

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Deutsches
Jugendinstitut

Zwischenbericht

Maria Jakob, Greta Kowol, Alexander Leistner

Erster Bericht: Modellprojekte zur Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe

Programmevaluation des Bundesprogramms
„Demokratie leben!“. Zwischenbericht 2018

Impressum

© 2019 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Jugend und Jugendhilfe

Nockherstraße 2

81541 München

Datum 07. August 2019

Telefon +49 345 68178-37

Fax +49 345 68178-47

E-Mail: milbradt@dji.de

www.dji.de

ISBN 978-3-86379-313-5

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 360 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 225 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	3
1 Einleitung	6
1.1 Überblick über die geförderten Projekte	7
1.1.1 Phänomenbezüge	8
1.1.2 Arbeitsformate	9
1.1.3 Kooperationsprojekte und Träger	10
1.2 Evaluationsverständnis und methodisches Vorgehen	12
1.2.1 Zum Evaluationsverständnis der wissenschaftlichen Begleitung: Verstehen als Grundlage fundierten Wissens	12
1.2.2 Methodisches Vorgehen	14
1.2.2.1 Sample	14
1.2.2.2 Datenerhebung	15
1.2.2.3 Auswertungsmethodik	17
2 Pädagogisches Arbeiten im Gefängnis: Hintergrund und Kontext	19
2.1 Forschungsstand	19
2.1.1 Extremismus im Justizvollzug in Deutschland	19
2.1.2 Bearbeitung von Extremismus im Justizvollzug	22
2.2 Haft als Kontext der pädagogischen Bearbeitung von Radikalisierung	24
2.2.1 Grundsätzlicher Rahmen: Sicherheit und Behandlung	24
2.2.2 Die Rolle externer Pädagogen	25
2.2.3 Psychosoziale Situation der Gefangenen	26
2.2.4 Pädagogisches Handeln im Sozialraum Haft	27
2.3 Arbeitsbedarfe aus Sicht der Modellprojekte sowie der Landesjustizministerien	30
3 Start der Projekte, Aushandlungen und Zugänge zu Haftanstalten	34
3.1 Rahmen- und Ausgangsbedingungen der Modellprojekte	34
3.2 Schwierige Personalrekrutierung für die Modellprojekte	35
3.3 Kontextanalyse von Bedingungen des Agierens zivilgesellschaftlicher Modellprojekte in Justizvollzugsanstalten	36
3.3.1 Kooperation mit den Justizministerien der Länder	36
3.3.2 Kooperationen mit den Haftanstalten	38
3.4 Unterschiedliche Perspektiven von Sicherheit und Pädagogik als Herausforderung	40
4 Pädagogische Arbeit mit Inhaftierten	42
4.1 Arbeitskonzepte	42
4.1.1 Übersicht über die pädagogischen Ansätze der Projekte	42
4.1.2 Verhältnis zu bestehenden Angeboten	47
4.1.3 Theoretische Fundierung der pädagogischen Arbeit in den Projekten	48
4.2 Umsetzung der pädagogischen Arbeit	53
4.2.1 Umsetzungsstand	53
4.2.2 Maßnahmenübergreifende Umsetzungserfahrungen	54

4.3	Umsetzungserfahrungen bei Einzelfallarbeit	57
4.3.1	Übergreifende Erfahrungen der Einzelberatung	57
4.3.1.1	Zugang zu Klienten für Einzelfallarbeit	57
4.3.1.2	Fachliche Bezüge der Einzelberatungen	58
4.3.2	Falleinblick: Einzelfallarbeit	62
4.4	Umsetzungserfahrungen bei Gruppenmaßnahmen	69
4.4.1	Übergreifende Erfahrungen bei der Umsetzung von Gruppenmaßnahmen	69
4.4.1.1	Umgangsstrategien mit den Bedingungen in den Vollzugsanstalten	69
4.4.1.2	Erreichte Teilnehmer / Zugang	71
4.4.1.3	Ziele, Inhalte	75
4.4.2	Beispielhafte Einblicke: Durchführung Gruppenarbeit	82
4.4.2.1	Projekt „Habicht“: Workshops zur politischen Bildung	83
4.4.2.2	Projekt „Schwalbe“: Maskenbau	89
4.5	Zusammenfassung: Paradoxien des pädagogischen Handelns im Feld von Prävention und Deradikalisierung im Gefängnis	96
4.5.1	Pädagogik versus Sicherheit	97
4.5.2	Bedürfnisorientierung versus Ressourcen	98
4.5.3	Deradikalisierung als Verunsicherungsarbeit versus Wunsch nach Orientierung	99
4.5.4	Demokratieförderung in hierarchischen Strukturen / Deradikalisierung in radikalisierungsbegünstigender Umgebung	99
5	Fortbildungen der Vollzugs- und Bewährungshilfebediensteten	101
5.1	Zielgruppen	101
5.2	Formate	104
5.3	Ziele und Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen	106
5.4	Fallbeispiele	113
5.4.1	Fallbeispiel 1	115
5.4.2	Fallbeispiel 2	116
6	Zusammenfassung und Empfehlungen	120
6.1	Zusammenfassende Aussagen für den Programmbereich	120
6.1.1	Strukturfragen und Zugänge	120
6.1.2	Pädagogische Arbeit mit Inhaftierten	120
6.1.3	Fortbildungen von Bediensteten des Strafvollzugs und der Bewährungshilfe	122
6.2	Empfehlungen	123
	Abkürzungsverzeichnis	125
	Literaturverzeichnis	126
	Abbildungsverzeichnis	130
	Tabellenverzeichnis	130
	Anhang: Interviewleitfäden	131

Kurzfassung

Das im Jahr 2015 aufgelegte Bundesprogramm „Demokratie leben!“ wurde Mitte 2017 um den Programmbereich „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ ergänzt. Im Programmbereich werden 16 Modellprojekte gefördert, die in jeweils einem Bundesland in enger Abstimmung mit den Landesbehörden umgesetzt werden und sich der Prävention und/oder Bearbeitung von demokratiefeindlichem und gewaltbereitem Islamismus und/oder Rechtsextremismus widmen. Ziel der Modellprojekte ist es, neue Strategien und Ansätze für die Arbeit im Handlungsfeld zu entwickeln und zu erproben.

Bezugszeitraum und Methodik

Der vorliegende erste Zwischenbericht betrachtet den Zeitraum vom Beginn der Laufzeit des Programmbereichs (Mitte 2017) bis einschließlich Juli 2018. Sein Erkenntnisinteresse ist eine Analyse der Ausgangslage des Programmbereichs, der Konzeption der Modellprojekte und erster Umsetzungserfahrungen organisatorischer und pädagogischer Art. Die Aussagen beruhen auf einer Analyse der Konzeptpapiere der Modellprojekte, Interviews mit Projektbeteiligten und Vertreterinnen und Vertretern von Landesbehörden sowie teilnehmenden Beobachtungen einzelner Projektmaßnahmen im Zeitraum von Januar bis Juli 2018. Alle Projekte wurden in die Erhebung mit einbezogen, ein Kernsample von 10 der 16 Projekte wurde dabei eingehender betrachtet.

Zugänge der Modellprojekte zu Haftanstalten

Je nach Lage in den Bundesländern und einzelnen Haftanstalten finden die Projekte unterschiedliche Situationen vor. Insbesondere die Anzahl der jeweils einsitzenden (mutmaßlich) extremistisch eingestellten Gefangenen variiert stark. Im Bereich der Rechtsextremismusbearbeitung in Haft finden sich etablierte Ansätze und Akteure, während die Bearbeitung von demokratiefeindlichem und gewaltbereitem Islamismus in Haft ein dynamisches, sich als ein im Aufbau befindliches Feld darstellt. Generell ist allerdings festzuhalten, dass die pädagogische Arbeit externer Träger im Haftkontext spezifische Herausforderungen des Zugangs und des Einfügens in die jeweiligen Strukturen innerhalb der Anstalten hat. Je nach eigenen Vorerfahrungen haben die Projektträger dabei schon Kooperationsbeziehungen mit Anstalten, Justiz- und Sicherheitsbehörden etabliert oder mussten diese im zurückliegenden Anlauf- und Implementierungszeitraum aufbauen. Prägend für die Anfangsphase eines Großteils der Projekte war darüber hinaus die enorme Schwierigkeit, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dem für die Projektarbeit erforderlichen Qualifikationsprofil zu akquirieren. Insgesamt konnten organisatorische und strukturelle Klärungsprozesse aber zumeist im ersten Jahr der Projektlaufzeit abgeschlossen werden und die Projekte spätestens bis Mitte 2018 mit der pädagogischen Arbeit mit Inhaftierten und Klienten der Bewährungshilfe sowie den Fortbildungen für Fachkräfte des Strafvollzugs und der Bewährungshilfe beginnen.

Im Bereich der pädagogischen Arbeit mit Inhaftierten bzw. Klienten der Bewährungshilfe arbeiten die Modellprojekte im Bereich der Radikalisierungsprävention überwiegend im Gruppensetting, im Bereich der Tertiärprävention bzw. Deradikalisierung in Form von Einzelberatungen. Insgesamt konnten dabei die anvisierten Zielgruppen radikalierungsgefährdeter bzw. extremistisch eingestellter jugendlicher Gefangener – insbesondere durch Vermittlung durch die Haftanstalten – gut erreicht werden.

Erste Einblicke in die Einzelberatungsarbeit im Programmbereich zeigt eine Orientierung an grundsätzlichen professionellen Standards von Präventions- und Deradikalisierungsarbeit, die jedoch nicht in jedem Beratungsfall zum Tragen kommen. Weiter finden sich deutliche Unterschiede zwischen Projektkonzepten und Umsetzungsmodalitäten. Hier sind weitere Klärungen und insbesondere Unterstützung und Weiterqualifizierungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Modellprojekte nötig.

Im Bereich der präventiven Arbeit im Gruppenkontext in Haft findet sich trotz der geringen Größe des Programmbereichs eine Vielzahl pädagogischer Ansätze, die von kurzzeitpädagogischen bis zu langfristig angelegten Angeboten reichen und dabei politische bzw. religiöse Bildung, Trainings sowie kreativ- und erlebnispädagogische Angebote umfassen. Die Angebote sind größtenteils wissensvermittelnd bzw. kompetenzvermittelnd angelegt, wobei auch in der Arbeit noch unklar ist, welche präventiven Wirkungen ein rein wissensvermittelnder Ansatz im Programmbereich haben kann. Weitere Klärungen und Erprobungen sind hier notwendig, vielversprechend erscheint eine systematische und pädagogisch reflektierte Integration von wissens- und kompetenzorientierten Methoden.

In Anlehnung an eine grundsätzliche Konzeptualisierung von Fritz Schütze (1996) lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen der Modellprojekte charakteristische Paradoxien pädagogischer Arbeit in diesem Bereich benennen. Diese zeigen sich als

- Paradoxie zwischen pädagogischen und sicherheitlichen Perspektiven, was das nötige und mögliche Vertrauen in die Klienten betrifft sowie Zielkonflikte zwischen Prinzipien pädagogischer Arbeit und einer Präventionslogik,
- Paradoxie zwischen einer Orientierung an den Bedürfnissen der Klienten, insbesondere bei der Einzelfallarbeit, und zeitlichen sowie emotionalen Ressourcen der Beraterinnen und Berater,
- Paradoxie zwischen einer Konzeption von Deradikalisierung bzw. Prävention als Verunsicherungsarbeit und Irritation von Denkmustern und dem Wunsch der Klientel nach Orientierung,
- Paradoxie einer Demokratieförderung in hierarchischen Strukturen bzw. einer Deradikalisierung bzw. Prävention innerhalb einer Umgebung, die Radikalisierung eher begünstigen kann.

Grundsätzlich sind diese Paradoxien des Arbeitsfelds nicht auflösbar. Notwendig ist hier eine hohe Reflexivität und Rollenklarheit der Mitarbeitenden der Modellprojekte, die diese Paradoxien in ihrer pädagogischen Arbeit navigieren müssen.

Fortbildungen für Bedienstete in Strafvollzug und Bewährungshilfe

Die von den Modellprojekten geplanten Fortbildungsangebote für Bedienstete von Strafvollzug und Bewährungshilfe sind gut angelaufen, so konnten von allen Projekten bereits Fortbildungen durchgeführt und teilweise ganze Fortbildungsreihen aufgenommen werden. Vielfach wird zwischen kurzen Basisangeboten, die sich an möglichst viele Fachkräfte richten, und längerfristigen Weiterbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren unterschieden. Während die Fortbildungsangebote im Programmbereich allerdings bislang ausschließlich auf Fachkräfte ausgerichtet sind, die ein Eigeninteresse an Prävention und Bearbeitung von Radikalisierungen mitbringen, zeigen sich in ersten Umsetzungserfahrungen eine deutlich selektive Sensibilität einiger Fachkräfte – geschärft beim Phänomen des demokratiefeindlichen Islamismus, relativierend bzw. uninteressiert in Bezug auf Rechtsextremismus –, sowie auch bei Fachkräften präventionsbezogene Entwicklungsbedarfe. Die pädagogische Konzeption der Fortbildungen im Programmbereich ist darauf bislang noch nicht adäquat eingestellt. Hier ist weitere konzeptuelle Arbeit notwendig.

Fazit und Empfehlungen

Die Arbeit der Modellprojekte im Programmbereich erscheint trotz einiger organisatorischer Hürden der Rekrutierung von Mitarbeitenden und des Zugangs zu Haftanstalten mittlerweile auf einem guten Stand. Mitte 2018 sind nahezu alle Modellprojekte auf dem Stand einer ersten oder schon wiederholten Durchführung von pädagogischen Maßnahmen und von Fortbildungen für Bedienstete. Besonders Zugänge zu gefährdeten oder auch radikalisierten Zielgruppen sind in diesem Programmbereich bislang sehr gut gelungen. In der pädagogischen Arbeit sowie bei den Fortbildungen zeigen sich einige vielversprechende Arbeitsansätze, die es nun weiterzuentwickeln und zu stärken gilt. Insbesondere sollte die pädagogische Arbeit mit Inhaftierten neben der Radikalisierungsprävention verstärkt auch Demokratieförderung im Haftkontext in den Fokus rücken. Dazu benötigen die Fachkräfte Unterstützung bei der Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Konzepte, aber insbesondere auch bei der Legitimation ihrer Arbeit gegenüber Sicherheits- und Justizbehörden. Schließlich sollten die Fortbildungen den heterogenen Einstellungen der Bediensteten und den nicht immer geteilten Problemsichten stärker Rechnung tragen und entsprechend fortentwickelt werden.

1 Einleitung

Im vorliegenden ersten Zwischenbericht werden die Analysen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (wB) des Programmbereichs J „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ vorgestellt. Der Auftrag der geförderten Modellprojekte (MP) ist, neue – vor allem pädagogische – Strategien und Ansätze modellhaft zu entwickeln und zu erproben. Der Programmbereich gehört zu den „jüngeren“ Handlungsfeldern des Bundesprogramms. Anfang 2017 erst startete das Interessensbekundungsverfahren mit spezifischen Anforderungen an die MP hinsichtlich einer Verzahnung mit existierenden Angeboten in den jeweiligen Bundesländern und einer engen Kooperation mit den jeweiligen Landesjustizministerien. Die Projekte haben im Laufe des Jahres 2017 zeitversetzt ihre Arbeit begonnen, die wB am DJI ab Mitte November 2017.¹

Die Erweiterung des Bundesprogramms um den Programmbereich J charakterisiert das Gesamtprogramm als ein *dynamisches* und *multimodales* Programm (Bischoff u.a. 2017, S. 58ff.). Die *Dynamik* dokumentiert sich in der Ausweitung des Handlungsfeldes der Radikalisierungsprävention im Rahmen von Aufstockungen im Programmbereich E und in der Erweiterung um den Programmbereich J (und dessen erneute Aufstockung im Zuge des Nationalen Präventionsprogramms gegen islamistischen Extremismus). *Multimodal* meint dabei, dass nebeneinander im Bundesprogramm unterschiedliche Modi existieren, wie und mit welchen Handlungsstrategien gesellschaftliche Problemlagen aufgegriffen und bearbeitet werden. Für den Programmbereich ist charakteristisch, dass die favorisierte Handlungsstrategie thematisch und strukturell hochspezifisch ist: Das Handlungsfeld ist institutionell eingegrenzt, der Arbeitsauftrag mit Prävention und Radikalisierung konkretisiert und die zu bearbeitenden Phänomene sind auf Rechtsextremismus, demokratiefeindlichen und gewaltbereiten Islamismus² und linke Militanz fokussiert. Zudem wurden Projektträger mit langjährigen Erfahrungen in den Themenfeldern oder im Handlungsfeld adressiert und teilweise über Verbundstrukturen miteinander kombiniert. Als Zielstellungen nennen die Leitlinien des Förderbereichs J:

- „Radikalisierung im Strafvollzug und während der Bewährungshilfe frühzeitig zu erkennen und dieser präventiv zu begegnen,

1 Neben den Autorinnen und dem Autor war in der wB Philipp Sauer an der Datenerhebung und -auswertung für diesen Bericht beteiligt. Maruta Herding und Nadine Jukschat haben an der Überarbeitung des Berichtsentwurfs mitgewirkt.

2 Im Programmbereich wie generell im Handlungsfeld variieren die Phänomenbezeichnungen. Neben dem Begriff "islamistischer Extremismus" (Leitlinien) wird das Phänomen unterschiedlich akzentuiert und konkretisiert. Teilweise wird von "religiös begründetem Extremismus" gesprochen oder dieser präzisiert als "demokratiefeindlich und gewaltbefürwortend". Diese Konkretisierungen tragen dem Umstand Rechnung, dass der Begriff „Islamismus“ unterschiedlich verwendet wird und er damit eine Vielzahl an Erscheinungsformen und Ausprägungen abdecken kann. Dies reicht von der Beschreibung religiöser Erweckungsbewegungen und gesellschaftspolitischen Grundorientierungen bis hin zu Verfassungsfeindlichkeit und Terrorismus (Greuel 2015, S. 129). Die wB ist sich diesen wichtigen Facettierungen und Präzisierungen bewusst, die ausdrücklich begrüßt werden. In diesem Bericht sprechen wir von „demokratiefeindlichem und gewaltbareitem Islamismus“.

- Diskriminierung aufgrund von ethnischer Herkunft, sexueller Orientierung oder religiöser Zugehörigkeit im Strafvollzug zu vermeiden,
- sich in der Haft abzeichnende Radikalisierungsprozesse zu unterbrechen,
- Distanzierungsprozesse bei bereits radikalisierten Inhaftierten einzuleiten, Ausstiege zu begleiten und Radikalisierungen auf diese Weise aufzulösen,
- mit neuen Unterstützungsangeboten und Netzwerkprojekten in der Bewährungshilfe die Rückfallquote zu senken,
- im Strafvollzug und der Bewährungshilfe Tätige zu befähigen, wirksame Handlungsansätze zur Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention umzusetzen,
- im Strafvollzug und der Bewährungshilfe Tätige zu befähigen, Radikalisierungsprozesse zu erkennen und Handlungsansätze zu deren Unterbrechung und zur Deradikalisierung zu entwickeln und umzusetzen“ (BMFSFJ 2017, S. 4).

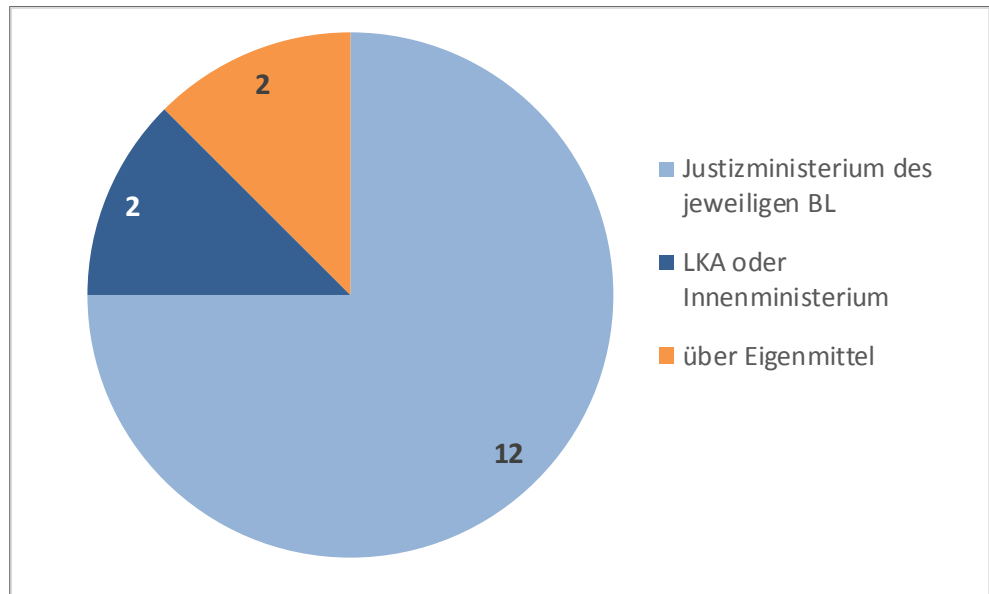
Dementsprechend arbeitet ein Großteil der Projekte zweigleisig und bietet neben Angeboten der Prävention und Deradikalisierung als eine zweite Projektsäule Fortbildungen für Fachkräfte an. Die Gliederung des diesjährigen Berichts orientiert sich an der Spezifik des Handlungsfeldes und den Zielhorizonten des Programmbereichs. Es folgt in diesem Kapitel eine Überblicksdarstellung der Projektpraxis und eine Einführung in das Evaluationsverständnis und Evaluationsdesign. In einem nächsten Schritt werden – auf der Grundlage von Forschungsergebnissen – in einer Kontextanalyse die institutionellen Rahmenbedingungen und Besonderheiten pädagogischer Arbeit im Kontext Strafvollzug ausgeleuchtet (Kapitel 2). Das anschließende Kapitel gibt einen Einblick in Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen der Projektimplementierung (Kapitel 3). Schließlich werden die empirischen Ergebnisse zur pädagogischen Arbeit mit jugendlichen Inhaftierten (Kapitel 4) und zu Fortbildungsangeboten für Bedienstete des Strafvollzugs und der Bewährungshilfe (Kapitel 5) vorgestellt. Der Bericht endet mit zusammenfassenden Überlegungen und ersten Empfehlungen für den Programmbereich (Kapitel 6).

