sie nicht auf einen absichernden Vertrauens- und Beziehungsrahmen zurückfallen können, dessen sie aber aufgrund ihrer psychischen Labilität unbedingt bedürfen. Wovor also nachdrücklich gewarnt werden muss, sind Methodiken wie die des „Heißen Stuhls“, auf dem die Gewaltstraftäter durch Provokationen, Beleidigungen und Körperlichkeiten drangsaliert und gereizt werden, auf dass sie dabei lernen, nicht die Kontrolle zu verlieren und zuzuschlagen. Die Einschätzungen von Personen, die – sei es als Teilnehmer oder Praktizierende/r – verschiedene Methodiken kennen gelernt haben, waren hier besonders aufschlussreich. Auch andere Evaluationen scheinen in letzter Zeit zu einem Schluss gekommen zu sein, der doch eigentlich auch bei bloßem Auge nahe liegt (vgl. Schneider; Pingel & Rieker): dass methodisch isolierte Provokationsübungen dieser Art ungünstig wirken (und nur dann passable Resultate zeitigen, wenn die persönliche Intuition der Durchführenden dahin führte, dass neben den behavioristischen auch narrative, beziehungs-gestützte und verantwortungs-orientierte Interaktionselemente zum Tragen kommen).

Massive Provokationsübungen, die um ihrer selbst willen durchgeführt werden, laufen nämlich unweigerlich darauf hinaus, dass, anstatt kreative Modi der Konflikt- und Situationsbewältigung zu entwickeln, genau das verstärkt wird, was diese Jugendlichen ohnedies schon zu genüge können – und was aber nicht gut für sie ist, nämlich: einfach einstecken und aushalten, bis dann im wirklichen Leben doch wieder der Affekt durchbricht – und ausgeteilt wird. (Hinzu kommt, dass die anderen Gruppenteilnehmer, die um den Einzelnen auf dem heißen Stuhl herum als Provokateure eingesetzt werden, mit viel Ausgelassenheit mehr darüber lernen, wie man jemanden provozieren und dazu bringen kann, die eigene Aggression auszuagieren.) Eine

zugewandt-kritische Haltung, die systematische Beziehungs- und Erzählarbeit im Vertrauensrahmen der Gruppe und ein darauf aufbauendes Trainieren von geeigneten Konfliktlösungsmöglichkeiten beinhaltet, ist also die unabdingbare Voraussetzung dafür, dass einzelne Übungen und Module überhaupt eine nachhaltige Wirkung haben können (und in ihren Risiken beherrscht werden können). Dies hervorzuheben ist umso wichtiger, als die letzte Dekade der Antiaggressionsarbeit in Deutschland stark von behavioristischen Ansätzen wie dem „heißen Stuhl“ geprägt war.⁷

Die Auswertungsergebnisse der Best-Practice-Forschung legen also nahe: (1) dass die Leiter/innen der jeweiligen pädagogischen Intervention von *außerhalb der Institution* kommen sollen und somit unabhängig und persönlich souverän agieren können, (2) dass aber die *Institution* bzw. das *kommunale Umfeld* der Jugendlichen in die Maßnahmen *mit einbezogen* werden – etwa durch Mitarbeiter/innen-Fortbildungen oder Zukunftswerkstätten etc., (3) vor allem: dass *in der Gruppe und mit der Gruppe* gearbeitet wird und somit auf die Prozesse und Beziehungen der Teilnehmer/innen untereinander und auf die psycho-affektive Dynamik der Gesprächsverläufe geachtet wird, (4) dass hierbei die *günstige Dosierung* der Gruppenintensität (im Verhältnis zu ergänzend-entlastenden Zweiergesprächen und Übungen) im Blick behalten wird, (5) dass der persönliche Habitus und Leitungsstil der Durchführenden eine *vertrauensvolle und belastbare* Grundbeziehung herstellt, sei es in der Gruppe oder im Zwiegespräch, (6) dass auf dieser ständig zu pflegenden Grundlage ein Modus des *lebensweltlich-narrativen, prozess-offenen* und *beziehungsgestützten* Zugangs zu den Jugendlichen beschritten wird, so dass ein vertrauensvolles und *entwicklungszuträgliches* Erzählen über Persönlich-Erlebtes erfolgen kann, (7) dass hierbei eine Leitungshaltung der *kritischen Zugewandtheit* eingenommen wird, die gerade auch den konflikthaften Kontakt aufsucht, dabei aber den basalen Unterschied zwischen Person und Ansicht bzw. Straftat-Verhalten wahrt und somit im zugewandt-hinterfragenden Gespräch gleichermaßen *akzeptierend und konfrontativ* verfährt (8) und dass hierbei auch der *Faktor Kultur / fiktionale Medienstoffe* zur Prozessvertiefung mit hinzugenommen wird.