1.1 Überblick über die geförderten Projekte

Im Programmbereich werden seit 2017 16 Modellprojekte gefördert.³ Pro Bundesland existiert ein Projekt. Zwölf der Projekte werden von den jeweiligen Landesjustizministerien kofinanziert, zwei weitere vom Landeskriminalamt bzw. Innenministerium. Zwei Projekte kofinanzieren sich aus Eigenmitteln. Obwohl ein Projekt im Frühjahr 2018 eingestellt wurde (vgl. dazu Abschnitt 3.3.1) bezieht sich die folgende Abbildung 1 auf alle ursprünglich geförderten 16 MP.

3 Im vorliegenden Bericht werden die Namen der Modellprojekte pseudonymisiert. Wir haben als Pseudonyme in Anlehnung an das im Programmbereich tangierte Verhältnis von Unfreiheit und Freiheit Vogelnamen verwendet.

Abb. 1: Modellprojekte nach Art der Kofinanzierung



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (Stand Anfang 2018)

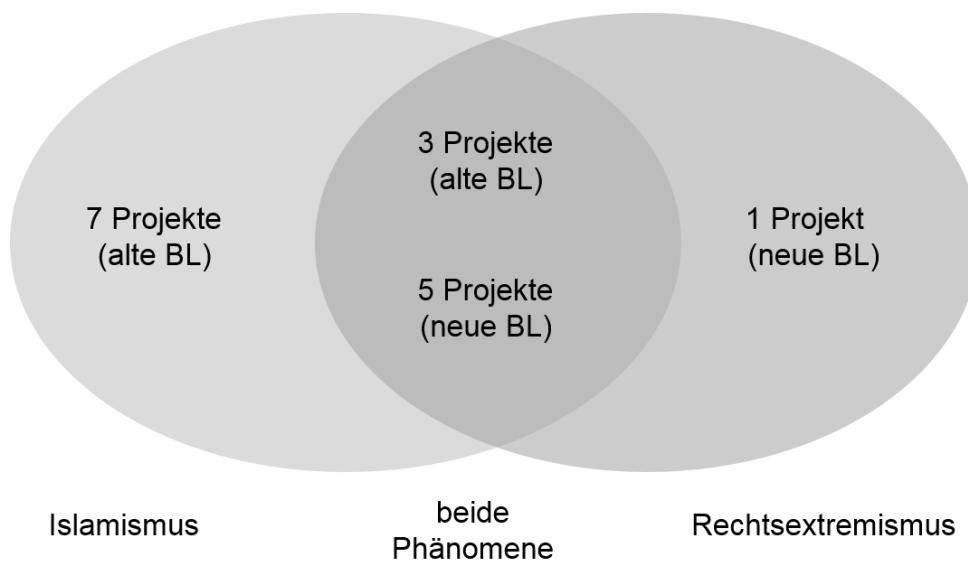
1.1.1 Phänomenbezüge

Grundsätzlich wird im Programmbereich in den Phänomenbereichen demokratiefeindlicher und gewaltbereiter Islamismus und Rechtsextremismus gearbeitet. Linke Militanz wird nur von drei Projekten als ein Feld ihrer Bearbeitung angegeben („Lerche“, „Nachtigall“, „Eule“) und stellt sich auch dort in der Praxis mit Blick auf Nachfrage und Bedarfe als nicht relevant heraus.

In Bezug auf demokratiefeindlichen Islamismus sowie Rechtsextremismus arbeiten acht der Projekte auf beiden Phänomenfeldern (eins davon vermutet aber demokratiefeindlichen Islamismus in seiner Arbeitsregion als weniger relevant). Zumeist handelt es sich dabei um Kooperationsprojekte mehrerer Träger, die die Phänomenbereiche unter sich aufteilen. Sieben Projekte arbeiten rein im Bereich des demokratiefeindlichen Islamismus. Ein einziges Projekt arbeitet rein im Bereich von Rechtsextremismus.

Bei dieser Verteilung zeigen sich deutliche regionale Unterschiede (siehe Abb. 2):

Abb. 2: Übersicht Phänomene Ost / West



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (Stand Anfang 2018)

Die sieben Projekte im Bereich des demokratiefeindlichen Islamismus arbeiten alle in westdeutschen Bundesländern. Von den acht Projekten, die beide Phänomenbereiche bearbeiten, arbeiten drei in den alten und fünf in den neuen Bundesländern. Das einzelne Projekt, das lediglich Rechtsextremismus adressiert, arbeitet ebenfalls in einem ostdeutschen Bundesland. Diese regionale Verteilung mit der eindeutigen Tendenz, dass in Ostdeutschland eher Rechtsextremismus, in Westdeutschland eher demokratiefeindlicher Islamismus bearbeitet wird, entspricht insofern den jeweiligen Gefängnispopulationen, als dass in westdeutschen Bundesländern in den letzten Jahren deutlich mehr Inhaftierungen aufgrund einschlägiger islamistischer Straftaten (bspw. IS-Rückkehrer) stattfanden als in den östlichen Bundesländern. Dass im Programmbereich jedoch nur in drei westdeutschen Bundesländern auch rechts-extrem orientierte Gefangene explizit in den Blick genommen werden, kann als eine gewisse Erprobungslücke des Programmbereichs wahrgenommen werden, spiegelt aber auch die langjährige Etablierung von Projekten im Bereich Rechtsextremismus und die damit verbundene Erfahrung wider, die die Entwicklung weiterer, neuer Strategien in diesem Phänomenbereich weniger dringlich erscheinen lassen.

1.1.2 Arbeitsformate

Grundsätzlich arbeiten die Projekte mit den Zielgruppen von einerseits Inhaftierten bzw. Klienten der Bewährungshilfe und andererseits Bediensteten von Justizvollzugsanstalten (JVAen) sowie der Bewährungshilfe.

In Bezug auf die Zielgruppe der Inhaftierten/Klienten der Bewährungshilfe wird einerseits mit Gruppenmaßnahmen gearbeitet, andererseits einzelfallbezogen. Letzteres kann als direkte Arbeit mit den Inhaftierten/Klienten der Bewährungshilfe erfolgen oder in der Form einer Beratung von Betreuerinnen und Betreuern oder Familienangehörigen. 14 der 16 Projekte arbeiten dabei vorrangig mit Jugendlichen und Heranwachsenden im Jugendvollzug und/oder Jugendarrest und planen somit, eine Zielgruppe im Alter von 14

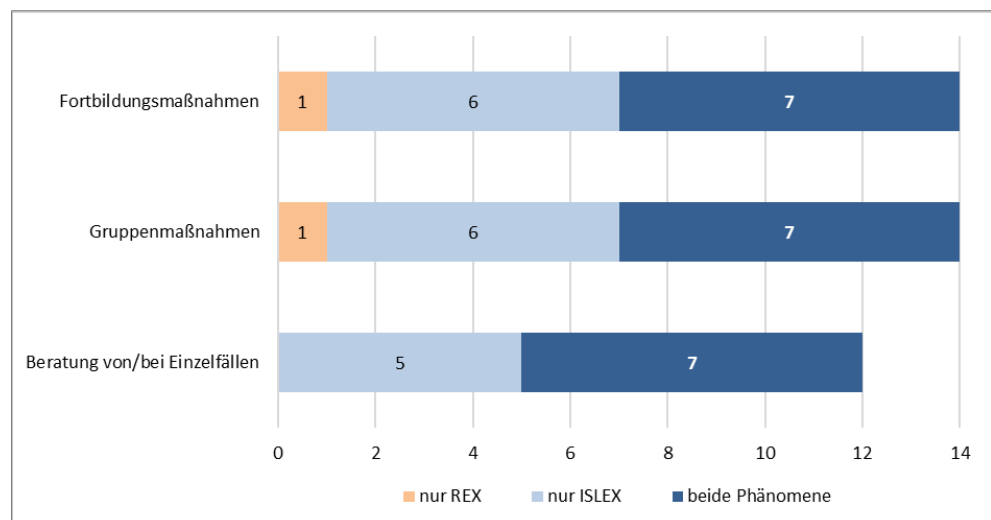
bis 24 Jahren zu erreichen. Die zwei übrigen Projekte arbeiten schwerpunktmäßig mit jungen Erwachsenen im Alter von bis zu etwa 25 Jahren im Erwachsenenenvollzug.

In Bezug auf die Zielgruppe der Bediensteten in Vollzug und Bewährungshilfe finden Fortbildungsveranstaltungen statt, die sich zum einen an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (wie z.B. Extremismusbeauftragte in Haftanstalten) und zum anderen an alle Bediensteten von Haftanstalten und Bewährungshilfe richten.

Eine große Mehrzahl der Projekte arbeitet in Bezug auf beide primären Zielgruppen und mit mehreren Formaten. Ausnahmen sind die Projekte „Adler“ und „Meise“ – „Adler“ arbeitet nur mit der Zielgruppe der Gefangenen und nur in Form von Gruppenmaßnahmen, „Meise“ arbeitet nur auf dem Feld der direkten oder indirekten Einzelfallbearbeitung.

Insgesamt arbeiten 12 Projekte an der Beratung von/bei Einzelfällen, 14 Projekte arbeiten mit Gruppenmaßnahmen, ebenfalls 14 Projekte veranstalten Fortbildungsmaßnahmen. Die Verteilung auf die beiden relevanten Phänomenbereiche von demokratiefeindlichem Islamismus und Rechtsextremismus zeigt die folgende Abbildung 3. Eine eingehendere Beschreibung der pädagogischen Arbeit der Projekte mit Gefangenen und Klienten der Bewährungshilfe bietet Kapitel 4, die Fortbildungen werden in Kapitel 5 näher erläutert.

Abb. 3: Verteilung auf die Phänomenbereiche innerhalb der Formate

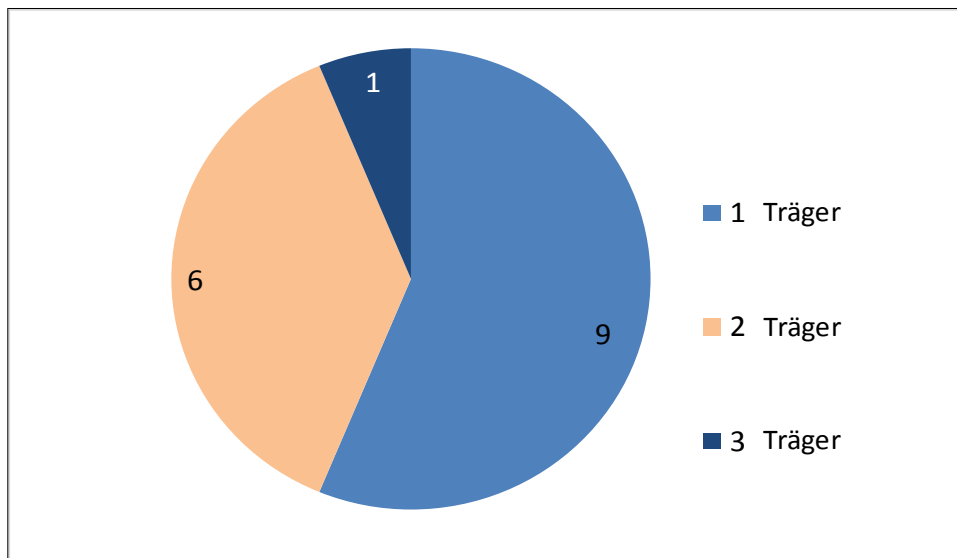


Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (Stand Anfang 2018)

1.1.3 Kooperationsprojekte und Träger

Von den 16 Projekten im Programmbereich haben neun einen alleinigen Träger, die übrigen sieben sind Kooperationen zwischen zwei oder mehr Trägern.

Abb. 4: Projekte nach Anzahl der Träger

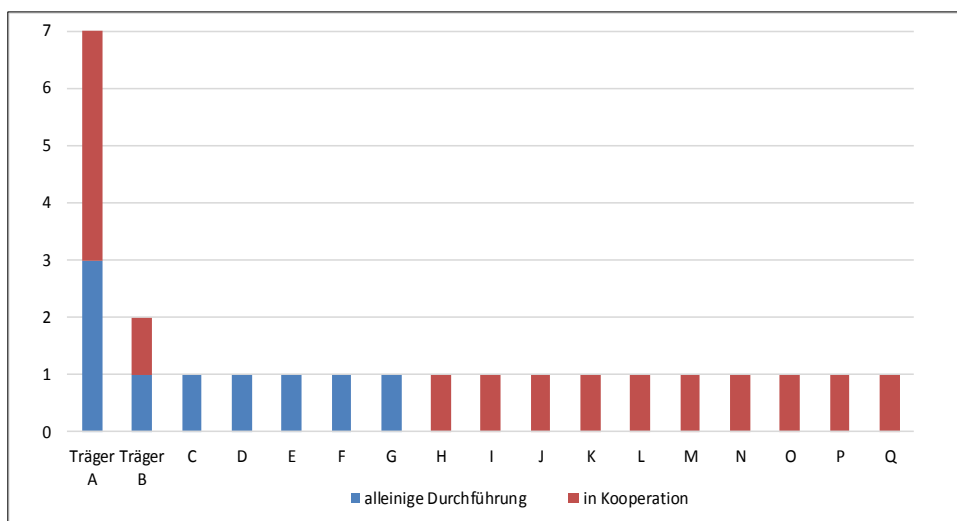


Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (Stand Anfang 2018)

Bei den Kooperationsprojekten wird die Projektarbeit meist nach Phänomenbezügen und/oder Maßnahmenformaten unter den Trägern aufgeteilt.

Insgesamt sind 17 Träger an den MP im Programmbereich beteiligt (vgl. Abb. 5). Einer der Träger (A) ist an insgesamt sieben der Projekte beteiligt, wobei er davon drei in alleiniger Trägerschaft und vier in Kooperation mit weiteren Trägern bestreitet. Ein weiterer Träger (B) ist an zwei Projekten beteiligt (eines davon allein, eines in Kooperation). Die übrigen 15 Träger sind jeweils an nur einem Projekt beteiligt bzw. tragen dieses allein.

Abb. 5: Träger nach Projektbeteiligung



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI (Stand Anfang 2018)

Damit ist der Programmbereich weniger trägerplural als andere. Das hat unterschiedliche Ursachen. Zum einen adressiert und mobilisiert der Programmbereich mehr als andere offenbar spezialisierte und langjährig erfahrene Träger der Deradikalisierungsarbeit, gleichermaßen aber auch langjährig

erfahrene Träger in der sozialen Arbeit mit jugendlichen Inhaftierten in den Bundesländern. Das kann gewisse Monopolisierungen auf Bundesebene erklären, es plausibilisiert zugleich die typische Kooperationsstruktur arbeits- teilig in Trägerverbünden zu arbeiten und inhaltliche Expertisen mit etablier- ten Zielgruppenzugängen zu kombinieren.

1.2 Evaluationsverständnis und methodisches Vorgehen

1.2.1 Zum Evaluationsverständnis der wissenschaftlichen Begleitung: Verstehen als Grundlage fundierten Wissens

Anliegen der vorliegenden Evaluation ist es, fundiertes Wissen über die Ar- beit der Modellprojekte im Programmbereich J des Bundesprogramms „De- mokratie leben!“ bereitzustellen, auf dessen Grundlage Entscheidungen ge- troffen, Strategien entworfen und auch Bewertungen und Reflexionen von Praxis vorgenommen werden können. Konkret muss es sich dabei um ein Wissen über Prozesse, Strukturen und Zusammenhänge handeln: Es geht uns um das grundlegende Verstehen eines sozialen Feldes, das auf einer analyti- schen Durchdringung der Prozesse, der relevanten Einflussfaktoren und vor allem deren Zusammenhängen beruht. Entscheidend dafür ist die Einsicht, dass soziale Prozesse – wie die hier interessierende (sozial-)pädagogische Ar- beit in Bezug auf Prävention und Deradikalisierung im Kontext des Justiz- vollzugs – hochspezifisch und komplex sind. Ein angemessenes Verständnis dieser Prozesse muss entsprechend dieser Spezifik und Komplexität Rech- nung tragen. Die „Wirkung“ des Programmbereichs in den Blick zu nehmen „heißt dann nicht, einen linearen Zusammenhang zwischen A und B nachzu- weisen, sondern zu zeigen, wie bestimmte Elemente ineinandergreifen und so zu einem spezifischen Resultat führen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 365). Pawson und Tilley haben es für ihren Ansatz einer „realist evalua- tion“, den wir hier teilen, prominent so formuliert: „Realist evaluations [sic] asks not, ‘What works?’ or, ‘Does this program work?’ but asks instead, ‘What works for whom in what circumstances and in what respects, and how?’“ (Pawson/Tilley 2004). Im Gegensatz zu einer standardisierten Wirkungsfor- schung geht es dabei also kurz gesagt darum, Regeln zu rekonstruieren und zu benennen, statt von Regelmäßigkeiten auszugehen (vgl. Przyborski/Wohl- rab-Sahr 2014, S. 363f.).⁴ Aussagen über „Wirkungen“ sind damit notwendi- gerweise komplex und prototypisch sowie perspektivenabhängig.⁵

4 Wirkungen auf individueller Ebene sind darüber hinaus im Handlungsfeld aus praktischen und ethischen Gründen kaum messbar (vgl. Suhling 2018). Darüber hinaus ist eine Fokussierung auf „Wirkungen“, wie sie von standardisierten sog. „Black-Box“-Evaluation (Haunberger/Baum- gartner 2017, S. 124) vorgenommen wird, dem Format der Modellprojekte nicht angemessen sowie generell schwer auf pädagogische, d.h. interaktive soziale Prozesse anzuwenden (vgl. Biesta 2011, Herzog 2016).

5 Jüngere erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Überlegungen bezweifeln darüber hinaus generell das dem Paradigma standardisierter Messungen zugrundeliegende Modell einer Kau- salitätserklärung der vergleichenden Analyse von Varianzregularitäten und stellen ihm ein al- ternatives Modell kausaler Erklärung als der Erklärung von Prozessen gegenüber (vgl. Maxwell 2004). Unser Ansatz des Prozessverstehens ließe sich analog erkenntnistheoretisch fundieren.

Gleichwohl stehen Aussagen über Wirkungszusammenhänge nicht im Fokus dieses Zwischenberichts, der zunächst einmal grundlegend die Strukturen, Relevanzen, Interaktionen und deren Zusammenhänge im Handlungsfeld sowie erste Arbeitserfahrungen der beforschten Projekte analysiert. Wie jedoch deutlich geworden sein sollte, ist eine solche Analyse unabdingbare Grundlage dafür, fundiertes Wissen über die Arbeit und damit auch Wirkungen in diesem Handlungsfeld bereitzustellen.

Grundlage eines fundierten Verständnisses sozialer Prozesse und ebenso der Arbeit der MP in diesem Handlungsfeld sind dabei die zwei Forschungshaltungen der Gegenstandsangemessenheit und der Kontextsensibilität.

Voraussetzung für fundiertes Wissen (1): Gegenstandsangemessenheit

Gegenstand unseres Forschungsauftrags ist die Arbeit von 16 Modellprojekten. Gemäß den Zielstellungen des Bundesprogramms „Demokratie Leben!“ ist es Aufgabe der Projekte, (neue) Ansätze und Herangehensweisen bei der Prävention von Extremismus sowie der Deradikalisierung im Gefängnis zu entwickeln und zu erproben. Der Modellprojektpraxis inhärent sind dabei Ansatzentwicklungen und -übertragungen, Explorationen, Umsteuerungen und auch das Verwerfen einzelner Ansätze. Der „Auftrag“ der MP lässt sich durch die drei Funktionen Erprobung, Erkenntnis, Innovation charakterisieren (vgl. Dietzel/Troschke 1988, S. 13). Das hat zur Folge, dass die Durchführung von MP risikobehaftet ist und die Möglichkeit des Scheiterns inhärent und gewollt ist. Dieses Risiko eröffnet aber auch unkonventionelle Perspektiven auf mögliche (pädagogische) Prozesse und Scheitern kann als eine wichtige Ressource für erfahrungsbasiertes Lernen verstanden werden. Durch ihren stark erprobenden Charakter sind sie damit keine fertig entwickelten Instrumente zur flächendeckenden Deradikalisierung oder zur wirksamen Verhinderung von Straftaten. Der Evaluation muss es darum gehen, die Arbeit der Projekte im Kontext von Strafvollzug und Bewährungshilfe angemessen zu erfassen, die dabei erforderlichen Klärungsprozesse zu analysieren und auch im Sinne einer formativen Evaluation wissenschaftlich zu begleiten. Erforderlich ist ein der Komplexität der Arbeit der Projekte und des Feldes angemessener, offener methodischer Zugang (vgl. auch die „Gegenstandsangemessenheit“ als grundlegendstes Gütekriterium für qualitative Sozialforschung bei Strübing u.a. 2018).

Voraussetzung für fundiertes Wissen (2): Kontextsensibilität

Gegenstand unseres Forschungsauftrags ist nicht allein die Evaluation der je einzelnen MP, sondern vielmehr eine Programm(bereichs)evaluation im Sinne der wissenschaftlichen Begleitung des gesamten Programmbereichs „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“. Dies bedeutet vor allem auch, den Arbeitskontext der 16 MP vergleichend in den Blick zu nehmen und zu analysieren, welche Theorien und Ansätze in diesem Bereich bereits vorhanden sind, in welchem Kontext und unter welchen Rahmenbedingungen die Projekte arbeiten und welche Wechselwirkungen es beispielsweise zwischen ihrer Arbeit und der Situation in den unterschiedlichen Haftanstalten gibt. Im Einklang mit der Anlage der Projekte als Modellprojekte ist es Aufgabe unserer Begleitforschung, in entsprechend explorativer Weise die Strukturen und Prozesse des Feldes und der Arbeit der

Projekte angemessen abzubilden, die Erfahrungen aus dem Programmbereich für Auftraggeber, Öffentlichkeit und nicht zuletzt die Projekte selbst zu bündeln und aufzubereiten.