Diese Bedingungen und Umstände scheinen also günstig, um mentale Entwicklungen in Gang zu setzen, die die Nachsozialisierung von essentiellen Persönlichkeitsfähigkeiten, die Bildung von emotionaler Intelligenz und die entsprechenden Haltungs- und Verhaltensänderung der jungen Straftäter bzw. Gefährdeten herbeiführen können. Die bisherige Best Practice-Forschung legt jedenfalls nahe, in Zukunft weiterhin innovative, interdisziplinäre und anwendungs-orientierte Vorgehensweisen zu entwickeln und

⁷ Freilich hätte man im Grunde schon durch einen vergleichbaren Methodentrend aus der Psychotherapie, der Familienaufstellung nach Bernd Hellinger, eines besseren belehrt sein können. Gilt doch auch hier, dass das seit langem bewährte und hoch wirksame Methodelement der ‚Aufstellung‘ aus dem therapeutischen (Verantwortungs-) Kontext herausgelöst und als isolierte – und sensationelle – Maßnahme durchgeführt wurde, was jedoch psychiatrische Einweisungen und Selbsttötungen – sowie mitunter auch weltanschaulich sehr fragwürdigen Implikationen – zur bitteren zur bitteren Folge hatte.

zu erproben und bei dieser feldnahen Methodenentwicklung gerade auch in den therapeutisch-klinischen Bereichen nach Hilfestellung Ausschau zu halten. Dadurch ließe sich auch das bisher nicht immer einfache Verhältnis zwischen sozialer Arbeit und klinischer Therapie – bzw. zwischen klinischer und kultur/-sozialwissenschaftlicher Forschung – entspannen und konstruktiver gestalten. Dann aber würde tatsächlich gute Aussicht darauf bestehen, dass nachhaltige Erfolge erzielt werden – und dass die „Bildung den Menschen bessern kann“.

Bibliographie

- Angus, L. E. & J. McLeod (Hg.) (2004). *The Handbook of Narrative and Psychotherapy. Practice, Theory and Research*. London: SAGE-Publications.
- Baer S., P. Wiechmann & H. Weilnböck (2011a): *Kulturräume2010. Partizipationsräume von und für Jugendliche*. In: *Die Zukunft der Bürgerbeteiligung. Herausforderungen – Trends – Projekte*. Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten Nr. 25 . Bonn: Verlag Stiftung ‚Mitarbeit‘ S. 201 - 212.
- Baer S., P. Wiechmann & H. Weilnböck (2011b): *Jugendkulturen in der politischen Bildungsarbeit*. In: *Der Spiegel – Unterrichtsmagazin Spiegel-Klett*. S. 55.
- Baer S., P. Wiechmann & H. Weilnböck (2010a): *Cultures Interactive – Jugendkulturen in der politischen Bildungsarbeit*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Zft. hg. v.d. Bundeszentrale für politische Bildung), 27/2010. S. 28-34.
- Baer S., P. Wiechmann & H. Weilnböck (2010b): *Kulturräume2010 – ein Projekt von ‚Cultures Interactive e.V.‘ (CI): Urbane Jugendkulturen als Mittel der staatsbürgerlichen Bildung, der zivilgesellschaftlichen Prävention und zur Stärkung des Gemeinwesens*. In: <http://www.buergergesellschaft.de/nl/>. Okt. 2010.
- Baer S., P. Wiechmann & H. Weilnböck (2010c): *‚Cultures Interactive e.V.‘ und Social Entrepreneurship -- Eine konkrete Vision von blühenden sozialen Landschaften der neuen Art Deutschland morgen. Visionen unserer Zukunft*. Hg. von Tim Hagemann, Lengerich: Pabst. S. 167-176
- Endrikat, K., Heitmeyer, W., Hüpping, S., Petzke, M. (2007). *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit // Group-Focused Enmity (GFE). Deutsche Zustände - Ein Bericht zur 10-Jahres Studie des IKG // The State of Affairs in Germany – A report on a ten-year study by the Institute for Interdisciplinary Research on Conflict and Violence*. http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Pressestelle/dokumente/BI_research/30_2007/Forschungsmagazin_1_07_10_14.pdf
- Harris, D.M., Selyn, J. & Bush J.: *Positive and Supportive Authority: An Approach to Offender Management and Supervision* (in preparation).
- Harris, D.M. & Riddy, R. (2008). *The Thinking Skills Programme Facilitation Manual*. Ministry of Justice of the United Kingdom (GB).
- Harris, D.M. & Bush, J. (2010). *One to One Cognitive Self Change*. NOMS Cymru
- Herman, D. et al. (2007). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London: Routledge.
- Heitmeyer, W. & Hagan, J. (Hg.) (2002). *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kansteiner, W., Weilnböck, H. (2011): *Provincializing Trauma: A Case Study on Family Violence, Media Reception, and Transcultural Memory*. In: *Journal of Literary Theory*. In Print.
- Köttig, M. (2008). *Der biographische Ansatz in der Einzelfallhilfe mit rechtsextrem*

- orientierten Mädchen und jungen Frauen. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 9(2) Januar 2008. Available at: <http://qualitative-research.net> und http://www.soziologie.uni-kiel.de/bergermethqual/Kottig_Der_biographische_Ansatz_2008.pdf.
- Pingel, Andrea & Rieker, Peter (2002): Pädagogik mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Ansätze und Erfahrungen in der Jugendarbeit. Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.
- Pizani Williams, L., P. Radcliffe & H. Weilnböck (2010): Towards Preventing Violent Radicalisation (TPVR) – Research Report. Internal EU-Project Document, DG Justice. www.violence-prevention-network.de.
- Pizani Williams, L., P. Radcliffe & H. Weilnböck (2010): Towards Preventing Violent Radicalisation (TPVR) – Practice Guidelines for Working with Violent Extremists (TACT Offenders in the UK; Right Wing extremists in Germany). Internal EU-Project Document, DG Justice. www.violence-prevention-network.de.
- Schneider, Hans Joachim (2001): Politische Kriminalität: Hassverbrechen. Fremdenfeindlichkeit im internationalen Kontext. In: Kriminalistik 55/1. S.21-28.
- Scherr, Albert (2000): Gefährliche Nazis, überforderte Jugendarbeiter? Die Bekämpfung des Rechtsextremismus und der Auftrag der Jugendhilfe. In: Jugendhilfe 38. S. 307-314.
- Spangenberg, R. (2008). Was ist in der Auseinandersetzung mit „rechten“ Jugendlichen zu beachten? <http://www.politische-bildung-brandenburg.de/themen/rechtsextremismus/dagegen/was-ist-der-auseinandersetzung%C2%A0mit-%E2%80%9Erechten%E2%80%9C-jugendlichen-zu-beachten>.
- Steger, P. u.a. (2009): Vereine & Verbände stark machen – zum Umgang mit Rechtsextremismus im und um den Sport. Hg. von der Deutschen Sportjugend im Deutschen Olympischen Sportbund.
- Sutterlüty, F. (2003). Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Institut für Sozialforschung. Frankfurt/M.: Campus.
- Sutterlüty, F. The Genesis of Violent Careers, in: Ethnography, Vol. 8, No. 3/2007, S. 267–296.. <http://www.ifs.uni-frankfurt.de/people/sutterluety/Ethnography%203-2007.pdf>
- Tschuschke, V. (Hrsg.) (2000). Praxis der Gruppenpsychotherapie. Stuttgart: Thieme.
- Weilnböck, H. (2012a): Ist politische Bildung „unmenschlich“? – Fallgeschichte über Potentiale und Schwierigkeiten der interdisziplinären Jugendarbeit in Gewaltprävention und ‚Deradikalisierung‘. In Verhandlung mit: Verlag der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Weilnböck, H. (2012b): De-radicalisation in community and prison work: ‘Violence Prevention Network’, ‘Cultures Interactive’, and EU research. In: Marc Coester, Erich Marks (Ed.): International Perspectives of Crime Prevention: Contributions from the 4th Annual International Forum 2012. Forum Verlag.