Programmbereichsevaluation bedeutet darüber hinaus auch, die Heterogenität innerhalb des Feldes von 16 MP abzubilden und zu systematisieren. „Kontext“ bedeutet hier zum einen Vergleichskontext. Der Vergleich der Projekte und Ansätze im Programmbereich untereinander ermöglicht es uns dabei, Regelmäßigkeiten etwa in Ansätzen und Erfahrungen über den Einzelfall hinaus sichtbar zu machen – ein in der Forschung zur Extremismusbearbeitung seltener Glücksfall (vgl. Gielen 2017, S. 2). Methodisch folgt daraus die Notwendigkeit einer grundlegend komparativen Anlage der Analyse (s.u.). Kontextsensibilität bedeutet dabei aber unbedingt auch, die jeweilige strukturelle Positionierung und die Spezifik der Arbeit der 16 Projekte, die sich in 16 verschiedenen Justizvollzugssystemen abspielt, angemessen zu berücksichtigen.

Ziel und Anspruch dieses Berichts ist eine rekonstruktive Begleitforschung von 16 MP im Programmbereich „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“, die wissenschaftlich fundiert sicheres Orientierungswissen über die Arbeit der Projekte in diesem Bereich bereitstellt und ein solides Verständnis des Handlungsfelds und der in ihm ablaufenden Prozesse ermöglicht. Ein solches Verständnis muss auf einer genauen Analyse der Arbeit der Projekte und deren Kontexten beruhen. Diese Analyse ist gegenstandsangemessen sowie kontextsensibel durchzuführen. Methodisch wird dies durch offene Erhebungsverfahren und rekonstruktiv-komparative Auswertungsverfahren möglich, die im Folgenden erläutert werden.

1.2.2 Methodisches Vorgehen

Entsprechend der Zielsetzung eines genauen analytischen Prozessverstehens der Arbeit der Projekte haben wir offene, qualitative Methoden der Erhebung und Auswertung angewandt, die eine adäquate Rekonstruktion der Ansätze und Vorgänge im Handlungsfeld ermöglichen. Grundlegend haben wir uns an der Vorgehensweise der Grounded Theory (vgl. Strauss 1994; Corbin/Strauss 2008) orientiert, einem Verfahren, das es ermöglicht, aus vielfältigem Datenmaterial methodisch kontrollierte und in den Daten fundierte theoretische Aussagen zu entwickeln.

1.2.2.1 Sample

Alle Projekte im Programmbereich wurden in regelmäßigen Abständen zu ihren Arbeitsständen befragt. Darüber hinaus haben wir ein Sample von Projekten zur Intensivbegleitung gebildet, da die Ressourcen der wB für eine gleichermaßen intensive Beforschung aller MP nicht ausreichen. Im Intensivsample befinden sich 10 der 16 Projekte: die Projekte „Albatros“, „Bus-sard“, „Eule“, „Fink“, „Habicht“, „Kolibri“, „Meise“, „Rabe“, „Schwalbe“ und „Star“. Das Intensivsample wurde nach dem Kriterium gebildet, die maßgeblichen Kontraste zwischen allen Projekten abzubilden. Damit nähern wir uns unter den Bedingungen eines vorher festgelegten Gesamtsamples den Prinzipien des „Theoretical Samplings“ der Grounded Theory an (vgl.

Strauss 1994, S. 70f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 181). Folgende Aspekte wurden dabei berücksichtigt:

- Trägerrepräsentanz: Das Intensivsample beinhaltet sowohl im Handlungsfeld bereits etablierte Träger als auch Träger ohne Erfahrung im Handlungsfeld.
- Kontextbedingungen: Das Intensivsample berücksichtigt maßgebliche Unterschiede zwischen Formen und Ausstattungen des Justizvollzugs in verschiedenen Bundesländern.
- Phänomenspezifik: Das Intensivsample umfasst sowohl Bundesländer, die starke extremistische Szenen sowie Islamisten bzw. „Rückkehrer“ unter den Gefangenenspopulationen aufweisen, als auch Bundesländer in denen es die Projekte schwerpunktmäßig mit Rechtsextremismus in Haft zu tun haben.
- Pädagogische Ansätze: Hier wurde darauf geachtet, dass Träger mit markant unterschiedlichen Ansätzen und Strategien der Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit berücksichtigt werden. Ein Hauptunterschied (und entsprechender Klärungsbedarf) liegt hier in der Bedeutung von Religion bzw. Ideologie für Radikalisierungs- bzw. Deradikalisierungsprozesse.
- Implementierungsstadien: Es wurde bei der Auswahl berücksichtigt, den Grad der Implementierung und Etabliertheit der Träger in den Strukturen des jeweiligen Bundeslandes zu variieren. Neben etablierten Projekten wurden solche ausgewählt, die ihre Strukturen und Angebote erst neu aufbauen und vernetzen müssen.
- Geografische Verteilung: Das Intensivsample ist geografisch (Nord/Süd; Ost/West) ausgewogen.

1.2.2.2 Datenerhebung

Grundlage unserer Aussagen sind narrative Interviews, Dokumentenanalysen sowie die Protokolle teilnehmender Beobachtungen von pädagogischer Arbeit und von Teamsitzungen der Projekte.

Narrative Experteninterviews

Narrative Interviews ermöglichen es, mit offenen Fragen zu Projektverläufen, Konzepten und Umsetzungserfahrungen sowie die Erfahrungen und Perspektiven der Interviewpartner genau zu rekonstruieren. Hintergrund dieser Vorgehensweise ist es, den Interviewten zu ermöglichen, ihre eigenen Erzählungen zu entfalten und eigene Relevanzen in der Darstellung zu setzen. Grundlegend dabei ist die Erzähltheorie von Fritz Schütze (1984; 1987): In einer spontanen Stegreiferzählung wirken sogenannte „Erzählpwänge“, das heißt Erzähler folgen den Konventionen, Geschichten so detailliert zu erzählen, dass die Zuhörer sie verstehen, sie andererseits so zu kondensieren, dass sie erzählbar bleiben, und alle angefangenen Erzählpwänge auch zu schließen. Insofern enthielten die geführten Interviews zunächst offene, erzählgenerierende Erzählpulse, die im Interviewverlauf stärker an einem halb-standardisierten Leitfaden orientiert waren und auf verschiedene inhaltliche Dimensionen des jeweiligen Expertenwissens zielten.⁶

6 Die Leitfäden der Interviews finden sich im Anhang.

Narrative Interviews haben wir zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt:

- Im Januar/Februar 2018: 19 telefonische Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in allen (Teil-)Projekten zu Projektentstehung, -konzeption und Umsetzungsstand;
- zwischen April und Juni 2018 acht Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Projekten aus dem Intensivsample zur pädagogischen Praxis der Projektarbeit;
- zwischen Mai und Juni 2018 zehn telefonische bzw. face-to-face Interviews mit den für die Projekte zuständigen Referentinnen bzw. Referenten der Justizministerien in den Bundesländern, in denen die Intensivsample-Projekte angesiedelt sind;
- im Juni 2018: 12 telefonische bzw. face-to-face Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aller Projekte zum aktuellen Umsetzungsstand.

Insgesamt wurden damit bei allen MP zu mindestens zwei Zeitpunkten Daten erhoben. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Transkripte wurden anonymisiert.

Dokumentenanalysen

Die uns vorliegenden Antrags- und Konzeptsdokumente der Projekte wurden in die Analyse mit einbezogen.

Teilnehmende Beobachtungen

Die Vereinbarung von teilnehmenden Beobachtungen der pädagogischen Praxis der MP gestaltete sich äußerst schwierig. Eine Beobachtung eines quasi-therapeutischen Setting, wie es eine Einzelberatung darstellt, ist aus pädagogischer Sicht sehr störend und aus wissenschaftlicher Sicht schwierig, denn ein so intimes Setting wird durch einen anwesenden Beobachter stark verändert und die für den Erfolg der Deradikalisierungs- und Distanzierungsprozesse elementar wichtige Arbeitsbeziehung zwischen Pädagogin bzw. Pädagoge und Klientin bzw. Klient unverhältnismäßig stark gefährdet. Gerade in der Anlaufphase der MP, auf die sich dieser Zwischenbericht bezieht, lehnten die Projekte darüber hinaus auch eine beobachtende Teilnahme an ihren Gruppenformaten aus Gründen des Vertrauensaufbaus zu den Klientinnen und Klienten ab. Die teilnehmende Beobachtung der pädagogischen Gruppenmaßnahmen wird daher verstärkt in den Fokus des Berichts 2019 gerückt werden.

Unsere teilnehmenden Beobachtungen beschränkten sich dementsprechend bislang auf einzelne Fallstudien – was uns im Gegenzug allerdings ermöglichte, diese vergleichsweise intensiv zu analysieren. Die Fallstudien beruhen auf:

- der teilnehmenden Beobachtung von drei Fortbildungsveranstaltungen im Zeitraum Mai bis Juli 2018;
- der teilnehmenden Beobachtung der Informationsveranstaltung eines Projekts in einer JVA im Juni 2018, Inhalt war die Information über das Gruppenangebot vor Bediensteten der Anstalt;

- der teilnehmenden Beobachtung von ganztägigen Teamsitzungen zweier Projekte im Juni 2018.

Die Beobachtungen wurden protokolliert und die Protokolle anschließend aufbereitet und analog zum Interviewmaterial sequentiell und komparativ ausgewertet (s.u., vgl. auch Breidenstein u.a. 2015).

Schwierig gestaltete sich bislang auch eine Befragung der Adressaten der Projektarbeit. Dies scheitert bislang aus denselben Gründen wie eine teilnehmende Beobachtung von Gruppenmaßnahmen. Eine systematische Einbeziehung der Adressatenperspektive ist somit erst für den Abschlussbericht Ende 2019 geplant. In den Blick für diesen Zwischenbericht kommen somit vorrangig die Perspektiven der Projektmitarbeitenden selbst und die Perspektive der Justizministerien als „Experten“ in den jeweiligen Bundesländern. Die Perspektive von Justizvollzugsbeamten als einer der Zielgruppen ergibt sich punktuell aus der teilnehmenden Beobachtung der Fortbildungsmaßnahmen in drei Modellprojekten.

1.2.2.3 Auswertungsmethodik

Rekonstruktive qualitative Analysemethoden zielen darauf ab, zwischen dem ‚Allgemeinem‘ und ‚Regelmäßigem‘ im Gegenstandsbereich und dem ‚Besonderen‘ eines konkreten Falles unterscheiden zu können. Konkret und für unseren Bereich heißt das, zum einen herauszuarbeiten, was es generell bedeutet, gegenwärtig als Modellprojekt im deutschen Strafvollzug bzw. in der Bewährungshilfe in der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit tätig zu sein. Ebenso geht es darum, allgemeine bzw. ‚typische‘ Prozesse der Arbeit mit radikalierungsgefährdeten bzw. radikalisierten Klienten in Haft zu ermitteln. Zum anderen soll in vergleichender Weise festgestellt werden, was die einzelnen Projekte jeweils als ‚Besonderes‘ auszeichnet: Worin sich ihre Ansätze unterscheiden, was für unterschiedliche Erfahrungen sie bei ihrer Arbeit machen und was Faktoren und Umstände sein können, die diese Unterschiede verstehbar machen.

Um dieses doppelte Ziel der Herausarbeitung des Allgemeinen und des je Spezifischen zu erreichen, wurden in der Datenanalyse sequentielle und komparative Verfahren kombiniert. Dies entspricht einer konkreten Ausgestaltung der Schritte des „offenen“ und „selektiven“ Kodierens von Datenmaterial innerhalb der Grounded Theory (vgl. Strauss 1994, S. 90ff.).

Sequentielle Analyse bedeutet eine sehr kleinteilige Auswertung von Interviewmaterial oder Beobachtungsprotokollen (vgl. Maiwald 2005; Wernet 2009; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 246ff.). Ziel ist es, für jede einzelne Aussage bzw. jeden einzelnen Handlungsvollzug herauszuarbeiten, was deren bzw. dessen zugrundeliegende Logik ist: Was im jeweiligen Kontext an Möglichkeiten offen war und was es bedeutet, dass genau diese Aussage bzw. Entscheidung getroffen wurde und keine andere. Es gibt beispielsweise viele Möglichkeiten, in einem Interview die eigene Zielgruppe zu definieren. Was bedeutet es also, wenn eine Projektmitarbeiterin ihre Zielgruppe als „junge Menschen mit Brüchen“ beschreibt und nicht beispielsweise als „radikalisierte Gefangene“? Und wie hängt diese Formulierungsentscheidung mit der Arbeitstheorie des Projektes über Radikalisierungsverläufe zusammen? Das (auch zeit-)intensive Auswertungsverfahren entlang solcher Fragen kam besonders am Anfang der Analyse sowie beim Datenmaterial zum Einsatz, dass

sich als für bestimmte Probleme im Handlungsfeld zentral oder besonders aufschlussreich herausstellte.

Neben dem sequentiellen Prinzip wurde in der komparativen Analyse mit dem ständigen Vergleichen (vgl. Glaser 1965) ein weiteres Grundprinzip rekonstruktiver Forschung in Anschlag gebracht. Fallübergreifende Vergleiche wurden besonders dort angestellt, wo wir einzelne Teil-Fragestellungen vertieften, wie etwa die Frage nach den Arbeitstheorien der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter oder der Rolle von JVA-Mitarbeiterinnen und -mitarbeitern. Konkret wurde dazu das gesamte Datenmaterial in MAXQDA thematisch kodiert. Dies ermöglichte es, gezielt Datenmaterial zu den jeweils interessierenden Aspekten zu sammeln und vergleichend zu sichten, um das jeweilige Praxis- oder Themenspektrum im Datenmaterial herausarbeiten zu können. Für einzelne, besonders aufschlussreiche Materialpassagen wurde auch hier ein sequentielles Analyseverfahren angewandt.

2 Pädagogisches Arbeiten im Gefängnis: Hintergrund und Kontext

Gegenstand dieses Kapitels ist eine Kontextanalyse der Arbeit im Programmbereich und damit die Beschreibung der Umstände und Bedingungen, die der Programmbereich sowie die einzelnen Projekte im Arbeitsfeld des Strafvollzugs vorfinden und auf die sie sich in ihrer Arbeit einstellen müssen. Damit sind die geschilderten Hintergründe auch der Kontext für eine angemessene Einschätzung und Bewertung der Arbeit der MP.

Zunächst wird dazu der Forschungsstand zu Extremismus und Radikalisierung im Justizvollzug und deren Bearbeitung, insbesondere in Deutschland, nachgezeichnet. In einem zweiten Schritt wird das Gefängnis als Zielsystem der MP in seinen Bedingungen für die pädagogische Arbeit externer Träger charakterisiert. Im letzten Teil des Kapitels kommen schließlich die Projektbeschäftigten der MP sowie Vertreter der Landesjustizministerien als Expertinnen und Experten für die jeweiligen Bundesländer zu Wort, wenn ihre Aussagen zu den jeweiligen konkreten Bedarfen und Ausgangslagen für die Arbeit der MP zusammengefasst werden.

2.1 Forschungsstand

2.1.1 Extremismus im Justizvollzug in Deutschland

a) Extremisten im deutschen Justizvollzug – aktueller Stand

Eine umfassende und instruktive Einführung in den aktuellen Forschungsstand bezüglich „Extremismus und Justizvollzug“ bietet der gleichnamige Bericht der Kriminologischen Zentralstelle Wiesbaden (Hoffmann u.a. 2017). Die Ausrichtung dieses Berichts ist in zweierlei Hinsicht symptomatisch für die derzeitige Ausrichtung von Forschung und Praxisblick zu Extremismus im Justizvollzug in Deutschland: Der Bericht fokussiert erstens wie der überwiegende Teil der aktuellen Diskussion auf islamistischen Extremismus (ebd., S. 9). Zweitens beruft er sich, wenn es um „Möglichkeiten für Interventionen und zur Verhinderung“ (ebd.) geht, auf ausschließlich internationale Literatur. Dies weist auf das Forschungsdesiderat zu pädagogischen Ansätzen bzw. der Behandlung von Extremismus in deutschen Gefängnissen insgesamt hin. Auch im Bereich der Rechtsextremismusprävention in JVAen sieht der Forschungsstand nicht wesentlich anders aus. Hier sind Aussteigerprojekte sowie Trainingsangebote seit dem Jahr 2000 und bis zum heutigen Zeitpunkt in zunehmender Anzahl etabliert, jedoch (auch international) kaum systematisierte Erkenntnisse vorhanden (vgl. Rieker 2014, Hohnstein/Greuel 2015). Hoffmann u.a. (2017) geben in ihrem Bericht einen detaillierten Überblick über den Literaturstand zu Radikalisierung und Deradikalisierung allgemein sowie enggeführt auf den Kontext Justizvollzug. Ihre wichtigsten Erkenntnisse dabei sind:

- Radikalisierung im Gefängnis ist bislang nur in Einzelfällen erfolgt (ebd., S. 27) – diese Aussage beschränkt sich aber auf islamistische Radikalisierung,

- nichtsdestotrotz werden Gefängnisse von vielen Autoren als Orte beschrieben, in denen Inhaftierte aufgrund ihrer allgemeinen Situation besonders offen für Extremismus sein können (ebd., S. 29, wiederum vor allem auf demokratiefeindlichen und gewaltbereiten Islamismus bezogen).

Wie viele Extremisten derzeit in deutschen Gefängnissen ihre Haft verbüßen, ist schwierig zu bestimmen. 2016 waren etwa im Bereich des islamistischen Extremismus aufgrund einschlägiger Straftatbestände 82 Personen inhaftiert (77 Erwachsene, fünf Jugendliche, vgl. Hoffmann u.a. 2017, S. 64). Etwa 32 Personen waren zum selben Zeitpunkt als Rückkehrer aus IS-Gebieten in deutschen Gefängnissen inhaftiert (ebd., S. 65). Darüber hinaus liegen aber keine Zahlen von Inhaftierten mit extremistischen Einstellungen vor, die aufgrund anderer Straftatbestände inhaftiert sind. Eine Umfrage bei den Bundesländern ergab in der Regel einstellige Fallzahlen für extremistische Inhaftierte (ebd., S. 67f.).⁷ Die von Hoffmann u.a. befragten Expertinnen und Experten sind dabei der Auffassung, dass in Deutschland „im Strafvollzug nach wie vor mehr rechtsextreme als islamistische Radikale zu finden seien“ (ebd., S. 123).

Trotz der geringen (belegbaren) quantitativen Bedeutung steht das Thema auf der Agenda sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene. Auf Bundesebene bestehen seit 2016 die „Beratungsstelle Radikalisierung“ im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), weitere Bündnisse und Berichtsstrukturen sowie seit 2017 die Förderung der hier evaluierten MP im Rahmen von „Demokratie Leben!“. Vielfach wurden in den Ländern in den letzten Jahren Kompetenzzentren und Radikalisierungspräventionsprogramme eingerichtet sowie Maßnahmenpakete oder Leitlinien für die Haftanstalten erlassen (Hoffmann u.a. 2017, S. 58ff.).

b) Der „New Crime-Terror-Nexus“?

Zentraler Bezugspunkt der Debatte um die Relevanz des Problems der Radikalisierung in europäischen Haftanstalten ist die Veröffentlichung des International Centre for the Study of Radicalisation (ICSR) am Londoner Kings‘ College (Basra/Neumann/Brunner 2016). Unter dem griffigen Titel „Criminal Pasts, Terrorist Futures“ wird vor einer Konvergenz von kriminellen und terroristischen Milieus in der Haft gewarnt. Gefängnisse werden dabei als Orte beschrieben,

- in denen Inhaftierte besonders verletzlich und für Indoktrinierung anfällig sind (ebd., S. 29f.),
- in denen sich gewalttätige Kriminelle eine ideologische „Rechtfertigung“ für ihr Verhalten aneignen können (ebd., S. 24ff.),
- in denen ein „skill transfer“ von Kriminellen zu Terroristen stattfinden kann, etwa bezüglich der Erlangung und des Umgangs mit Waffen, konspirativem Auftreten, Dokumentenfälschung und der Finanzierung von Terror (ebd., S. 35ff.).

Diesen konzeptuellen Überlegungen stehen aber auch bei Basra u.a. (2016) nur begrenzte ermittelte Fallzahlen von tatsächlichen Radikalisierungen in

⁷ Etwa die Hälfte der Bundesländer beschränkte sich bei dieser Angabe auf islamistische Inhaftierte. Mehr als einstellige Fallzahlen nannten das Projekt „Star“ (21, nur islamistisch) und „Meise“ (35).

Gefängnissen entgegen. Die Autoren haben europaweit 79 Fälle von islamistischen Terroristen untersucht, von denen in den letzten Jahren in den Medien die Rede war (etwa aufgrund verübter oder geplanter Anschläge sowie Ausreise ins IS-Gebiet). Von diesen 79 Personen waren 57% schon einmal inhaftiert. Für zwölf der Fälle gehen Basra u.a. davon aus, dass sich ihre islamistische Radikalisierung zumindest zum Teil im Gefängnis ereignet hat. Darunter ist mit Emrah Erdogan – ein einziger deutscher Fall (ebd., S. 19).⁸

Eine Verbindung von demokratiefeindlichem und gewaltbereitem Islamismus und (Klein-)Kriminalität ist auch für Deutschland belegt. So legen Hoffmann u.a. (2017, S. 20) dar, dass „etwa zwei Drittel der aus Deutschland ins syrisch-irakische Kampfgebiet Ausgereisten (...) vor ihrer Radikalisierung kriminell auffällig“ gewesen wären. Auf der anderen Seite gibt es Indizien dafür, dass eine Verurteilung und Inhaftierung auch ein Impuls sein kann, sich aus extremistischen Szenen zu lösen. So stellen Möller u.a. (2015, S. 54) für Rechtsextreme fest: „Szenedistanz entstand bei den Befragten vorwiegend im Kontext einer drohenden oder schon rechtskräftig verhängten Haftstrafe“.

c) Radikalisierung in Haft

Zur Frage von Radikalisierungen in Haft ist der Forschungsstand ebenfalls überschaubar. Schaut man auf die Argumentationen der wenigen vorhandenen Beiträge, weshalb das Gefängnis als Gefährdungsraum gilt, werden stets zwei Begründungen angeführt: (1) die Bedingungen der Institution selbst und (2) Rekrutierung durch andere, bereits radikalisierte Inhaftierte.

- 1) Die mit dem Freiheitsverlust einhergehenden Deprivationen der Haft können nur bedingt angegangen werden. Die Strukturen der Haft hängen schon. Als Radikalisierung begünstigende Faktoren werden in internationalen Handreichungen (Europarat 2016, UNODC 2016) Überbelegung, mangelnde Beschäftigungsmöglichkeiten und ein hartes Haftregime benannt, in dem Sanktionierungen nicht transparent und nachvollziehbar sind.
- 2) Die Gefängnisstrukturen selbst und die biografische sowie soziale Situation der Inhaftierten führen zu der Annahme, dass radikalisierte Inhaftierte auf ein für extremistische Narrative empfängliches Klientel stoßen, da die als Ursachen identifizierten Gründe für eine Radikalisierung, wie etwa biografische Krisen, hier besonders oft zutreffen. Ein Risikofaktor ist hier insbesondere die Inhaftierung charismatischer extremistischer Führer zusammen mit beeinflussbaren Gefangenen (Silke/Veldhuis 2017, S. 3ff.).

Der Forschungsstand hierüber hinaus muss (für Deutschland) als defizitär beschrieben werden – sicherlich nicht zuletzt, weil es bislang keine erwiesenen Fälle einer (religiös begründeten) Radikalisierung in Haft gibt. Für die USA liegt zwar der Entwurf eines explizit auf den Justizvollzug ausgerichteten Radikalisierungsmodells vor (Sinai 2014), der allerdings größtenteils eine sehr allgemeine Theorie von Radikalisierung vorstellt und, wie der Autor

8 Harry S., der in der Falldatenbank von Basra u.a. (2016) auch aufgeführt ist, wird von ihnen nicht als im Gefängnis radikalisiert eingestuft. Er wird wiederum allerdings von Illgner (2017) als bislang einziger deutscher Fall einer Radikalisierung im Gefängnis angenommen.

selbst zu bedenken gibt, auf andere Länder nicht bis kaum übertragbar ist, da Inhaftierte hier auf gänzlich andere Voraussetzungen treffen (ebd., S. 37f.).

Zusammenfassend wird generell im Forschungsstand die Annahme geteilt, im Gefängnis seien viele Personen anzutreffen, die eine aufgrund ihres Inhaftiertseins und weiterer sozio-biografischer Merkmale erhöhte Vulnerabilität für eine Radikalisierung aufweisen. Hofinger und Schmidinger (2017) halten hierzu fest: „Die Behandlung in Haft hat insgesamt Einfluss auf (De-)Radikalisierungsprozesse, darin sind sich alle Studien einig“ (ebd., S. 133). Gleichzeitig sind aber Radikalisierungsprozesse in Haft so unterschiedlich und vielfältig wie außerhalb und die Einflussfaktoren ebenso komplex.

2.1.2 Bearbeitung von Extremismus im Justizvollzug

a) Allgemeine Maßnahmen

Allgemein werden bei der Frage nach der Bearbeitung von Extremismus im Justizvollzug folgende Aspekte relevant:

- 1) Zunächst stellt sich die Frage nach allgemeinen begünstigenden oder verhindernden Bedingungen für (De-)Radikalisierung im Strafvollzug. Zentral sind dabei die grundsätzlichen Empfehlungen des Europarats zu sicheren und menschlichen Haftbedingungen (vgl. Europarat 2016).
- 2) Eine weitere Frage ist die, wie radikalisierte Insassen und Radikalisierungsprozesse vom Gefängnispersonal identifiziert werden können (Hoffmann u.a. 2017, S. 33ff.). Insbesondere wird dabei die Nützlichkeit von standardisierten Instrumenten (TRAP-18, VERA2r, ERG 22+, RADAR-iTE als deutsches Beispiel) debattiert, dabei aber wiederholt betont, dass es in diesem Bereich keine Standardisierung geben könne und jeder Einzelfall von kompetentem Fachpersonal begutachtet und besprochen werden müsse.
- 3) Die Verteilung von extremistischen Gefangenen innerhalb der Anstalten muss geregelt werden. Grundsätzlich können solche Gefangene in spezielle Abteilungen abgesondert oder einzeln verteilt werden (ebd., S. 50f.). In Europa werden z.B. in den Niederlanden und in Spanien islamistische Gefangene separat konzentriert untergebracht, was in der Forschungsliteratur sehr kritisch diskutiert wird (vgl. (Silke/Veldhuis 2017, S. 4f.). In Deutschland gibt es derzeit keine speziellen Abteilungen zur Bündelung radikalisierter Gefangener. Sie stehen dennoch im Fokus des JVA-internen jeweiligen Sicherheitsmanagements.
- 4) Weiterhin ist der Aspekt der (insbesondere muslimischen) Religionsausübung in Haft relevant. „Moderate“ islamische religiöse Betreuer werden als mäßigender Faktor auf die Gefangenen erachtet (ebd., S. 49), ihre (deradikalisierende) Wirkung dürfe aber auch nicht überschätzt werden. Die Deutsche Islamkonferenz hat sich 2017 gegen eine Verknüpfung von religiöser Betreuung und Präventionsfragen ausgesprochen. Auch wenn sie einen „präventiven Begleiteffekt“ der Etablierung islamischer Seelsorge antizipiert, dürfe Seelsorge „kein Instrument der Radikalisierungsprävention“ sein und insbesondere keine anderen Maßnahmen diesbezüglich ersetzen.⁹

⁹ Vergleiche www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/LenkungsausschussPlenum/20170314-la-3-abschlussdokument-seelsorge.pdf?__blob=publicationFile.

5) Schließlich stellt sich die Frage nach dem nötigen Wissen der Bediensteten in Haft und dem Weiterbildungsbedarf bezüglich Erscheinungsformen von Extremismus, der Verlauf von Radikalisierungsprozessen sowie der Abgrenzung von Islam und demokratiefeindlichem und gewaltbereitem Islamismus (Hoffmann u.a. 2017, S. 33).

b) pädagogische Bearbeitung

Enggeführt auf die Frage der pädagogischen Prävention bzw. Intervention mahnen Hoffmann u.a. eine genaue Zielsetzung im Einzelfall an und unterscheiden zwischen Deradikalisierung (kognitiv-ideologisch) und Disengagement (straffreies Leben nach dem Vollzug) (ebd., S. 43). In Deutschland gibt es bereits eine Vielzahl an Maßnahmen, die in Haftanstalten zur Extremismusprävention und -bearbeitung eingesetzt werden. Diese bereits bestehenden und teilweise bereits sehr etablierten Angebote sind im Folgenden aufgelistet und nach ihrer Spezifik auf Extremismus hin sortiert (Quellen: Hoffmann u.a. 2017, Özsoz 2009, Möller u.a. 2015; Hohnstein/Greuel 2015):

Tab. 1: Maßnahmen zur Extremismusprävention

unspezifische Maßnahmen	spezifische Maßnahmen	
• psychologische und soziale Therapien einzeln und in Gruppen (z.B. Verhaltenstherapie, "Reasoning and Rehabilitation") • kreative und kulturelle Angebote • Sport- und Freizeitangebote • Einbezug von Familien • Gesprächsangebote (einzeln oder in Gruppen) • Anti-Aggressions-Training • Mentoren • religiöse Seelsorgeangebote	Rechtsextremismus	Islamismus
	politisch-historische Bildung in Gruppen: • Zeitzeugengespräche • Dokumentarfilme • Gedenkstättenbesuche • Trainingsangebote	• Bildungsangebote gegen extremistische Botschaften • (glaubensbasierte) Interventionen • (Einzelgespräche)-Aussteigerprogramm

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

c) Extremismusprävention und -bearbeitung in der Bewährungshilfe

Extremismusprävention und -bearbeitung in der Bewährungshilfe ist ein bislang von der Forschung kaum beachtetes Feld. Dies mag zum Großteil auch daran liegen, dass es (gezielte¹⁰) entsprechende Programme, insbesondere in Deutschland, kaum gibt und auch die praktische sowie politische Aufmerksamkeit für diesen Bereich noch fehlt. Ausnahmen bilden bislang die Beiträge von Wilkinson (2014) zu einem britischen sowie von Schuurman und Bakker (2015) zu einem niederländischen Programm.

10 Übergangsmanagement ist Teil von einigen Deradikalisierungsprogrammen wie etwa dem von „Violence Prevention Network“. Dies bezieht sich aber auf aus der Haft Entlassene (deren Reststrafen ggf. zur Bewährung ausgesetzt werden), nicht auf Bewährungshilfeklienten mit reinen Bewährungsstrafen. Hier stellt sich die Frage, wie Bewährungshilfepersonal auf diese Arbeit vorbereitet/sensibilisiert wird.

2.2 Haft als Kontext der pädagogischen Bearbeitung von Radikalisierung

Die pädagogische Arbeit der MP muss sich im Kontext von Haft mit besonderen Bedingungen auseinandersetzen, die die äußeren Rahmenbedingungen der Möglichkeit des Arbeitens, aber auch die Beziehungen zur Zielgruppe und die Auswirkungen der eigenen Arbeit betreffen. Einige dieser Kern-Determinanten des Kontextes Justizvollzug und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit in diesem Feld und im Speziellen in Bezug auf Extremismusbearbeitung werden hier vorgestellt: die dem Haftfeld eigene grundsätzliche Spannung zwischen Sicherheit und Behandlung, die strukturelle Besonderheit der Rolle als in diesem Feld externer Pädagoge bzw. Pädagogin, die psychosoziale Situation der Gefangenen, die auch die Arbeit mit ihnen prägt sowie Determinanten des Sozialraums Gefängnis, die ebenfalls die Arbeit rahmen.

2.2.1 Grundsätzlicher Rahmen: Sicherheit und Behandlung

Grundsätzlich ist im Justizvollzug Sicherheit oberstes Gebot. Damit ergibt sich eine Dialektik von Sicherheit auf der einen Seite und „Behandlung“ auf der anderen Seite (Bierschwale 2015, S. 475). Dies gilt insbesondere für den Jugendvollzug. „Behandlung“ steht dabei als Oberbegriff für die Vollzugsziele insbesondere der Gegenwirkung und Eingliederung und wird auch als „Resozialisierungsziel“ gehandhabt.

Dies bedeutet für eine pädagogische Arbeit in Haft zweierlei: Erstens ist zu fragen, ob der pädagogische Aspekt der Arbeit von der Sicherheitsdimension überformt wird, ob also bestimmte pädagogisch eigentlich sinnvolle Komponenten zugunsten des Sicherheitsziels zurückgestellt werden. Ganz praktisch heißt das auch, dass Rahmenbedingungen der Arbeit wie Räumlichkeit und Zeitpunkt stark vom Kontext bestimmt werden, dass sich externe Pädagogen auf Zugangskontrollen und deren Dauer einstellen müssen, und dass die Träger sich mit Justiz- und Sicherheitsbehörden auseinandersetzen müssen (Anstalten, Justiz, Verfassungsschutz, Polizei). Ein Faktor kann auch sein, dass die Anstalt die Sprache der pädagogischen Arbeit bestimmt bzw. insbesondere fremdsprachliche Kommunikation aus Sicherheitsgründen unterbindet.¹¹

Zweitens bedeutet die „Behandlung“ im Justizvollzug für externe Träger, dass hier in einem ohnehin „bearbeitenden“ Setting agiert wird (wiederum gilt das insbesondere für den Jugendvollzug). Das heißt für freie externe Träger auch, sich in eine Vielzahl weiterer bearbeitender Professionen einzugliedern und zu kooperieren (AVD, psychologische und soziale Dienste, Lehrer/innen, Ausbilder/innen, Seelsorge).

Vielfach wird dies aber auch als Chance gesehen, um an die Zielgruppe überhaupt erst heranzukommen. Dass hier überhaupt „Behandlung“ als not-

¹¹ Bothge (2015) schildert aus Anstaltssicht ein „ungutes Gefühl“ über (Seelsorge-)Angebote in Fremdsprachen.

wendig erachtet wird, hängt auch mit der Spezifik des sozialstrukturellen Hintergrunds der Gefangenengeneration zusammen, die unterdurchschnittlich gebildet/in Arbeit etc. ist (vgl. Enzmann/Greve 2001).¹² Die pädagogischen Methoden müssen damit „der Lernkompetenz und -form der Probanden angepasst werden, das bedeutet z.B., dass strukturierte Lernformen i.S. des sozialen Trainings unstrukturierten Gesprächsformen z.B. des Counselings vorzuziehen sind“ (Dünkel/Drenkhahn 2001, S. 398).

Behandlung im Justizkontext ist schließlich auch in einer besonderen Weise extern zeitlich eingeschränkt. Hier müssen Ungleichzeitigkeiten zwischen etwa kurzen Haftdauern und langfristig angelegten pädagogischen Maßnahmen bedacht werden.

2.2.2 Die Rolle externer Pädagogen

Die Rolle des Externen kann den Trägern von außen zunächst einmal einen ‚Startvorteil‘ geben (Kaiser/Schöch 2003, S. 313, vgl. auch Korn 2015). Sie werden von den Inhaftierten nicht als Teil der staatlichen Behörden und insbesondere der Anstaltsmitarbeiter wahrgenommen. Es gilt gemeinhin als wichtiger Grundsatz der „Gefangenensubkultur“, das Vollzugspersonal als Gegner wahrzunehmen, abzulehnen und nicht mit ihm zu kooperieren (Meier 2002, S. 140; Müller-Marsell 2004, S. 292). Hier kann es für Externe einfacher sein, das Vertrauen der Inhaftierten zu gewinnen. Gleichzeitig aber haben freie externe Träger keine Schweigepflicht und kein Zeugnisverweigerungsrecht und sind in diesem Kontext darauf angewiesen, auch mit den Sicherheitsinstitutionen zusammenzuarbeiten. Dies kann Pädagogen in eine Zwickmühle bringen. Um die Beziehung zu den Klienten in diesem Kontext nicht zu gefährden, ist ihnen gegenüber hier ein „Höchstmaß von Transparenz“ erforderlich (Matt/Lisitzki 2017, S. 475; vgl. auch Dienstbühl/Abou-Taam 2012). Gewissermaßen stecken die externen Pädagogen somit in einem Grenzgängerdilemma: Einerseits gilt es, das Vertrauen der Sicherheitsbehörden durch Kooperation zu erlangen, um überhaupt Zugang zu den Anstalten zu erhalten. Andererseits gewinnen die externen Pädagogen das Vertrauen der Zielgruppe der Inhaftierten gerade aufgrund ihrer Unabhängigkeit gegenüber den Sicherheitsbehörden.

Die externe Rolle bringt darüber hinaus ein gewisses pädagogisches Konkurrenzverhältnis zwischen externen ‚Experten‘ und internen ‚Professionellen‘ mit sich. So zieht etwa Meinen aus Anstaltssicht bezüglich der Einbindung externer Träger das Fazit, dass Know-how von außen durchaus nötig sei, aber „professionelle Behandler von Straftätern (...) sind die Vollzugsmitarbeiter und das soll so bleiben“ (Meinen 2015).

12 So stellen Enzmann und Greve (2001) in einer Erhebung mit zwei unterschiedlichen Stichproben von insgesamt über 1.700 jugendlichen und heranwachsenden Inhaftierten fest, dass „mindestens die Hälfte der Befragten vor ihrer Inhaftierung keiner geregelten Ausbildung oder Arbeit nach[ging], die schulische Bildung der Inhaftierten (...) in Übereinstimmung mit zahlreichen anderen Studien (...) außerordentlich schlecht“ (ebd., S. 119) ist (über 40% besitzen nach eigenen Angaben keinen Schulabschluss), die Situation des Aufwachsens in der Herkunftsfamilie sehr häufig von Gewalterfahrungen und Abhängigkeitsproblematiken der Elternteile geprägt ist und fast die Hälfte (45,5%) „mindestens einen Aufenthalt in einer Heimeinrichtung erlebt“ (ebd., S. 116) hat.

2.2.3 Psychosoziale Situation der Gefangenen

a) Spezifische Rationalität

Spezifische Rationalitäten der Haftsituation und eine instrumentelle Einstellung können die Teilnahmemotivation und die Beteiligung von Inhaftierten an pädagogischen Angeboten prägen. Ganz grundsätzlich kann ein Bedürfnis nach Abwechslung vom langweiligen Haftalltag die Teilnahmemotivation steigern. Gleichzeitig aber ist es im Haftkontext meist so, dass sich die Inhaftierten nicht selbst zur Teilnahme an einer Maßnahme entschließen, sondern eher die Bediensteten darüber entscheiden. Die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme ist daher ein „Kernproblem“ (Walkenhorst 2015, S. 493) pädagogischer Arbeit in Haft. Daneben ist in Haft auch ein Zweckverhalten gegenüber pädagogischen Maßnahmen rational: Der sozialen Erwünschtheit Genüge tun, zu kooperieren, eventuelle extremistische Einstellungen zu verbergen, kann eine Strategie sein, um an Hafterleichterungen zu kommen (Özsöz 2009, S. 32). Walkenhorst sieht hier die „Gefahr einer oberflächlichen Zusammenarbeit und Scheinanpassung an äußere Erfordernisse ohne jede Änderungsmotivation“ (Walkenhorst 2015, S. 494). Dies verstärkt sich, wenn über die momentane Haft hinaus weitere Verfahren oder Ermittlungen anhängig sind.

Ebenso kann bei vielen Gefangenen von Therapieerfahrungen und ganzen „Maßnahmekarrieren“ ausgegangen werden (ebd., S. 484). Die Inhaftierten waren also unterschiedlichsten, ggf. auch widersprüchlichen, Interventionen ausgesetzt und haben sich eigene, möglicherweise skeptische, instrumentelle oder resignierte Umgangsweisen mit pädagogischen und therapeutischen Zugriffen angeeignet.

b) Erfahrung von Kontrollverlust

Grundlegend für die Erfahrung des Inhaftiert-Seins ist ein weitgehender Autonomie- und Kontrollverlust (siehe grundlegend Goffman 1973, der in diesem Zusammenhang von der „totalen Institution“ spricht, vgl. auch Laubenthal 2010, S. 133). Das fängt mit der Entpersonalisierung bei der Aufnahme an, bei der Regeln verkündet sowie Besitztümer und Kleidung reglementiert werden, und setzt sich im Haftalltag fort: Es gibt keinen völlig privaten, von anderen uneingesesehenen Rückzugsraum für Inhaftierte, keine Kontrolle über das eigene „impression management“ (Goffman 1973), also darüber, wie man sich durch Kleidung, Frisur, Hygiene etc. gegenüber anderen zu erscheinen gibt, keine Kontrolle über die Nahrungsaufnahme (Art der Nahrung und Zeitpunkt der Mahlzeiten), keine Kontrolle darüber, was andere (insbesondere die verschiedenen Bedienstetengruppen) über einen wissen, wenig Möglichkeiten, unterschiedliche Rollen in unterschiedlichen Kontexten zu differenzieren. Häftlinge können sich ihre Zeit nicht selbst einteilen und müssen bei alltäglichen Verrichtungen um Erlaubnis bitten (z.B. Telefonieren). Hier kann sich bei den Inhaftierten eine „erlernte Hilflosigkeit“ entwickeln (Schneider 1994, S. 110; vgl. auch Reindl 2004, S. 8 sowie Goffmans Konzept der „Diskulturation“ von 1973).

Für die pädagogische Praxis spielt das insofern eine Rolle, als es etwa in Gesprächsangeboten gerade darum gehen soll, Autonomie (etwa gegenüber radikalen Deutungsangeboten) zu stärken und Ohnmachts- und Diskriminierungserfahrungen, die eine Grundlage für Radikalisierungen bilden können,

etwas entgegenzusetzen. Interessant ist hier zu ergründen, wie eine „praktische Ohnmacht“ im Alltag mit einer geforderten „geistigen Autonomie“ im pädagogischen Arbeitsprozess zusammengeht bzw. ob das in der konkreten Arbeit eine Rolle spielt.

c) Erfahrung von Gewalt

Grundsätzlich kann der Justizvollzug als ein Ort struktureller Gewalt angesehen werden. Dies gilt sowohl räumlich (Inhaftierte werden baulich festgesetzt) als auch sozialstrukturell: Im Justizvollzug wird zum einen der Staat als gewalttätig erfahren, zum anderen ist auch das Verhältnis zu Mitinhaftierten von (zumindest potenzieller) Gewalt geprägt. Gewalt wird so auf doppelte Weise – im Verhältnis zum Staat und im Verhältnis zu den Mitinsassen – als Mittel für Konfliktlösung erlebt (vgl. Nickolai 2001; siehe auch Laubenthal 2010, S. 134). So schreiben auch Hannah u.a. (2008 S. 5ff.) und Hoffmann u.a. (2017, S. 29), dass „in Gefängnissen Unsicherheit und Gewalt, Willkürerfahrungen und Diskriminierungen erlebt werden“ können. Für die Inhaftierten bedeutet das ganz grundlegend einen Verlust alltäglicher Sicherheit und es bedeutet auch einen Anreiz zu eigener Gewaltbereitschaft (vgl. Nickolai 2001, S. 181).

Die Wahrscheinlichkeit von Gewalterfahrungen und die strukturelle Alltäglichkeit von Gewalt in Haft kann dabei einen Kontrapunkt zu pädagogischen Ansätzen bilden. So kann es für Inhaftierte in Anti-Gewalt-Maßnahmen schwierig sein, das Erlernte in einen hierarchischen und von Gewalt geprägten Alltag zu übertragen (vgl. Hohnstein/Greuel 2015, S. 137). Genauso kann die Erfahrung von struktureller Ohnmacht eine Herausforderung für pädagogische Ansätze sein, die sich auf Ressourcenstärkung hin orientieren.

2.2.4 Pädagogisches Handeln im Sozialraum Haft

a) Andere Häftlinge

Im Justizvollzug ist die Gemeinschaft der Häftlinge das maßgebliche Bezugs-kollektiv für die Inhaftierten. Es bietet eine Gegenmacht gegenüber den Anstaltsbediensteten und kognitive Freiheiten durch Gegenlesarten zu den offiziellen Deutungen der Situation. Dieses Kollektiv der Häftlinge ist allerdings intern differenziert und strukturiert. Die Einbindung in Gruppen ist dabei noch einmal relevanter als im Alltag außerhalb von Haft, da sie hier Schutz vor Übergriffen anderer Häftlinge bieten kann. Diese Bedeutung von Gruppen und des Sich-Einfügens in Gruppen spielt bei Radikalisierungs- und Anwerbeprozessen eine große Rolle.