- Weilnböck, H. (2012c): Die „Wir-unter-uns“-Gruppe / Selbsterfahrungsgruppe als Verfahrenelement eines sozial- und kultur-pädagogischen Arbeitssettings (im ‚Fair Skills‘-Xenos-Projekt von Cultures Interactive e.V.). In Vorbereitung: Forum Qualitative Sozialforschung, <http://www.qualitative-research.net>. 36 Seiten
- Weilnböck, H. (2011): Psychologische Literatur- und Medien-Interaktionsforschung (LIR). Ein qualitativ-empirisches Design für integrale kulturwissenschaftliche Text- und Personenforschung. Submitted to: Textwelten – Lebenswelten Hg. von Phillip Stoellger et al. Zürcher Kompetenzzentrum für Hermeneutik der Universität Zürich. ca. 40 Seiten, vgl. www.weilnboeck.net
- Weilnböck, H. (2009a): Towards a New Interdisciplinarity: Integrating Psychological and Humanities Approaches to Narrative. In: Sandra Heinen & Roy Sommer (Hg.): Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research. Berlin: De Gruyter (2009a), S. 286-309. vgl. www.weilnboeck.net
- Weilnböck, H. (2008): Mila – eine Fallrekonstruktion der qualitativ-psychologischen Literatur- und Medien-Interaktionsforschung (LIR). In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 10(2) (2008), S. 113-146. vgl. www.weilnboeck.net
- Weilnböck, H. (2007): Zur Nützlichkeit der schönen Künste in der heutigen Zeit: Das ‚Gruppenanalytische Literatur- und Medien-Seminar‘. Ein Verfahren der Kompetenzbildung, Resilienzförderung – und Literaturforschung. In: Knut Hickethier & Katja Schumann (Hg.): Die schönen und die nützlichen Künste. Literatur, Technik und Medien seit der Aufklärung. Festschrift für Harro Segeberg. Fink-Verlag, München (2007), S. 49-61.
- Weilnböck, H. (2006): Der Mensch – ein Homo Narrator. Von der Notwendigkeit und Schwierigkeit, die psychologische Narratologie als Grundlagenwissenschaft in eine handlungstheoretische Sozial- und Kulturforschung einzu-beziehen. Besprechungessay. In: www.literaturkritik.de, Schwerpunkt: Erzählen. (April 2006), 58 Absätze (17 Seiten). http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=9365&ausgabe=200604

Inhalt

Vorwort 1

I. Der 15. Deutsche Präventionstag im Überblick

Deutscher Präventionstag und Veranstaltungspartner
Berliner Erklärung 5

Erich Marks / Karla Schmitz
Zusammenfassende Gesamtdarstellung des 15. Deutschen Präventionstages 9

Wiebke Steffen
Gutachten für den 15. Deutschen Präventionstag:
„Bildung - Prävention - Zukunft“ 39

Rainer Strobl / Olaf Lobermeier
Evaluation des 15. Deutschen Präventionstages 105

II. Praxisbeispiele und Forschungsberichte

Meinrad M. Armbruster / Janet Thiemann
ELTERN-AG: Anleitung zur Selbsthilfe - Ein Präventionsprogramm der
frühen Elternbildung für sozial Benachteiligte 147

Silke Baer / Harald Weilnböck
Bildung in Zeiten des Extremismus – Lebensweltlich-narratives Arbeiten
in der Gruppe und der Faktor ‚Kultur‘.
Zwei Modellprojekte sowie deren qualitative EU-Begleitforschung. 155

Jörg Dittmann / Jan Goebel / Sandra Heisig
Erfolgreich in Schule und Ausbildung trotz sozialer Benachteiligung
Unter welchen Voraussetzungen gelingen Schulabschlüsse und
Ausbildungsplatzsuche? 183

Cordula Heckmann
Von einer Schule mit zweifelhaftem Ruf zu einem Modellprojekt 201

Dieter Hermann / Vanessa Jantzer
Schulsozialarbeit – kriminalpräventive Wirkungen und
Verbesserungsmöglichkeiten 207

<i>Klaus Hurrelmann</i> Männer als Bildungsverlierer Warum wir dringend eine stärkere Jungenförderung benötigen	231
<i>Liv-Berit Koch</i> Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln (2006 – 2008)“ Präsentation zentraler Ergebnisse auf dem 15. DPT	243
<i>Hans Rudolf Leu</i> Kindertagesbetreuung im Ausbau – Voraussetzungen für präventive Effekte	261
<i>Ulrike Meyer-Timpe</i> Was Armut für die Bildungschancen bedeutet. Die Folgen der Kinderarmut belasten Deutschlands Zukunft - Perspektiven und konkrete Handlungsvorschläge	271
<i>Nils Neuber</i> Bildungspotenziale im Sport – ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte?	281
<i>Carlo Schulz</i> Aller guten Dinge ist eins Plädoyer für ein besseres Schulsystem	293
<i>Ria Uhle</i> Veränderungen, Umbrüche, Krisen - Gewaltprävention an Schulen im Wandel	301
<i>Haci-Halil Uslucan</i> Verkannte Potenziale: Bildungsbeteiligung und Bildungsförderung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte.	315
III Autoren	323