Aber auch unabhängig davon ist das enge Intra-Häftlings-Verhältnis (aus dem es kaum ein Entrinnen gibt, vgl. die Haft als „totale Institution“) für pädagogische Maßnahmen mitzudenken. Wichtig wird dabei, was für eine eventuell stigmatisierende Wirkung es auf Häftlinge hat, in bestimmte pädagogische Maßnahmen eingebunden zu werden. Andererseits kann aber auch die Bearbeitung als „besondere Beachtung“ und damit Bestätigung empfunden werden (vgl. Özsöz 2009). Dies kann pädagogisch erwünscht sein, aber ebenso kontraproduktiv wirken, wenn etwa extremistisch eingestellte Häftlinge sich in ihrem Extremismus durch die Sonderbehandlung bestätigt fühlen und dies als Anerkennung begreifen (und der Extremismus damit noch

eine spezielle soziale Funktion in Haft erhält und charismatisch aufgeladen wird).

b) Ausländeranteil in Haft

Besondere Bedeutung erlangt das Verhältnis von „Inländern“ und „Ausländern“ in Haft. Grundsätzlich werden Ethnisierungen in Haft als interner Differenzierungsmarker zur Gruppenbildung genutzt, und es besteht Machtkonkurrenz zwischen verschiedenen Ethnien in Haft (Walter 2015, S. 372). Die Hierarchie unter Gefangenen wird zu einem großen Teil durch ethnische Zuschreibungen geprägt (Spindler/Tekin 2001, S. 303). Prozesse von (Selbst-) Ethnisierung, die auch im Alltag außerhalb von Haft Bedeutung haben, kulminieren im Gefängnis, sie sind für Spindler und Tekin die „letzte (...) und konsequenteste Stufe der Kriminalisierung“ (ebd., S.294).

Ausländer sind in Strafanstalten im Vergleich zur allgemeinen Bevölkerungszusammensetzung meist überrepräsentiert (Walter 2015, S. 372). Dies führt – zumindest in westdeutschen Bundesländern – zu einer „Umkehr“ der Machtverhältnisse von draußen nach drinnen: „Die unterprivilegierte Lage, die die Insassen von draußen kennen, wird im Gefängnis umgedreht und in ihr Gegenteil gekehrt, auch da das quantitative Verhältnis hier ein anderes ist“ (Spindler/Tekin 2001, S. 303).

Ethnische Zuschreibungen können auch das Verhältnis von (ausländischen) Inhaftierten und Bediensteten prägen. So wird laut Spindler und Tekin (2001, S. 306) das Machtgefälle von Bediensteten zu Häftlingen von den Häftlingen ethnisch interpretiert und damit als „rassistisch“ gedeutet. Umgekehrt interpretieren auch die Bediensteten das Verhalten von Inhaftierten ethnisch. Bamann (2001, S. 144) konstatiert dabei eine weitgehende Benachteiligung von ausländischen Inhaftierten. Diese seien vom Resozialisierungsgedanken weitgehend ausgeschlossen und würden beim Zugang zur Arbeit, Haftlockerungen und der Verfügbarkeit von Informationen und Medien benachteiligt – oft auch wegen sprachlicher Hürden.

Für die pädagogische Arbeit im Themenfeld Extremismus ist hier vor allem zu bedenken, welche Auswirkungen dieses Verhältnis auf extremistisch eingestellte Gefangene haben kann. So werde in Gefängnissen „Überfremdung“ als Realität erlebt (Nickolai 2001). Wenn staatliche Institutionen und die Bediensteten der Gefängnisse als ausländerfeindlich erlebt und gerahmt werden können, bedeutet dies eine Bestätigung sowohl für rechtsextremistisch eingestellte Gefangene, die hier eine Bestätigung durch Autoritätspersonen erfahren, als auch für islamistische Ideologie, die in ihrem Narrativ einer Opferrolle von Ausländern bzw. Muslimen bestätigt wird.

c) Haft als geschlechtshomogener Raum

Im Haftalltag ist das Ausleben heterosexueller Beziehungen kaum möglich, und heterosexuelle Interaktionen sind generell weniger häufig als im Alltag außerhalb von Haft. Damit ist (im Männervollzug) die „Identität als Mann“ generell prekär (Hohmeier 1977, S. 437). Männlichkeit erhält damit einen besonderen Wert und wird konnotiert mit Stärke, Gewaltbereitschaft etc. zum wichtigen Kriterium innerhalb der Gefangenenkultur (Müller-Marsell 2004, S. 293). Dies steht in Kontinuität zu extremistischen Ideologien bzw. Szenen, die ebenfalls männlich dominiert werden bzw. in denen traditionelle

Rollenverteilungen von „männlich“ und „weiblich“ eine wichtige Rolle spielen (vgl. Virchow 2010; Günther u.a. 2016, S. 14ff.).

Für die pädagogische Arbeit heißt das, dass Genderthemen eventuell noch virulenter sind als außerhalb der Haft und besondere Bedeutung erlangen. Es heißt aber auch, dass geschlechtsreflektierende Ansätze im Biotop Haft zunächst meist einen nur geringen unmittelbaren alltäglichen Resonanzraum haben können.

d) Reglementierung religiöser Praxis

In einigen Ansätzen der Bearbeitung von demokratiefeindlichem Islamismus spielt Religion eine wichtige Rolle. So wird im Handlungsfeld auch betont, muslimische Seelsorger könnten einen wichtigen präventiven Faktor in Haft darstellen. Dabei spielt die Reglementierung von Religionsausübung in Haft eine wichtige Rolle. Es gibt – aufgrund auch struktureller Gegebenheiten des Islam in Deutschland – ein nur sehr geringes Angebot an muslimischer Seelsorge in Haft (Meyer 2015). Anstalten sind kritisch und sicherheitsbezogen bei der Auswahl von Imamen, denen sie Zugang gestatten (Matt 2010). Auch die Frage der Sprache wird relevant: sowohl für die Anstalten, die kontrollieren wollen, was bei ihnen verkündet wird und somit ein deutsches Angebot fordern (Bothge 2015), als auch wenn muttersprachliche Seelsorge erlaubt wird, dann aber etwa türkischsprachige Imame auf arabischsprachige Inhaftierte treffen (Stelly/Bartsch 2017).

Im Gegenzug besteht allerdings die Tendenz, dass Extremismus besonders im Haftkontext aktuell sehr mit Religion bzw. Islam zusammengedacht wird und auch gegenüber Rechtsextremismus gerade sehr im Fokus steht (Illgner/Leuschner/Rettenberger 2017). Hier steht die Frage nach der Gleichbearbeitung der Phänomene im Raum bzw. auch die Frage nach der Bedarfsartikulation und der Platzierbarkeit entsprechender Angebote in Haft.

e) Haftpersonal

Komplementär zur Gemeinschaft der Inhaftierten ist auch die spezifische „Kultur der Bediensteten“ als „Vollzugserziehungskultur“ (Bredlow 2015, S. 364) in Betracht zu ziehen. Analog zur „Cop Culture“ bei Behr (2008) ist bei Vollzugsbediensteten von verstärkten Loyalitätsbanden und impliziten Alltagsregeln untereinander auszugehen, die nötig sind, um im Haftalltag gegenüber den Inhaftierten und den strukturellen Gegebenheiten zu bestehen (vgl. Crawley/Crawley 2008; Fassin 2017: 146ff.). Dies beinhaltet etwa implizite Professionalitätsregeln, die externe Pädagogen nicht kennen (können). So berichtet Bredlow (2015, S. 367) von der Notwendigkeit einer „Semikultur des diskreten Nichtbemerken“, die für das Personal notwendig ist, um das System des Strafvollzugs am Laufen zu halten.

Für präventive und deradikalisierende Arbeit wird dies insbesondere dann relevant, wenn externe Pädagogen darauf angewiesen sind, von Bediensteten etwa auf Radikalisierungsanzeichen hingewiesen zu werden, oder wenn das Verhalten der Trainer im Widerspruch zum Verhalten des Haftpersonals steht.

f) Abgeschiedenheit von Angehörigen und sozialem Umfeld

Die Abgeschiedenheit der Inhaftierten von ihren sozialen Bezügen außerhalb

der Haft (Familien, Freundeskreisen) ist schließlich ein weiterer wesentlicher Faktor, den es für pädagogische Arbeit zu bedenken gilt. Die sozialen Beziehungen der Inhaftierten nach außen werden eingeschränkt und kontrolliert, dies kann dazu führen, dass Beziehungen ganz abbrechen und frühere soziale Rollen, Loyalitäten und Zugehörigkeiten verloren gehen (Jones 2014, vgl. auch Hohmeier 1977, S. 435).

In Bezug zu Extremismus und Haft kann dies zum einen dazu führen, dass Kontakte und Einbindungen in extremistische Szenen unterbrochen werden und sich eine Gelegenheit zur Einflussnahme auf das inhaftierte Individuum ergibt. Zum anderen ergibt sich daraus aber auch eine besondere Attraktivität von (auch extremistischen) Gruppenbildungen in der Haft.

Besonders systemische Ansätze, die die Familien bzw. das Umfeld von Klienten maßgeblich in ihre Arbeit mit einbeziehen, müssen damit umgehen, dass dieses „Umfeld“ ggf. in Konkurrenz zum In-Haft-Umfeld des Inhaftierten steht und sich andere Kontakt- und Kommunikationsmodalitäten und -häufigkeiten ergeben als in einem Setting außerhalb von Haft.

2.3 Arbeitsbedarfe aus Sicht der Modellprojekte sowie der Landesjustizministerien

Viele Vertreterinnen und Vertreter der Modellprojekte sind teilweise bereits lange Jahre im Phänomenbereich aktiv und daher als Expertinnen und Experten für die jeweiligen aktuellen Lagen und Bedarfe in den einzelnen Bundesländern anzusehen. Entsprechendes gilt für die zuständigen Referentinnen und Referenten in den Justizministerien der Länder. Ihre Einschätzungen zum jeweiligen Bedarf der Bearbeitung von Extremismus im Justizvollzug werden hier daher kurz zusammengefasst.

Schaut man auf die Bedarfe in der Bearbeitung von Extremismus, ist zunächst eine Unterscheidung zwischen den Phänomenbereichen Rechtsextremismus und demokratiefeindlichem Islamismus zu ziehen. Während sich hier vordergründig eine Ost-West-Unterscheidung zeigt – in den ostdeutschen Bundesländern wird im Rahmen des Programmbereichs vorrangig Rechtsextremismus, in den westdeutschen Bundesländern hingegen (fast ausschließlich) demokratiefeindlicher und gewaltbereiter Islamismus bearbeitet – sind die Begründungsmuster für die Identifikation der Bedarfe seitens der MP weitestgehend identisch.¹³

Im Bereich des religiös begründeten Extremismus wird die Relevanz der Tätigkeit durchgängig mit Zahlen von in die Kriegsgebiete Syrien und Irak Ausgereisten und Zahlen aus den Landesverfassungsschutzberichten begründet. Argumentiert wird dabei so, dass, auch wenn aufgrund enormer Gebietsverluste des sogenannten Islamischen Staats die Reisebewegungen stagnierten,¹⁴ von einer steigenden Zahl an Rückkehrern und Rückkehrerinnen und

13 Linke Militanz spielt in den Bedarfsartikulationen wie in der praktischen Arbeit der Modellprojekte keine Rolle.

14 Laut dem Bundesamt für Verfassungsschutz sind mit Stand April 2018 1.000 Personen aus Deutschland in IS-Gebiet ausgereist, was im Vergleich zu Januar dieses Jahres ein Plus von 30 Personen ist. Seit April liegt keine weitere Aktualisierung vor (vgl. www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-islamismus-und-islamistischer-terrorismus/zahlen-und-fakten-islamismus/zuf-is-reisebewegungen-in-richtung-syrien-irak).

somit auch an IS-Anhängern bzw. -Sympathisanten auszugehen sei. Dies würde den Justizvollzug ebenso wie die Bewährungshilfe unmittelbar betreffen.

Ein weiteres Dringlichkeitsargument betrifft den überall stark gestiegenen Anteil muslimischer Inhaftierter und hieraus abgeleitet den Bedarf zur Schulung von Vollzugs- und Bewährungshilfepersonal zur Unterscheidung von Islam und demokratiefeindlichem Islamismus und dem Erwerb interkultureller Handlungskompetenzen.

Auch im Bereich Rechtsextremismus folgt die Relevanzdarstellung der gleichen Logik: Der Darstellung von Lagebildern des BKA folgt die Darstellung bekannt gewordener Straftaten insbesondere des NSU und einer (zur Zeit der Konzeption der MP) massiv gestiegenen Zahl von Angriffen auf Geflüchtetenunterkünfte. Und auch hier wird die Notwendigkeit von Schulungsmaßnahmen zu Sensibilisierungszwecken des Erkennens und des Umgangs mit rechtsextremen oder rechtsaffinen Inhaftierten gesehen.

So liegt in beiden Phänomenbereichen – regional spezifisch – die Notwendigkeit in einer quantitativen Zunahme extremistischer Inhaftierter begründet. Phänomenübergreifend und nicht ansatzspezifisch gilt zudem, dass das Gefängnis als Ort identifiziert wird, in dem zum einen viele Personen mit schwierigen Biografien und hierdurch erhöhter Vulnerabilität für Radikalisierungsprozesse vorzufinden sind, zum anderen dieser Ort selbst zusätzliche Vulnerabilitäten durch seine mit dem Freiheitsentzug einhergehenden Merkmale erzeugt.

Auch die Justizministerien der Länder stellen einen sehr großen Bedarf für die Arbeit der MP fest. Die oben benannten Befürchtungen einer deutlichen quantitativen Zunahme von extremistischen Gefangenen durch vermehrte Rückkehr aus dem IS-Gebiet haben sich bislang allerdings in keinem Bundesland bestätigt. Dort, wo konkrete Zahlen zu Inhaftierten mit entsprechenden Staatsschutzdelikten vorliegen, bewegen diese sich im einstelligen bis niedrigen zweistelligen Bereich. Im Bundesland, in dem das Projekt „Kolibri“ tätig ist, ist zum Beispiel der Peak bereits überschritten und es muss auch von keinem erneuten signifikanten Anstieg ausgegangen werden („Kolibri“_JM_06_18, 177ff.). Dies ist dann allerdings auch der Erfahrungswert der Projekte, wenn sie einmal ihre Arbeit aufgenommen und mittels verschiedener Methoden (wie Hospitationen, schriftliche Fragebogenerhebung, Vorstellung in den JVAen mit Gesprächen bei den Anstaltsleitungen) Bedarfserhebungen durchgeführt haben:

„Aber, ich bin froh, dass es so ist, weil es wäre auch schlimm, wenn es so wäre, dass da irgendwelche Islamisten schon überall am Eingang liegen und wir die dann abarbeiten“ („Kolibri“_01_18, 998ff.).

Die angesprochenen sozialstrukturellen Hintergründe der Inhaftierten in Verbindung mit den Bedingungen einer Inhaftierung führen allerdings zu der einhelligen Meinung, dass im Bereich präventiver Angebote ein sehr hoher Bedarf besteht.

Einzelne unterschiedliche Bewertungen und Erfahrungen gibt es allerdings auch. So ist im Bundesland des MP „Eule“ zum Beispiel seitens des dortigen Justizministeriums eher von einem stärkeren Bedarf in der Bearbeitung religiös begründeten Extremismus die Rede, da dieser mit den kommenden Jahren noch ansteigen werde („Eule“_JM_05_218, 185ff.). Die Vertreter

des MP „Eule“ berichten dagegen eher von einem sichtbaren Bedarf im Bereich des Rechtsextremismus („Eule“_02_18, 286ff.).

Dies zeigt wiederum auch die unterschiedlichen Kommunikations- und Austauschstrukturen in den einzelnen Ländern, wo in einigen Bundesländern ressort- und phänomenübergreifende und auch zivilgesellschaftliche Akteure mit einbeziehende Netzwerke entstanden sind und so das Wissen über einzelne Bedarfe, Maßnahmen und Projekte anders gestreut ist und unterschiedlich gesteuert wird (bspw. Bundesländer der MP „Kolibri“ und „Star“). Auch im Bundesland des Projekts „Adler“ gab es im Vorfeld des Projektbeginns seitens des Justizministeriums die Einschätzung, dass es keine radikalen Inhaftierten gibt und mit dieser Aussage verbunden die Identifikation der Bedarfe vorrangig im primärpräventiven Bereich. Nach Aufnahme der Modellprojektarbeit kam den Durchführenden allerdings, zumeist getragen durch Inhaftierte, die Information zu, dass es Inhaftierte mit vorher seitens des Ministeriums verneinten Bedarfen gibt.

Auf Ebene des Erlernens eines kultursensiblen Umgangs mit ausländischen oder als migrantisch markierten Inhaftiertengruppen sind die Bedarfe aufgrund unterschiedlicher Erfahrungswerte in den einzelnen Bundesländern teilweise sehr divergierend. So beschreibt beispielsweise eine Angestellte des AVD im Bundesland des Projekts „Schwalbe“, dass sie längere Zeit Schwierigkeiten mit Inhaftierten aus den Maghrebstaaten gehabt hätten, was aber auch verständlich sei, da individuelle negative Erfahrungen mit staatlichen Autoritäten Widerstand und zusätzlich in Verbindung mit Sprachbarrieren Aggressivität erzeugten (vgl. „Schwalbe“_Beobachtung_07_18, 206ff.). Seitdem in der JVA allerdings mehr Personal zur Verfügung stünde, das durch eigene Sprachkompetenzen Kommunikationsbarrieren abbauen kann, hätte sich vieles entspannt. Hingegen gibt es andere Bundesländer, die sich auf die Gruppe nordafrikanischer Inhaftierter erst noch einstellen und sich einen adäquaten Umgang aneignen müssen (vgl. „Eule“_JM_05_18, 327ff.), was sich bereits in der verwendeten Wortwahl zur Beschreibung der Inhaftierten aus entsprechenden Herkunftsländern seitens des Vollzugspersonals zeigt: im Bundesland des Projekts „Schwalbe“ sind es zum Beispiel eher neutral „Inhaftierte aus Marokko“, in den Bundesländern der Projekte „Eule“ und „Bussard“ werden die, die die Anstaltsordnung stören, herabwürdigend als „Nafris“ bezeichnet.

Doch die Bedarfe können selbst für die Ebene der Bundesländer nicht generalisierend dargestellt werden, sondern bedürfen eines Blickes auf die Ausgangsbedingungen der einzelnen JVAen. Hierzu zählen Inhaftiertenpopulationen wie auch Bedienstetenkapazitäten, Ressourcenausstattungen und Sicherheitsstufen. So beschreibt ein Mitarbeiter des Projekts „Adler“ zum Beispiel, dass in einer JSA, in der sie tätig sind, eine hohe Zahl unbegleiteter minderjähriger Ausländer sitzt, die im Schnitt sechzehn Jahre alt sind und kaum bis gar keine Deutschkenntnisse haben. Hier müssen somit die inhaltlichen Schwerpunkte der Gruppenarbeit aufgrund von Fluchtgeschichten und Perspektivfragen ganz andere sein als in einer anderen JSA, in der das MP tätig ist (vgl. „Adler“_02_18, 121ff.).

Weitere der im Rahmen der Tätigkeiten der MP identifizierten Bedarfe, die teilweise in dem Rahmen des Programmbereichs auch nicht weiter bearbeitbar sind, beziehen sich auf inhaftierte Reichsbürger, auf „Ankomm-

Kurse“ für Geflüchtete (vgl. „Lerche“_TP2_01_18, 82ff.) sowie auf eine verstärkte religiöse Betreuung für Muslime, die in den Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt und in unterschiedlichem Maß verfügbar ist. Ebenso werden für das Übergangs- und Entlassungsmanagement konstante Ansprechpartnerinnen und -partner für die Entlassenen als ein großer Bedarf genannt, der allerdings strukturell kaum geleistet werden kann – vor allem, wenn davon ausgegangen wird, dass sich Deradikalisierungsprozesse ggf. über Jahre hinziehen (vgl. „Rabe“_01_18, 434ff.).

3 Start der Projekte, Aushandlungen und Zugänge zu Haftanstalten

3.1 Rahmen- und Ausgangsbedingungen der Modellprojekte

Die strukturellen Voraussetzungen der Arbeit der MP sind je nach institutioneller Ausgestaltung der Behörden in den einzelnen Bundesländern und der Vorerfahrungen der Träger unterschiedlich.

Einige der Träger im Programmbereich knüpfen mit dem MP an vorherige Erfahrungen an: Teilweise waren die Träger schon davor in der Arbeit mit radikalisierten bzw. radikalierungsgefährdeten Jugendlichen tätig, dann vorrangig außerhalb von Haft. Einige Träger unterhalten dazu schon Beratungsstellen, an die die Arbeit der MP nun angedockt wurde. Teilweise waren Träger bereits in der Fortbildung von Justizbediensteten zu den Themen demokratiefeindlicher und gewaltbereiter Islamismus und Rechtsextremismus tätig.

Je nach Bundesland sind auch die bestehenden sonstigen Strukturen in der Extremismusprävention und -bearbeitung verschieden. Teilweise existieren unterschiedlich angesiedelte Koordinierungsstellen, die für die MP zu maßgeblichen Ansprechpartnern werden. Teilweise unterhalten staatliche Institutionen schon eigene Aussteigerprogramme bzw. Programme zur Arbeit mit radikalisierten Jugendlichen. Die Arbeit der MP im Programmbereich ist dann vorrangig flankierend auf dem Feld der Universalprävention angedacht bzw. dort, wo sich die bestehenden Programme vorrangig auf den Bereich Rechtsextremismus richten, als Ergänzung in Bezug auf demokratiefeindlichen Islamismus. Da in den meisten Bundesländern die Justizministerien eng in die Konzeption der Projekte eingebunden waren, konnten hier je passgenaue Projekte entworfen werden.

Auch in den Haftanstalten finden die Projekte ganz unterschiedliche Strukturen der Bearbeitung durch die Anstalten selbst sowie durch externe Träger vor.

Insgesamt stellt sich die Situation somit sehr divers dar, wobei sich die bestehenden Strukturen in Bezug auf Rechtsextremismusbearbeitung sowohl bei Sicherheitsbehörden als auch in den Anstalten deutlich konsolidierter und flächendeckender darstellen als beim demokratiefeindlichen Islamismus. In Bezug auf die Bearbeitung des demokratiefeindlichen Islamismus finden sich in den einzelnen Bundesländern dagegen schon viele einzelne Ansätze, die sich jedoch nur selten spezifisch auf den Vollzug konzentrieren. Insgesamt scheint das Feld im Aufbau und in einer Phase vielfältiger Institutionalisierungen, in der auch strukturell noch viel im Fluss ist (vgl. Hoffmann u.a. 2017, S. 58ff.).

3.2 Schwierige Personalrekrutierung für die Modellprojekte

Entsprechend der erheblichen Dynamik insbesondere im Feld der Bearbeitung von demokratiefeindlichem und gewaltbereitem Islamismus schildern viele der MP Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von geeigneten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Dort, wo die MP an bestehende Beratungsstellen oder andere Projekte des Trägers in ähnlichen Arbeitsbereichen andocken, wurden vielfach auch Stellen aufgestockt. Dies hat oftmals erhöhten Koordinationsbedarf sowie für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Doppelbelastungen zur Folge.

Die Einstellung von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Projekte stellte sich im Programmbereich durchweg als sehr schwierig heraus und verzögerte den Beginn vieler Arbeitsvorhaben. Grund dafür ist zunächst das komplexe wie teilweise diffuse Anforderungsprofil an die Projektmitarbeitenden, die einerseits inhaltliche Kenntnisse, wie z.B. der islamischen Theologie oder der Sozialwissenschaften vorweisen sollten, andererseits auch pädagogische bzw. sozialpädagogische Kenntnisse. Für das Feld der Bearbeitung von demokratiefeindlichem Islamismus suchten die Projekte darüber hinaus nach Kandidatinnen und Kandidaten mit Sprachkenntnissen (typischerweise Arabisch) oder mit eigenem muslimischem Hintergrund. Solche Kandidaten waren für die Projekte äußerst schwierig zu finden, so berichten die Projektleitenden von einem „leer gefegten“ Arbeitsmarkt und gegenseitiger Konkurrenz um geeignete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

„Also, wir mussten zweimal ausschreiben. Und dann auch, das erste Mal war überhaupt niemand dabei, der nur im Entferntesten in Frage gekommen ist. So ist das halt manchmal. Der Markt ist leergefegt. Und bei so einer spezialisierten Sache erst recht“ („Möwe“_TP1_01_18, 325ff.).

„Also, generell, der Fachkräftemarkt ist in dem Themenfeld extrem schwierig. Das ist, also jetzt nicht wegen der Justiz, sondern generell Sozialarbeiter, Sozialpädagog/innen, die in dem Themenfeld tätig sind, sind sehr schwer zu haben. Ich sage mal so, wir werben gegenseitig Leute ab“ („Albatros“_01_18, 551ff.).

Im Ergebnis stellen die Projekte insbesondere im Bereich der Bearbeitung von demokratiefeindlichem Islamismus viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit inhaltlichen Kompetenzen ein (etwa Islamwissenschaft, islamische Theologie, Arabistik), die aber kaum (formelle) sozialpädagogische Qualifikation aufweisen. Damit lässt sich hier eine Umkehrung des Befunds von Hohnstein und Greuel für die Ausstiegsarbeit im Bereich Rechtsextremismus konstatieren, die dort eine Konzentration auf pädagogische Kompetenzen und einen Mangel bei didaktisch-thematischen Kenntnissen festgestellt haben (vgl. Hohnstein/Greuel 2015, S. 157).

Zur generell angespannten Situation auf dem Arbeitsmarkt der Radikalisierungsbearbeitung kommen im Programmbereich weitere spezifische Anforderungen dazu, die die Arbeit im Strafvollzug stellt. Auf der einen Seite müssen die Kandidatinnen und Kandidaten von den Projektleitenden und auch den Sicherheits- und Justizbehörden, die teilweise die Auswahl mitbestimmen, als geeignet und vertrauenswürdig empfunden werden. Auf

der anderen Seite mussten die Kandidaten auch überhaupt zur Arbeit im Strafvollzug bereit sein:

„Vollzug muss man auch können. Also, da muss das Interesse da sein, da darf keine Angst da sein im Umgang mit diesen Leuten. Und es muss eben eine absolute Offenheit und Transparenz gegenüber den Mitarbeitern und der Anstaltsleitung sein“ („Star“_JM_05_18, 165ff.).

Die zeitlichen und räumlichen Arbeitsbedingungen in den MP, z.T. mit erheblichen Mobilitätsanforderungen innerhalb der Bundesländer, sowie die in den Projekten aufgrund der Förderbescheide sehr kurzen Laufzeiten der Arbeitsverträge machen die Stellen für potentiell geeignete Kandidaten zusätzlich unattraktiver. So wurden in vielen der MP Hochschulabsolventinnen und -absolventen eingestellt, die dem Profil zwar recht gut entsprechen, aber kaum Erfahrung vorweisen können. Die dann notwendigen Einarbeitungs- und Ausbildungsprozeduren bedeuteten weitere Verzögerungen in der Projektarbeit:

„Wir haben das Glück, dass wir viele Einrichtungen haben, wo wir auch eng mit Universitäten zusammenarbeiten. Das sind dann aber oft nicht die Leute, die die Erfahrung mitbringen. Das heißt, es braucht auch eine intensive Einarbeitungszeit. Wir haben uns viel Zeit für Schulungen genommen, ne, also haben tatsächlich auch jetzt unsere Kollegen zu vielen Veranstaltungen geschickt, die das Themenfeld berühren, und haben die auch intern über die anderen Beratungsstellen geschult“ („Albatros“_01_18, 561ff.).

Im Laufe des ersten Halbjahrs 2018 konnten so letztlich nahezu alle Projekte ihre Teams vervollständigen.

Die vermehrte Einstellung von Berufsanfängerinnen und -anfängern im Programmbereich verursacht jedoch nicht nur Zeitverzögerungen bei der Projektarbeit, sie ist generell als Herausforderung der pädagogischen Qualität der Arbeit im Feld zu begreifen. Hohnstein und Greuel (2015, S. 178) haben schon für das Arbeitsfeld der Prävention und Deradikalisierung im Bereich Rechtsextremismus festgestellt, dass Berufsanfänger aufgrund der enormen Bedeutung pädagogischer Erfahrung nur sehr bedingt geeignet erscheinen. So zeigen sich auch im Programmbereich Überforderungen und Unsicherheiten der Beraterinnen und Berater (vgl. Abschnitt 4.3.2), denen mit verstärkter Unterstützung durch Supervision und Qualifizierungsmaßnahmen im Programmbereich begegnet werden sollte.

3.3 Kontextanalyse von Bedingungen des Agierens zivilgesellschaftlicher Modellprojekte in Justizvollzugsanstalten

3.3.1 Kooperation mit den Justizministerien der Länder

Die Modi der Zusammenarbeit der zuständigen Landesministerien mit den MP prägen Arbeitsweise und abgesteckte Tätigkeitsbereiche. Ihnen liegt ein Grundverständnis des Verhältnisses staatlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure zugrunde, das im Ergebnis grob in zwei unterschiedliche Umgangsweisen unterteilt werden kann: Zuweisung und Aushandlung

So verstehen sich die Justizministerien in einigen Bundesländern im Modus der Zuweisung als primär zuständige und weisungsbefugte Instanzen:

„Aber mir kann jetzt nicht [Trägername] irgendwelche Bedingungen aufstellen und quasi wie der Herr im Haus in die Gefängnisse reingehen, das geht nicht. Der Herr im Haus, das sind schon mal wir“ („Star“_JM_05_18, 563ff.).

Aus Projektsicht kann damit das Gefühl verbunden sein, in einem asymmetrischen und unilateralen Verhältnis als „Dienstleister“ behandelt zu werden:

„Aber da ist es halt einfach so, wir werden gerne als Dienstleisterinnen und Dienstleister gesehen, wenn wir jetzt irgendwas auffangen können bei den Inhaftierten, aber wenn es drum geht, wirklich mal zu gucken ‚Wo sind so die eigenen, ja, wo muss man was tun?‘, also ‚Wo muss man an die eigenen Strukturen ran? Wo sollte man vielleicht nochmal eigene Ansätze und Zugänge reflektieren?‘, oder auch einfach nur mal Beschäftigte freistellen, damit sie geschult werden können in diesem Zusammenhang, da ist es dann schon relativ schwierig“ („Specht“_06_18, 426ff.).

In anderen Bundesländern findet die Arbeit der MP dagegen auf Basis großer Offenheit des Umgangs mit Verantwortlichkeiten statt. Im ersten Modus der Zuweisung sind Zuständigkeiten und insbesondere auch deren Grenzen dabei klar definiert: Je nach Stand und Etablierung der Projektträger im Bundesland können diese Grenzen recht eng sein, so wurden teilweise Landesbehörden in die Personalfindung der MP mit einbezogen und die Entscheidung, welche Fälle die MP zugewiesen bekommen, liegt ebenso rein bei den Landesbehörden.

Wenn ein Träger bereits etablierter im Bundesland ist, kann sich das Justizministerium andererseits auch eher als Aufsichtsinstanz sehen und das MP kann sich weitestgehend autark im Handlungsfeld bewegen. Das Justizministerium wird dann oft als Unterstützer und „Türöffner“ gesehen, der Kontakte in die Haftanstalten und zu Strukturen der Bewährungshilfe vermittelt. Statt als Kontrolle und Anweisung wird ein enger Austausch mit dem Ministerium dann auch von Projektseite als Bereicherung wahrgenommen:

„Also wir haben auch den Eindruck, dass da ein sehr gutes Verständnis dafür da ist, was wird gebraucht. Und auch, wenn wir das so kommunizieren, also da findet ein sehr, sehr guter Austausch statt. Bisher ist das ein Türöffner und auch in der Ausarbeitung des Projektes, da waren wir schon in enger Abstimmung. Das läuft sehr gut“ („Habicht“_Praxis_06_18, 358ff.).

Im Modus der Aushandlung befinden sich zumeist Träger, die zwar vorher bereits in dem Themenfeld der Extremismusbearbeitung, nicht jedoch im Handlungsfeld des Strafvollzugs aktiv gewesen sind. Das gegenseitige Anerkennen unterschiedlicher Sicht- und dadurch auch Herangehensweisen muss dann zwischen Projektträger(n) und Landesministerium bzw. Landesbehörden erst ausgehandelt werden (so bspw. beim MP „Schwalbe“). Wo dabei Rollenzuweisungen nicht akzeptiert werden bzw. kein Grundkonsens gefunden wird, kann im Falle einzelner Projekte jeder einzelne Schritt bis zur Durchführung der geplanten Maßnahmen über alle Entscheidungsebenen immer wieder erneut Gegenstand von Aushandlung werden (so bspw. „Albatros“).

Hilfreich dabei ist die Etablierung von Kommunikationsstrukturen, seien es institutionalisierte Austauschtreffen wie etwa zweimonatliche Sitzungen einer „Steuerungsgruppe“ mit allen beteiligten Trägern und Institutionen

(Projekt „Schwalbe“) oder ein direkter Ansprechpartner mit klaren Erreichbarkeiten im Justizministerium, die durch einen Kooperationsvertrag für alle transparent geregelt sind (Projekt „Rabe“).

Quer zu den Fragen der Zuständigkeiten und der Autarkie der MP zieht sich das Thema der Sicherheitsüberprüfungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der MP durch das Verhältnis zu den Landesbehörden. Nach der ohnehin schwierigen Personalrekrutierung bei vielen MP folgten langwierige Sicherheitsüberprüfungen, die im Einzelfall über drei Monate lang dauern konnten. Da ohne deren Abschluss die MP entweder gar nicht (wie im Fall des Projekts „Fink“) oder nur unter starken Einschränkungen (Projekte „Albatros“ und „Schwalbe“) in den JVAen tätig werden konnten, verzögerte dies die Aufnahme der Arbeit einiger MP erheblich.

Exkurs: Die Einstellung eines Projekts aus dem Programmbereich

Im Frühjahr 2018 stellte das zuständige Landesjustizministerium die Kofinanzierung eines der Modellprojekte ein, womit die zuwendungstechnischen Voraussetzungen einer Förderung durch das Bundesprogramm nicht mehr gegeben waren und es seine Arbeit einstellen musste. Seit August 2018 entwickelt ein Trägerverbund ein neues Projekt in diesem Bundesland.

Im Unterschied zu allen anderen MP im Programmbereich war dieses Projekt darauf angelegt, nicht primär selbst pädagogische Arbeit mit Inhaftierten zu leisten, sondern vielmehr in die Strukturen zu wirken: Anspruch war es, Bedienstete und insbesondere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Justizvollzugsanstalten im Bundesland fortzubilden und zu beraten, sie bei konkreten Fällen selbst sowie mit einem Expertenkreis zu beraten und zu supervisieren, sowie auch ein eigenes Indikationsinstrument zur Einschätzung des Radikalisierungsgrads von Inhaftierten zu entwickeln (Int. Praxis_01_18, 643ff.). So angelegt war das Gelingen des Projekts in erhöhtem Maße von einer guten Kooperation zu Justizministerium und Haftanstalten abhängig sowie von einem sehr genauen Eingehen auf deren Bedürfnisse und Wünsche. Diese Kooperation misslang in diesem Fall allerdings. Die Einstellung des Projekts zeigt damit einmal mehr, welche Kooperations- und Aushandlungsherausforderung die Arbeit eines zivilgesellschaftlichen Trägers innerhalb einer staatlichen Struktur wie der des Gefängnisses für beide Seiten darstellt. Von beiden Seiten ist dazu Offenheit und eine von Beginn an gut strukturierte Kommunikation nötig (s.u. 3.3.2). Vor diesem Hintergrund ist die erfolgreiche Kooperation aller anderen MP mit den Ministerien und Vollzugsanstalten als nicht zu unterschätzender Erfolg des Programmbereichs zu werten.

3.3.2 Kooperationen mit den Haftanstalten

Auch in den Fällen, in denen die Kooperationen mit den Landesjustizministerien ausgesprochen positiv verlaufen, ist der Zugang zu Haftanstalten dadurch noch nicht garantiert. Die Anstalten werden von den MP vielmehr oft als autark von den Ministerien wahrgenommen:

„Haftanstalten sind so kleine Fürstentümer für sich. Wenn der Haftleiter das nicht möchte und keine Kooperation von außen, wir können uns das zwar wünschen, aber wir werden nicht in den Vollzug reinkommen. Auch wenn es das Justizministerium möchte. Also, das ist unsere Erfahrung, dass es da auch andere

Ebenen gibt, die man erstmal überwinden muss, gerade als Projekt von außen“ („Bussard“_TP2_02_18, 468ff.).

Die Projekte müssen dementsprechend teilweise bei jeder Anstalt, in der sie arbeiten wollen oder auch sollen, individuelle Überzeugungsarbeit leisten und sich individuell in die Abläufe und Bedarfe einpassen:

„Ich finde das ganz nachvollziehbar, dass man erstmal dann auch bei allem, was reinkommt, daraufhin abklopft, ob das auch ein Risiko sein könnte oder eine Störung von den Abläufen, so. Das müssen wir halt gewährleisten, dass wir das möglichst wenig sind. Dann dürfte das auch passen. Also, wenn etwas passt und wenn es nützt, oder eine gute Ergänzung ist, das ist dann die andere Erfahrung, dann sind solche Einrichtungen eigentlich auch recht dankbar, ne? Dann ist es auch ein Gewinn für sie (... Interviewer: Das heißt, Bedarfe werden seitens der Anstalten wahrgenommen. Es ist jetzt eben eine Frage der Umsetzung.) Genau, das Passungsverhältnis so hinzukriegen, dass ihnen nichts aufgedrückt wird. Weil, das war der Anstaltsleitung halt auch nicht so ganz klar so, wie das jetzt gekommen ist. Das war irgendwie auch ein Hinweis ‚Das ist uns so ein bisschen aufgedrückt vom Ministerium, das müssen wir jetzt machen‘ (lacht)“ („Fink“_TP3_02_18, 185ff.).

Als „Achillesferse“ beschreibt der Vertreter eines Landesjustizministeriums den Kontakt zwischen MP und Vollzugsplanung, für den in den Anstalten auch personelle Kapazitäten bereitgestellt werden müssten (vgl. „Eule“_JM_05_18, 288ff.). Aufgrund personeller Engpässe in einigen Anstalten konnte dies den Beginn der Arbeit der MP teilweise verzögern. Der Prozess, sich seitens der Anstalts-, Stationsleitungen oder Leitungen der Sozialen Dienste überhaupt eine Erlaubnis für die Durchführung der geplanten Maßnahmen zu erarbeiten, zog sich im Fall des MP „Fink“ sogar über die zweite Jahreshälfte 2018 hinaus. Auch in weiteren Modellprojekten ist der vollständige Maßnahmenkatalog noch nicht angelaufen (z.B. „Albatros“), was ausnahmslos auf hohe strukturelle Hürden zurückzuführen ist. Aber auch wenn der Zugang gelungen ist, muss jeder einzelne Mitarbeitende überzeugt werden:

„Dann gibt es tatsächlich auch noch andere Stufen und Hürden, also nur die Einrichtungsleitung, heißt nur, man kann da tätig werden, und da muss man sich bis ganz runter arbeiten quasi. Und auch gucken, dass so ein Angebot ins System passt. Und da muss man selbst die Schließer damit reinnehmen, weil wenn da einer ist, der das Angebot doof findet, dann macht er dir das Leben dort zur Hölle“ („Albatros“_TP1_01_18, 412ff.).

Auch wenn die Projekte außerhalb der Programmbereichsförderung bereits in den JVAen aktiv gewesen sind, kann es Schwierigkeiten bereiten, sich eine Position zu erarbeiten:

„... gibt es halt manchmal, ja, Probleme, die wir versuchen auch zu lösen, aber die gibt es leider seit zwei Jahren, dass einfach wir noch, also immer noch unbekannt sind in der Anstalt, dass man uns nicht kennt, also von Seiten der Bediensteten. Und es dementsprechend immer Kontrollen gibt und Durchsuchungen gibt, die uns sehr viel Zeit wegnehmen, also zwanzig bis dreißig Minuten müssen wir da immer pro Anstalt warten“ („Rabe“_Praxis_01_18, 762ff.).

Dies stellt vor allem in Flächenländern, in denen die Arbeit in den JVAen ohnehin schon mit zeitintensiven Anfahrtswegen verbunden ist, eine Schwierigkeit dar und kann zulasten der Beratungs- bzw. Veranstaltungszeit gehen.

Lösung solcher Hürden des Zugangs zum Arbeitsort ist zum Beispiel die Erstellung einer die Funktion und Tätigkeit des Projektmitarbeitenden ausweisenden Karte, über die alle JVA-Bediensteten informiert wurden und die Dauer des Zugangs somit nicht mehr davon abhängt, wer Dienst an der Eingangspforte hat (Projekt „Star“). Hiermit müssen sich die Projektmitarbeitenden zwar noch „durchschließen“ lassen, jedoch keine extra Zeit für Kontrollen mehr einplanen. Darüber hinaus gibt es auch MP oder einzelne ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, denen ein eigener Schlüssel ausgehändigt wurde oder wo dies nach Abschluss der Sicherheitsüberprüfungen geplant ist und somit die rein praktische Frage des Zugangs gelöst wurde („Schwalbe“, „Habicht“, „Kolibri“, „Eule“). Eine Steigerung der Zugangsproblematiken ergibt sich im Untersuchungshaftvollzug, wo die sehr restriktiven Möglichkeiten des Besuchsempfangs etc. (Haftstatute) zur Gewährung des Verfahrens bislang ein Tätigwerden nicht möglich gemacht haben (insbesondere der Projekte „Kolibri“ und „Eule“).

Als förderliche Faktoren eines zügig gelingenden Zugangs und einer Maßnahmenumsetzung können demnach primär individuelle Kriterien identifiziert werden. Dazu zählen vor allem die ggf. schon erfolgte Etablierung eines Trägers oder auch einzelner Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter im Themen- oder im Handlungsfeld. Im Kontakt zu Ministerien und Haftanstalten ist darüber hinaus der menschliche Faktor des einfachen „Miteinander-Könnens“ nicht zu unterschätzen, der von vielen Projekten und auch Ministeriumsvertretern positiv für die Zusammenarbeit hervorgehoben wird.

Der Einschätzung eines mit der Arbeit in Haft erfahrenen Mitarbeiters des MP „Möwe“ nach braucht es dennoch in der Regel lange Vorbereitungszeiten von ungefähr einem Jahr, bis der Zugang zu einzelnen JVAen erarbeitet ist und die Arbeit dort auf Grundlage eines entstandenen Vertrauensverhältnisses beginnen kann. Dies lässt die begrenzte Laufzeit des Programmbereiches als sehr kurz erscheinen, in der nur wenig Zeit für die MP bleibt, ihre Maßnahmen zu erproben und in Überarbeitungszyklen anzupassen.

Neben den strukturellen und handlungspraktischen Herausforderungen ist weiter die organisatorische Ebene der Haftanstalten zu benennen, die Fortbildungen für Vollzugspersonal und die Bewährungshilfe oder Maßnahmen für Inhaftierte inkompatibel werden lassen kann. Hierzu zählen im Vollzug recht eng geregelte Tagesabläufe mit zum Beispiel Arbeits- und Essenszeiten, was zu einer starken Einschränkung möglicher Zeitrahmen für die geplanten Angebote führt.

Ist die Frage des Zugangs zur Durchführung von Angeboten (zumeist Fortbildungen) für die Bewährungshilfe nicht relevant, zeigt sich die Bedeutung des zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmens hier ebenfalls deutlich. Aufgrund von Fallzuständigkeiten ist die Fortbildung einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Multiplikatoren schwierig, eine breitflächige Freistellung für eine mindestens eintägige Veranstaltung aber aufgrund der Ressourcenintensität aber ebenfalls (vgl. etwa „Fink“_TP1_06_18).

3.4 Unterschiedliche Perspektiven von Sicherheit und Pädagogik als Herausforderung

Den teilweise sehr unterschiedlichen Vorstellungen über Zuständigkeiten

zwischen Vertretern von Ministerien und Haftanstalten liegen grundsätzlich unterschiedliche Vorstellungen auch darüber zugrunde, wie mit dem Klientel (vermutet) radikalisierten Inhaftierten umzugehen ist. So schildert die Vertreterin eines Justizministeriums einen Konflikt zwischen dem pädagogischen Ansatz eines MP und dem Sicherheitsprimat der Behörden:

„Und der Träger hat bitterböse über die Sicherheitsbehörden geschimpft, wie es denn denen einfällt, den Mann, der doch so gut am Deradikalisieren war, abzuschieben. Wo mir so ein bisschen schon die Zündschnur gerissen ist, weil ich dann auch gesagt habe, oder gefragt hab, ob ihnen klar ist, dass es Menschen gibt, die einfach rausgehen und Leute umbringen, weil sie Ungläubige sind“ („Star“_JM_05_18, 669ff.).

Die gegenseitige Akzeptanz unterschiedlicher Sichtweisen aufgrund professioneller Verständnisse bedarf wie in diesem Beispiel noch der Aushandlung. Dies wird nicht zuletzt beim Thema der „Risk Assessment Tools“, der Instrumente zur Einschätzung der Gefährlichkeit eines Inhaftierten bzw. von dessen Radikalisierungsgrad, deutlich. Hier zeigen sich unterschiedliche Informationsbedürfnisse zwischen Pädagoginnen/Pädagogen und Sicherheitsbehörden. So artikulieren einige Projekte ganz klar, dass eine Risikoeinschätzung nicht ihr Auftrag und Teil ihrer Arbeit ist und sein kann (z.B. „Bussard“, „Habicht“), betrachten zum Teil aber das Wissen um solche Instrumente als Grundlagenwissen für ihr pädagogisches Handeln im Feld im Sinne einer besseren Einschätzung auch der Sicherheitsperspektive der Institutionen auf die Klienten (vgl. z.B. „Kolibri“_Praxis_01_18, 811ff.). Wieder andere wenden diese Instrumente explizit an bzw. haben sich auf ihrer Grundlage im Rahmen der Modellprojektarbeit eine eigene Entwicklung von Risikoeinschätzungstools zum Ziel gesetzt („Meise“ 06/18).

Für die MP ergibt sich hier insgesamt die Herausforderung, auf dem Handlungsfeld von Extremismus im Strafvollzug, das strukturell von Sicherheitsperspektiven und Sicherheitspraktiken geprägt ist, als externer Akteur mit eigener, teilweise abweichender Perspektive zu agieren.

Was in Bezug auf praktische Fragen der Konzeptualisierung des Angebots und den Zugang zu Haftanstalten im Programmbereich strukturell als Aushandlungsbedarf, als Verzögerung oder als fruchtbare Kooperationsbeziehungen deutlich wird, wird bei der pädagogischen Arbeit mit Inhaftierten noch einmal anders virulent: Dort geht es im Dreieck zwischen Haftbediensteten, externen Pädagoginnen und Pädagogen und den Inhaftierten als Klienten um Fragen des Vertrauensaufbaus sowie um Fragen eines professionellen pädagogischen Umgangs mit den Strukturbedingungen eines Lebens in Haft. Diese und weitere Fragen werden im folgenden Kapitel behandelt.

4 Pädagogische Arbeit mit Inhaftierten

Gegenstand dieses Kapitels ist die pädagogische Arbeit mit Inhaftierten und Klienten der Bewährungshilfe, die die MP des Programmbereichs durchführen. Die konzeptuelle Brille ist dabei die Herausarbeitung konstitutiver Paradoxien pädagogischen Handelns in diesem Handlungsfeld. In Anlehnung an Fritz Schützes Thematisierung allgemeiner Paradoxien professionellen Handelns im pädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Feld haben wir aus dem Datenmaterial über die Projektarbeit vier spezifische Paradoxien dieser Arbeit herausgearbeitet: Die Paradoxien von (1) Pädagogik versus Sicherheit, (2) Bedürfnisorientierung versus Ressourcen, (3) Deradikalisierung als Verunsicherungsarbeit versus Wunsch nach Orientierung und (4) Demokratieförderung in hierarchischen Strukturen bzw. Deradikalisierung in radikalisierungsbegünstigender Umgebung.

Diese Paradoxien scheinen in den in diesem Kapitel präsentierten Analysen in ihren konkreten Ausprägungen in der Projektarbeit auf, sie werden am Ende des Kapitels systematisch wiederaufgegriffen und zusammengefasst.

Zunächst werden die Projektlogiken und ihre Arbeitskonzepte vorgestellt sowie deren Einbettung in bestehende Angebote in Haft und ihre theoretische Fundierung. Danach stellen wir den Stand der Umsetzung und generelle Erfahrungen dabei vor, bevor eingehender auf spezifische Umsetzungserfahrungen bei der Einzelfallarbeit sowie der Gruppenmaßnahmen eingegangen wird. Im abschließenden Teil des Kapitels werden zusammenfassend sich herausstellende Paradoxien des pädagogischen Arbeitens im Programmbereich benannt.

Methodische Grundlage der hier präsentierten Analysen sind zum einen unsere komparativen Analysen auf der Grundlage thematischer Kodierungen des Materials (Abschnitte 4.1, 4.2.2, 4.3.1, 4.4.1). Zum anderen beruhen die Fallstudien einzelner Maßnahmendurchführungen (Abschnitte 4.3.2 und 4.4.2) auf der sequentiellen Interpretation von Interviewmaterial mit den Projektdurchführenden (vgl. zur Erläuterung des methodischen Vorgehens Abschnitt 1.2.2.3)

4.1 Arbeitskonzepte

Dieser Abschnitt befasst sich mit den Arbeitskonzepten und Projektlogiken der MP im Programmbereich. Aufgrund großer konzeptueller Überschneidungen geschieht dies in vergleichender Weise, d.h. es werden für den Programmbereich typische Projektlogiken vor- und deren ‚feine Unterschiede‘ in komparativem Abgleich untereinander herausgestellt. Idealtypisch lassen sich dabei insbesondere eine auf psychische Radikalisierungsfaktoren sowie eine auf soziale Radikalisierungsfaktoren abzielende Projektlogik unterscheiden (4.1.3).

4.1.1 Übersicht über die pädagogischen Ansätze der Projekte

Dieser Abschnitt soll zunächst eine Übersicht über die pädagogischen Ansätze der 16 Projekte bieten, wie sie sich in den Interessensbekundungen zum Programmbereich zeigen.

15 der 16 Projekte arbeiten pädagogisch mit Gefangenen. Alle von ihnen konzentrieren sich schwerpunktmäßig auf Jugendliche beziehungsweise junge Erwachsene. Ein Projekt will gezielt im Jugendarrest arbeiten. Nur einige der Projekte wollen neben dem Strafvollzug auch Klienten der Bewährungshilfe ansprechen und legen dazu ein Augenmerk auf die Einbeziehung aller beteiligter Institutionen vom Strafprozess bis zum Entlassungs-/Übergangsmanagement (Projekte „Möwe“, „Schwalbe“, „Kolibri“).

a) Phänomenbezug

Die in Abschnitt 1.2 erläuterte phänomenbezogene Verteilung der Projekte bezieht sich auch auf deren pädagogische Arbeit mit Inhaftierten und Klienten der Bewährungshilfe: Acht Projekte arbeiten auf den Feldern von Rechtsextremismus und demokratiefeindlichem Islamismus, sieben Projekte widmen sich rein dem demokratiefeindlichen Islamismus, eines rein dem Rechtsextremismus. Linke Militanz spielt in der Arbeit, obwohl von einigen Projekten angedacht, praktisch keine Rolle.

b) Zielgruppen

Generell sind junge männliche Inhaftierte die Zielgruppe der Projekte. 14 der Projekte arbeiten überwiegend im Jugendstrafvollzug bzw. Jugendarrest, wo sie Jugendliche und Heranwachsende im Alter von 14 bis 24 Jahren antreffen. Die zwei übrigen Projekte arbeiten schwerpunktmäßig mit jungen Erwachsenen von bis zu etwa 25 Jahren im Erwachsenenvollzug. Mädchen und junge Frauen kommen kaum in den Fokus der Projekte. Ausnahmen sind die Einzelfallarbeit des Projekts „Rabe“, die Arbeit von „Lerche“ in (geschlechter)gemischten Gruppenangeboten und von „Meise“, die beide in einer anfänglichen Bedarfserhebung die Frauen-JVA als relevant für die Umsetzung des gesamten Maßnahmenpakets identifiziert haben. Der geringe Fokus auf Mädchen und Frauen entspricht dem geringen Anteil weiblicher Gefangener in Deutschland.¹⁵ Hier besteht allerdings eine gewisse Leerstelle im Programmbereich, muss man doch davon ausgehen, dass auch Frauen sich radikalisierten.¹⁶

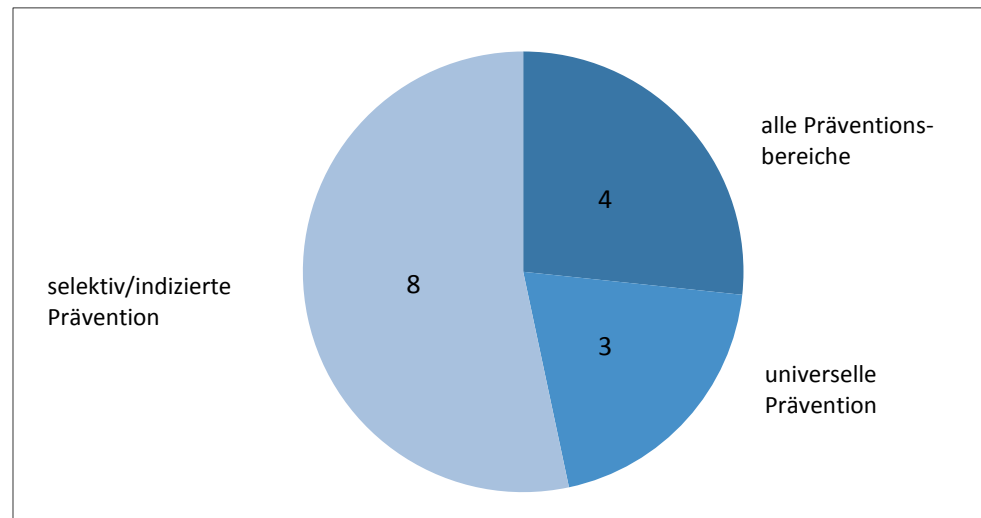
In Bezug auf die im Feld gängige Unterscheidung zwischen Universalprävention („primär“), die sich an die Gesamtbevölkerung richtet, selektiver Prävention („sekundär“), die sich an Personen richtet, bei denen sich eine besondere Gefährdung andeutet, und indizierter Prävention und Deradikalisierung bzw. Distanzierung („tertiär“) bereits radikalisierten bzw. extremistisch eingestellten Personen, wollen vier der Projekte pädagogische Maßnahmen in allen drei Bereichen durchführen (universell, selektiv, indiziert: „Kolibri“, „Rabe“, „Habicht“, „Fink“). Drei Projekte fokussieren ausschließlich den Bereich der universellen Prävention („Adler“, „Specht“, „Nachtigall“). Die übrigen acht Projekte bearbeiten schwerpunktmäßig die

15 Den jüngsten verfügbaren Zahlen des Statistischen Bundesamts zufolge waren zum Zeitpunkt März 2017 von 3.889 Inhaftierten, die eine Jugendstrafe verbüßen, 143 weiblich, das entspricht einem Anteil von 3,7% (vgl. Destatis 2017).

16 Für den Bereich des Rechtsextremismus lässt sich hier ausführen, dass extremistisch orientierte Frauen und Mädchen in viel geringerem Maße als Jungen und Männer in den Blick von Strafverfolgung und Justizvollzug kommen, vgl. (Hohnstein/Greuel 2015, S. 69f).

Bereiche der selektiven bzw. indizierten Prävention („Bussard“, „Albatros“, „Star“, „Lerche“, „Milan“, „Schwalbe“, „Möwe“, „Eule“) (siehe Abb. 6).

Abb. 6: Projekte nach Zielgruppen der Prävention



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Im Bereich der universellen Prävention sowie teilweise der selektiven Prävention werden vorrangig Gruppenmaßnahmen angeboten, bei selektiver und indizierter Prävention bieten alle zwölf hier aktiven Projekte Einzelmaßnahmen an.

Die vor allem auch durch die Projekte selbst vorgenommenen Charakterisierung der einzelnen Maßnahmen als universell, selektiv oder indiziert wird projektübergreifend eher flexibel gehandhabt. So bleibt bei den Maßnahmen teilweise unklar, ob sie universalpräventiv gedacht sind oder schon auf eine Zielgruppe selektiver Prävention zugeschnitten sind. Beispielsweise wird ein Workshop-Format der politischen Bildung, das ein Träger in Projekten in verschiedenen Bundesländern durchführt, von den Projekten teils als universalpräventiv, teils als selektiv präventiv eingeordnet. Ebenso wird oft nicht zwischen selektiver Prävention („radikalisierungsgefährdet“), indizierter Prävention („erste Anzeichen von Radikalisierung“) und Distanzierung/Deradikalisierung („radikalisiert“/„manifeste Anzeichen“) unterschieden und Maßnahmen werden als für „radikalisierungsgefährdete und bereits radikalisierte“ Inhaftierte deklariert.

Dies reflektiert zum einen eine notwendige Flexibilität der Projekte in der Praxis auf heterogene Zielgruppen einzugehen, denn die Teilnehmenden der Maßnahmen werden den MP meist von den Haftanstalten zugewiesen. Zum anderen zeigt sich hier sicher auch die allgemeine Unklarheit im Feld, ob das Gefängnis generell Radikalisierung begünstigt und damit alle Inhaftierten als schon genuin radikalisierungsgefährdet gelten müssen und alle Präventionsarbeit im Gefängnis schon selektive Prävention ist (siehe auch 2.1.1). Gleichzeitig ist aber insbesondere im Gefängnis ein sorgfältiger Umgang mit dem Label „radikalisierungsgefährdet“ anzuraten, um eine Stigmatisierung der Adressatinnen und Adressaten zu vermeiden.

c) Settings

Grundsätzlich werden von den Projekten bei der pädagogischen Arbeit Einzel- und Gruppensettings angeboten. Zwei der Projekte arbeiten ausschließlich im Einzelsetting, drei bieten ausschließlich Gruppenarbeitssettings an, die übrigen elf Projekte arbeiten mit beiden Formaten.

Wie bereits erwähnt, werden die Gruppensettings primär bei einem universalpräventiven Anspruch und teilweise auch bei selektiver Prävention angesetzt, für indizierte Prävention bzw. Deradikalisierungs- und Ausstiegsarbeit wird überwiegend Einzelfallarbeit favorisiert, wobei einige Projekte auch angeben, mit radikalisierten Adressaten in Gruppensettings arbeiten zu wollen („Bussard“, „Kolibri“, „Rabe“, „Habicht“, „Möwe“). Die einzelnen Ansätze werden im Folgenden näher erläutert.

Einzelarbeitssetting

Die angedachten Einzelangebote sind – mit einzelnen Schwerpunktsetzungen – bei vielen der Projekte grundsätzlich ähnlich angelegt. Entsprechend ihrer Fokussierung auf individuelle Fälle mit individuellen Problemlagen, Radikalisierungsgraden und auch Persönlichkeiten wird von allen Projekten grundsätzlich ein flexibles, bedarfsorientiertes, langfristig ausgerichtetes Vorgehen gewählt, das zunächst auf intensiven Vertrauensaufbau und das Herstellen einer Arbeits- und Gesprächsgrundlage baut. Teilweise unterscheiden die Projekte dabei zwischen Deradikalisierungsarbeit und Ausstiegsberatung: Deradikalisierung läuft dann unter der Bezeichnung „Einzeltraining“ und beinhaltet die kognitive Auseinandersetzung mit den radikalen Überzeugungen und Denkmustern der Klienten sowie deren biografischer Entwicklung. Ausstiegsberatung bezeichnet hingegen eine Arbeit, der es schwerpunktmäßig um (auch etwa logistische) Beratung und Unterstützung von Klienten geht, die aus radikalen Szenen aussteigen wollen. Bei den Maßnahmen der meisten Projekte finden sich in der „Einzelberatung“ Elemente beider prototypischer Varianten.

Einige Projekte schließen eine Einzelberatung an Gruppenmaßnahmen an, etwa als „Übergangsmanagement“ bzw. „Stabilisierungscoaching“, das auch den Übergang von Haft in Freiheit begleitet und unterstützt.

Schwerpunktsetzungen bei der Deradikalisierungsarbeit zeigen sich auf struktureller und inhaltlicher Ebene. Strukturell betonen einzelne Projekte ein professionelles Case-Management („Meise“) oder die Anlage der Arbeit als Beratungsstelle („Albatros“). Inhaltlich werden bei einigen Projekten ein systemischer Ansatz bzw. eine Orientierung daran deutlich („Kolibri“, „Schwalbe“, „Habicht“). Diese Orientierung zeigt sich etwa in der systemischen Ausbildung der Beratenden und/oder einer Beratungsanlage, die nicht direkt mit den Adressatinnen und Adressaten, sondern mit ihnen nahestehenden Personen als „Schlüsselklienten“ arbeitet („Kolibri“, „Schwalbe“). Doch auch über die dezidiert systemisch arbeitenden Ansätze hinaus betont ein Großteil der Projekte die Wichtigkeit des Einbezugs von Angehörigen und des sozialen Umfelds. Gerade im Gefängniskontext können dies Angehörige, aber auch Gefängnisbedienstete sein, die eine engere Beziehung zu den Adressierten aufgebaut haben oder aufbauen können. Andere Projekte geben an, in der Einzelfallarbeit vor allem individuelle Biografiearbeit mit

den Klienten zu machen („Fink“). Eine weitere Schwerpunktsetzung einzelner Projekte ist im Bereich des demokratiefeindlichen Islamismus die theologische Auseinandersetzung mit den Klienten. Dazu werden als Projektmitarbeitende teilweise Theologen eingesetzt („Habicht“), teilweise junge Muslime, die sich selbst dezidiert als gläubig verstehen („Rabe“).

Gruppenarbeitssetting

Bei der pädagogischen Gruppenarbeit der Projekte lassen sich vier prototypische Ausrichtungen unterscheiden:

- Workshops der politischen und/oder religiösen Bildung (meist universalpräventiv angelegt),
- Gruppentrainings, die biografisch arbeiten oder soziale Fertigkeiten trainieren (meist selektiv präventiv angelegt),
- offene Gesprächsgruppenformate (universell bzw. auch selektiv angelegt) sowie
- kreative Angebote wie Theater- oder Musikworkshops (sowohl universell als auch selektiv/indiziert angelegt).

Die Workshops der politischen bzw. religiösen Bildung (von neun Projekten durchgeführt) sind meist universalpräventiv angelegt und richten sich damit an alle Inhaftierten gleichermaßen, wobei teilweise aber Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden, wie z.B. die Adressierung von Inhaftierten mit Migrationsgeschichte. Im Haftalltag werden die Workshops entweder innerhalb des (Berufs-)Schulunterrichts angesiedelt oder finden in der Freizeit der Häftlinge statt. Ziel ist es, vorrangig durch (auch interaktive) Wissensvermittlung über beispielsweise Demokratie, Nation, Migration, Religion/Islam oder Extremismus aufzuklären und so eine Auseinandersetzung bei den Inhaftierten anzuregen. Je nach Phänomenausrichtung werden die Schwerpunkte dabei unterschiedlich gesetzt. Die meisten Workshop-Formate sind modular aufgebaut, sie finden einmalig oder mehrmals, dann im etwa wöchentlichen oder zweiwöchentlichen Rhythmus mit insgesamt bis zu 12 Tagen Umfang, statt. Oft werden sie von zwei Trainerinnen und/oder Trainern im Tandem angeleitet.

Die Gruppentrainings (acht Projekte) richten sich an radikalisiierungsgefährdete Inhaftierte bzw. solche mit schon (beginnend) radikalen Einstellungen. Sie sind für Zeiträume von bis zu einem halben Jahr angesetzt und werden bei einigen Projekten auch von Einzelgesprächen mit den Teilnehmenden flankiert bzw. auch als Vertrauensaufbau hin zu möglichen Einzelmaßnahmen begriffen. Im Gegensatz zu den Bildungsworkshops stehen hier eher Prozesse der biografischen Auseinandersetzung der Inhaftierten, Verhaltenstrainings und auch konfrontative Settings („Bussard“, „Lerche“) im Mittelpunkt. Teilweise kann auch die Aufarbeitung der jeweiligen Straftaten behandelt werden. Sport wird in einigen Projekten im Rahmen des Gruppentrainings als flankierender Vertrauensaufbau oder auch zum Spannungsabbau eingesetzt.

Die offenen Gesprächsgruppen werden von drei Projekten angeboten, die im Phänomenbereich des demokratiefeindlichen Islamismus arbeiten („Habicht“, „Rabe“, „Fink“). Diese Angebote übernehmen Theologen bzw. muslimische Projektmitarbeiter, sie richten sich vorrangig an muslimische Inhaftierte. In etwa zweiwöchentlichem bis monatlichem Abstand sollen hier

Foren der Diskussion und Auseinandersetzung über Tagespolitik und das, was die Gefangenen aktuell beschäftigt, aber auch über religiöse Fragen geboten werden. Dieses Format wird von den Projekten einerseits als „Türöffner“ zu den Inhaftierten begriffen, um womöglich radikalierungsgefährdete oder radikalisierte Personen zu identifizieren und diese gegebenenfalls für andere Maßnahmen wie Gruppen- oder Einzeltrainings zu gewinnen. Gleichzeitig sollen in den offenen Diskussionen Fähigkeiten wie Differenzierungsvermögen und das Aushalten von Meinungspluralität eingeübt werden.

Vier der Projekte bieten schließlich auch Kreativangebote an („Albatros“, „Schwalbe“, „Fink“, „Specht“). Dabei handelt es sich um Rap-Workshops, Filmprojekte, theater- und kunstpädagogische Angebote oder Schreib-, Musik-, Poetry-Slam- und Trommelworkshops. Der Ansatz bei diesen Formaten ist einerseits, den Gefangenen durch das praktische Tätigwerden zu ermöglichen, sich als kompetent, sozial und wertgeschätzt zu erfahren. Andererseits wird die künstlerische und kulturelle Auseinandersetzung als Rahmen genutzt, um sich mit den Themen auseinanderzusetzen, die auch in den Formaten der politischen Bildung gesetzt werden oder auch um biografisch-reflexiv zu arbeiten.

4.1.2 Verhältnis zu bestehenden Angeboten

Im Abgleich zu bestehenden Ansätzen der Prävention und Deradikalisierung in Haft zeigt sich der Programmbereich als Teil eines Beginns systematischer Bearbeitung von Extremismus in den deutschen Strafvollzugssystemen. Die spezifische Bearbeitung von Extremismus, insbesondere demokratiefeindlichem Islamismus, in Gruppen- oder Einzelarbeitssettings, ist im Gegenzug zu anderen Behandlungsansätzen in Haft eine jüngere Entwicklung. Dabei wird allerdings auf viele Erfahrungen und Ansätze im Haftkontext zurückgegriffen. Insbesondere finden sich im Vollzug viele in Bezug auf Extremismus „unspezifische“ Maßnahmen, die gleichwohl präventiven oder deradikalisierenden Einfluss auf Gefangene haben können, wie beispielsweise die allgemeinen Formen von Therapien, Beratungen, Gesprächskreisen, Gruppenangeboten oder der kreativen Arbeit (vgl. 2.1.2 sowie Kawamura-Reindl/Schneider 2015, S. 92ff.). Diese nun gezielt auf die Prävention bzw. Bearbeitung von Radikalisierung und Extremismus auszurichten, ist eine neue Entwicklung im Rahmen des Programmbereichs.

Im Phänomenbereich des Rechtsextremismus bestehen im Haftkontext schon etablierte Ansätze, etwa der Gruppenarbeit oder der staatlichen Aussteigerprogramme (vgl. Möller u.a. 2015). Neu ist in diesem Zusammenhang im Programmbereich die systematische Ausweitung der Arbeit und die teilweise Integration der Bearbeitung von demokratiefeindlichem Islamismus. So gibt es nun Fortbildungen allgemein zum „Umgang mit extremistischen Gefangenen“, wobei innerhalb dieser Fortbildungen spezifisch gesondert auf die jeweiligen Phänomene eingegangen wird.

Neuland betreten viele Projekte im Strafvollzug im Bereich der präventiven und deradikalisierenden Arbeit im Feld des demokratiefeindlichen Islamismus. Dabei werden zum Teil Ansätze aus der Rechtsextremismusbearbeitung übertragen und Workshops der politischen Bildung um Elemente religiöser und interkultureller Bildung ergänzt. Teilweise machen die Projekte hier ähnliche Arbeit wie die wenigen in deutschen Gefängnissen arbeitenden Imame,

von denen einige neben dem Freitagsgebet und der Seelsorge auch schon Gesprächskreise anbieten oder Einzelberatungen durchführen. Die Arbeit der Projekte wird nun allerdings auch von religiösen „Laien“ durchgeführt. Die gezielte religiöse und theologische Arbeit mit Radikalisierten – insbesondere auch mit Rückkehrern aus dem IS-Gebiet – in einem quasi-therapeutischen Setting, ist dagegen als gänzlich neues und zu erprobendes Format hervorzuheben.

Gegenüber der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit außerhalb des Haftkontextes ist hervorzuheben, dass es im Programmbereich sehr viel gezielter und oftmals auch einfacher möglich ist, Adressaten der spezifischen und indizierten Prävention bzw. Deradikalisierung anzusprechen und mit ihnen zu arbeiten. Dies zeichnet den Programmbereich im Kontext der allgemeinen Präventions- und Deradikalisierungsarbeit als vielversprechend aus.

Im Rahmen des Programmbereichs finden in vielen Bundesländern schließlich erstmalig systematische Fortbildungsbemühungen für einen Großteil der Mitarbeitenden der Gefängnisse statt, die bis zu einer Basisfortbildung für alle Mitarbeitenden einzelner Bundesländer reichen. Im Vergleich zur bisherigen, rudimentären Verankerung insbesondere des Themas islamistischer Strömungen in den Aus- und Fortbildungssystemen der Justizvollzugsbediensteten ist dies eine erhebliche Ausweitung.

4.1.3 Theoretische Fundierung der pädagogischen Arbeit in den Projekten

Der Grad der wissenschaftlichen Fundiertheit der Ansätze bzw. Projektlogiken innerhalb der Interviews mit den Mitarbeitenden der geförderten Projekte bewegt sich auf einem Spektrum zwischen einem rein metaphorischen, alltagstheoretischen Reden über die Grundlagen der eigenen Arbeit einerseits und systematisch wissenschaftlich reflektierten Ansätzen andererseits. So wird im Interview mit einem Mitarbeitenden des Projekts „Milan“ (Praxis_01_18) durchweg auf metaphorischer Ebene geredet: Islamistische Ideologie sei ein „Virus“ bzw. eine „Krankheit“ und es drohe ein „Infizieren“ von Häftlingen mit diesem „Virus“.

Auf einer anderen Ebene wird in einem Projekt auch eine theoretische Fundierung als generell nicht nötig erachtet bzw. sogar kritisiert: Begriffliche Reflexionen seien „zu hochtrabend“ für die Klientel, mit der man arbeite („Möwe“). Als blinder Fleck bleibt bei einer solchen Einstellung die Möglichkeit einer (auch nur temporären) professionellen Distanz zum eigenen Arbeiten. Während es für eine gelingende pädagogische Arbeit nicht darauf ankommt, theoretisch bis ins letzte fundierte und konsistente Annahmen parat zu haben, ist gerade im Kontext eines Modellprojekts die Fähigkeit zur theoretischen und systematischen Reflexion der eigenen Arbeit auch für Projektmitarbeitende wichtig. Im Interview mit dem Mitarbeiter eines anderen Projekts („Meise“) fand dagegen eine rein terminologische Darstellung statt. Begriffe werden eloquent definiert, diese Definitionen werden dabei aber nicht zu Zusammenhangsannahmen (wie etwa Wirkungsannahmen über die eigene Arbeit) verknüpft, sondern bleiben isoliert.

Dort, wo sich in den Interviews komplexere Eigentheorien über Ursachen und Verläufe für Radikalisierung und über Möglichkeiten von Deradikalisie-

rung finden, zeigen sich verschiedene Quellen. Eine Mehrzahl der interviewten Praktikerinnen und Praktiker bezieht sich bei theoretisierenden Ausführungen auf eigene Erfahrungen. Man könnte hier von einer induktiven Arbeitstheorie sprechen, die eine Vielzahl von gemachten Erfahrungen zu abstrakteren Grundannahmen über Arbeitsprozesse verdichtet. Auf der anderen Seite findet sich auch eine Art deduktiver Arbeitstheorie, für die weniger eigene Erfahrungen als veröffentlichte Forschungsergebnisse anderer oder theoretische Grundrichtungen ausschlaggebend sind.

Bei sowohl induktiver als auch deduktiver Arbeitstheorie lassen sich prototypisch zugespitzt zwei grundlegende Richtungen unterscheiden, die im Projektfeld vertreten sind: die (proto-)soziologische Theorie, die Radikalisierung und Deradikalisierung als Prozesse sieht, die sich maßgeblich in sozialen Kontexten abspielen, aus diesen resultieren und als soziale Prozesse wieder bearbeitet werden müssen. Auf der anderen Seite die (proto-)individualpsychologische Theorie, die Ursachen und Verläufe von Radikalisierungen als psychische Prozesse ansieht, denen psychische Ursachen zugrunde liegen und die folglich auch quasi-psychologisch-therapeutisch bearbeitet werden müssen.

Beiden Ansätzen gemein ist eine funktionalistische Grundannahme: Die Radikalisierung hat eine bestimmte Funktion für die sich radikalisierte bzw. radikalisierte Person. Für die soziologischen Ansätze ist diese Funktion eine soziale: Die Radikalisierung, die hier stark als Einbettung in eine radikale Gruppe bzw. den Anschluss an eine radikale Bewegung gedacht wird, hat die Funktion eben dieser sozialen Einbettung (die als Grundbedürfnis gedacht wird) und der Ermöglichung sozialer Kontakte. Andersherum gedacht kann die Funktion der Radikalisierung auch sein, einen „Ausweg“ aus problematischen ursprünglichen Sozialbeziehungen bereitzustellen (vgl. „Kolibri“_Praxis_01_18: Radikalisierung als „Entbindung“ aus einem System).

Für die eher psychologischen Theorien ist die Funktion der Radikalisierung eine psychische Kompensationsfunktion. Was kompensiert wird, wird dabei in Nuancen unterschiedlich betont: Die Radikalisierung bzw. Ideologisierung böte Halt, Sicherheit, Orientierung und Identität („Fink“; Specht“), sie befriedige ein Bedürfnis nach Anerkennung („Habicht“) und Aufmerksamkeit („Rabe“), oder sie fungiere als Sinnangebot („Fink“).

Eher selten werden von den Projekten über die individuelle Ebene hinausgehende Ursachenannahmen für Radikalisierung thematisiert – was sich durch die individualisierte bzw. auch gruppenbezogene Arbeit mit Radikalisierten bzw. Radikalisierungsgefährdeten erklären lässt. Dort, wo Projekte breitere soziale Zusammenhänge in den Blick nehmen wollen, kommen aber auch gesellschaftliche Machtverhältnisse, gesellschaftliche Ungleichheit und Ungleichheitsdiskurse in den Blick, wenn es um die Auslöser von Radikalisierungsprozessen geht („Specht“). Darüber hinaus wird von Mitarbeitenden verschiedener Projekte auf den Faktor religiöser Diskriminierung und damit verbundener Erfahrungen junger Muslime hingewiesen, der in Zusammenhang mit islamistischer Radikalisierung gesehen wird (z.B. „Rabe“, „Adler“).

Verhältnis zum Forschungsstand

Insgesamt spiegeln die theoretischen Annahmen im Projektfeld recht gut den Stand der Forschung wider, was Annahmen über und Modellierungen von Radikalisierungsprozessen angeht. So zeigt eine Übersicht über jüngere

wissenschaftliche Publikationen im Themenfeld (Borum 2011; Klausen 2010; Wiktorowicz 2005; Sinai 2014; Dalgaard-Nielsen 2013) eine ähnliche Ausrichtung. Radikalisierungsprozesse werden dabei meist implizit oder explizit und in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in einer psychisch-individuellen, einer sozialen und einer ideologischen Dimension beschrieben. Alle diese Dimensionen finden sich in den Arbeitstheorien der meisten Projekte wieder, wobei auffällt, dass die Schwerpunkte der Projekte wie dargestellt auf der psychisch-emotionalen und sozialen Dimension liegen, und die Funktionsweise von ideologisierten Denkmustern, die in der Forschung einen breiten Raum annimmt (z.B. Wiktorowicz 2005; Dalgaard-Nielsen 2013), theoretisch in den Interviews mit den Projektmitarbeitenden eher unterbelichtet bleibt. Auffällig oft wird hier in den Interviews auf metaphorischen Formulierungen zurückgegriffen (z.B. MP „Star“: „öffnen können“/ „Fragezeichen hinterlassen“/„Anstöße“; MP „Möwe“: „öffnen“/„aufmachen“) oder in rein generalisierter Form auf die Bedeutung von „Narrativen“ (MP „Kolibri“) hingewiesen.

Haft als Faktor bei (De-)Radikalisierung?

Was die Prozesse von Radikalisierung und Deradikalisierung angeht, erscheint der Kontext Gefängnis in den Arbeitstheorien der Projekte nicht als grundlegend anders als das „Draußen“. Die Sichtweisen auf Haft und deren Einfluss auf die pädagogische Arbeit mit Inhaftierten lassen sich dann wiederum erneut mit den grundsätzlichen Arbeitstheorien verbinden:

- In der metaphorischen bzw. der common-sense-Variante der Arbeitstheorien erscheint das Gefängnis entweder als „Spiegel“ der gesellschaftlichen Verhältnisse draußen („Eule“, „Lerche“) oder als „Verstärker“ von Prozessen und negativen Erfahrungen („Specht“, „Fink“) bzw. als „Brennglas“ gesellschaftlicher Diskurse („Specht“).
- Aus der (proto-)psychologischen Arbeitstheorie heraus erscheint Haft entlang dieser Idee des „Verstärkers“ vor allem als Kontext, der sich auf die individuellen Erfahrungen und die psychische Konstitution der Inhaftierten auswirkt. Dabei wird die Auswirkung von Haft in der Regel ambivalent gedacht: Einerseits als „kognitive Öffnung“ für eine potenzielle Radikalisierung, andererseits auch als „kognitive Öffnung“ für eine Bearbeitung bzw. Deradikalisierung („Habicht“, ähnlich „Möwe“, „Eule“, „Fink“).
- In einer interessanten Verschränkung von individuellen und metaphorischen Denkweisen beschreibt eine Projektmitarbeiterin („Albatros“) die „Mühle des Strafvollzugs“, in die nun Menschen geraten, die sowieso schon „Brüche“ haben und denen in dieser „Mühle“ nun weitere zugefügt werden. Metaphorisch ausgedrückt wird hier das Bild eines eher verwahrenden, die Inhaftierten nicht individuell bzw. angemessen behandelnden Strafvollzugs gezeichnet, der psychische Probleme der Inhaftierten (und damit auch eine potenzielle Radikalisierung) verstärken kann.
- Aus der (proto-)soziologischen Arbeitstheorie heraus erscheint dagegen Haft vor allem als Sozialraum. So wird ein Augenmerk auf die Haft als „Subkultur“ bzw. Subkulturen in Haft gelegt („Möwe“) oder es werden die „konkurrenten Beziehungen“ von Häftlingen untereinander betont

(„Lerche“). Eine aktive Rekrutierungsarbeit von im Gefängnis einsitzenden Extremisten (allerdings rein metaphorisch als Prozess der „Ansteckung“) schildert nur ein Projekt als einen relevanten Faktor („Milan“). Das Verhältnis von Gefängnisbediensteten und Häftlingen untereinander ist dabei erstaunlicherweise nicht Teil einer theoretisierenden Betrachtung der Haftsituation.

Konnex von theoretischem Hintergrund und Arbeitsansatz

Während bei einigen der Projekte die Verbindung zwischen Arbeitstheorie und praktischer Umsetzung der Arbeit eher lose und erratisch aussieht, lässt sich bei anderen durchaus eine Stringenz zwischen arbeits-theoretischen Annahmen und der Spezifik des pädagogischen Arbeitens ausmachen.

Am Beispiel der Ansätze zweier Projekte sollen diese Unterschiede einmal deutlich gemacht werden:

Tab. 2: Unterschiedliche Arbeitsansätze bei zwei Projekten

Arbeitsansatz	Träger A	Träger B
Kern der Arbeitstheorie	systemische/soziologische Sicht auf Radikalisierung: Soziale Bindung zentral	individual-psychologische Sicht auf Radikalisierung: Ideologisierung als individueller kognitiv/psychischer Prozess
daraus folgender Grundmodus der Arbeit	Arbeit an sozialer Einbindung des Klienten bzw. an Problemen des Systems, deren Teil er/sie ist	Arbeit an Weltsicht / Ideologie des Klienten
pädagogisches Setting	keine direkte Arbeit mit radikalisierter Person, stattdessen Stärkung von deren Umfeld und Beziehungen durch die Beratung einer nahen Bezugsperson	Deradikalisierungsgespräche eines Beraters mit Klient
Art der zentralen Bindung	„natürliche Bindung“ zwischen Klient und Bezugsperson	therapeutische Beziehung, Aufbau einer („künstlichen“) Bindung zwischen Berater und Klient
Mitwirkung der Klienten (Freiwilligkeit)	Klient muss nicht kooperieren wollen	Klient muss freiwillig kooperieren
Rolle des Beraters	Berater bleibt im Hintergrund / keine „Passung“ zu Klient nötig (im Sinne von individueller Chemie), pädagogische Professionalität als zentrale Norm	Berater im Vordergrund: individuelle Passung / Attraktivität für Klienten zentral (Passung: Alter, Religion, Milieu, Migrationserfahrung, Hafterfahrung...)

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Anhand dieses Vergleichs wird beispielhaft deutlich, welche Auswirkungen eine unterschiedliche theoretische Konzeption auf pädagogische Praxis haben kann. So sieht man deutlich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei der Person der Beratenden, die auch Einfluss auf die Zusammensetzung etwa

von Projektteams haben: Entweder wird viel Wert auf die pädagogische (oder sonstige) Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gelegt, damit diese professionell als Berater im Hintergrund agieren können, oder die Passung für das anvisierte Klientel gibt den Ausschlag (sprachlich, ethnisch, religiös), während pädagogische Qualifikationen eine untergeordnete Rolle spielen bzw. dann erst tätigkeitsbegleitend erworben werden.¹⁷

Andersherum stellt sich die Frage, wie gut ein Ansatz, der sich auf das soziale Umfeld der Klientinnen und Klienten bezieht, im Kontext einer Inhaftierung funktioniert. Schließlich ist dort von zwei verschiedenen „Umfeldern“ auszugehen und es stellt sich die Frage, wer denn nun eine geeignete Bezugsperson ist: Etwa ein Bediensteter in Haft, der momentan alltäglichen Kontakt zum Inhaftierten hat? Oder geht es doch um das Umfeld des Häftlings „draußen“, in das er/sie später zurückkehren mag, das aber aktuell keinen großen alltäglichen Bezug zum Leben des Häftlings hat? Hier scheint der individualisierte Ansatz zunächst weniger konzeptuelle Schwierigkeiten für die aktuelle Arbeit zu bieten. Umgekehrt stellt sich dann die Frage der Nachhaltigkeit eines therapeutischen Lernprozesses in Haft für eine spätere Umsetzung außerhalb des Gefängnisses.

Zwischenfazit

Es zeigt sich eine Spannbreite in der Elaboriertheit der theoretischen Annahmen der Projekte. Während die Elaboration theoretischer Fundierungen für gelingende pädagogische Arbeit nicht unerlässlich sein mag, ist jedoch aus der explorativen Modellprojektlogik sowie der Sicherstellung der pädagogischen Professionalität im Feld ein systematischer und reflexiver Zugriff auf die eigene Arbeit wünschenswert (vgl. die Rückbindung von Fallarbeit an wissenschaftliche Erkenntnisse als ein Kriterium professioneller sozialer Arbeit bei Becker-Lenz und Müller 2009, S. 210ff.).

In Bezug auf die Ansätze kommen grundsätzlich soziale versus psychologische Modelle von Radikalisierung und Deradikalisierung in den Blick, wobei die meisten Projekte in Theorie und Handlungsansatz praktisch einen Mix fahren. Dies scheint aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung angemessen.

Der Haftkontext erscheint dabei je nach Arbeitstheorie unterschiedlich relevant (in seinen Auswirkungen auf das Individuum bzw. als spezifischer Sozialraum). Es werden aber keine grundlegenden Unterschiede zwischen Haft und „draußen“ gesehen, was Formen und Abläufe von Radikalisierung bzw. Deradikalisierung angeht.

Gemessen am Forschungsstand zu Radikalisierung und Deradikalisierung sind viele der Projekte – sei es aufgrund einer Anknüpfung an wissenschaftliche Literatur oder auch erfahrungsbasiert – auf einem guten Stand und berücksichtigen die maßgeblichen, in der Literatur diskutierten Dimensionen von (De)Radikalisierungsprozessen.

17 Die Strategie der antizipierenden Passung von Berater/innen und Klient/innen scheint darüber hinaus spezifisch für die Arbeit im Phänomenfeld Islamismus zu sein. Während im Bereich Rechtsextremismus bei den freien Trägern typischerweise (Sozial-)Pädagogen arbeiten, die mit verschiedenen Strategien eine Arbeitsbeziehung zu den Klienten aufbauen (vgl. Hohnstein/Greuel 2015, S. 83ff.), wird bei den hier angesprochenen Projekten mehr Wert auf inhaltliche Kompetenzen und lebensweltliche Anknüpfungspunkte der Berater/innen gelegt.

4.2 Umsetzung der pädagogischen Arbeit

4.2.1 Umsetzungsstand

Die große Mehrzahl der Projekte befindet sich Mitte 2018 in der (ersten) Umsetzung ihrer pädagogischen Arbeit sowohl mit Gruppen als auch mit Einzelpersonen:

Tab. 3: Umsetzungsstand der pädagogischen Arbeit in den Projekten (Mitte Juni)

MP	durchgeführte Gruppenmaßnahmen	durchgeführte Einzelberatungen
1	nicht geplant	keine Einzelberatungen durchgeführt
2	Filmworkshop bis August 2018 in Haft	keine Einzelberatungen durchgeführt
3	nicht geplant	Zugang in Konzeptionalisierung
4	2 Workshops und 1 Gruppentraining durchgeführt	8 Fälle in Beratung (davon 6 in Haft, 2 in Bewährungshilfe)
5	Workshops und Gesprächskreise in Durchführung in Haft	2 Fälle in Beratung
6	1 Gruppenkurs läuft seit Frühjahr 18 (Freizeitsetting, 90min/Woche)	5 Fälle in Beratung
7	laufende Gruppenkurse (sozial bzw. Maskenbau) sowohl in Haft als auch für Klienten der Bewährungshilfe	3 Fälle in Beratung
8	Schreibwerkstatt geplant	nicht geplant
9	2 Gruppenkurse in Haft	4 Fälle in Beratung
10	3 Gruppenkurse in Haft	nicht geplant
11	in Planung	5 Fälle in Beratung
12	1 Gruppenangebot und Gesprächskreise in Haft	12 Fälle in Beratung
13	3 Gruppenkurse	4 Fälle in Beratung
14	3 Gruppenkurse durchgeführt (soziales Training, künstlerische Arbeit), ein erlebnispädagogisches Angebot in Vorbereitung	keine Einzelberatungen durchgeführt
15	2 Gruppenkurse durchgeführt	keine Einzelberatungen durchgeführt
16	1 künstlerischer Gruppenkurs durchgeführt, 1 Gesprächskreis, 1 Sportangebot	nicht geplant

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI. Aufgrund der sonst einfachen Wiedererkennung der MP werden hier anstatt der Pseudonyme Nummern genannt.

4.2.2 Maßnahmenübergreifende Umsetzungserfahrungen

Bevor in den Unterkapiteln 4.3 und 4.4 jeweils spezifisch auf Umsetzungserfahrungen bei Einzel- und Gruppenmaßnahmen eingegangen wird, werden hier zwei Erfahrungskomplexe der MP vorgestellt, die sich maßnahmenübergreifend bei vielen von ihnen finden: a) wie damit umgegangen wird, im Haftkontext zu arbeiten und b) wie der wahrgenommenen Gefahr begegnet wird, die Gefangenen durch die eigene Arbeit in den Gefängnissen als „Radikale“ zu stigmatisieren.

a) Haft als Arbeitskontext

Die Sicherheitsvorkehrungen in Haft werden von einigen Projekten als deutlich spürbare Rahmenbedingungen für das pädagogische Arbeiten thematisiert. Dies betrifft nicht nur Aufwand und Dauer des Hinein- und Herauskommens aus dem Gefängnis, sondern auch das Erfordernis, im Gefängnis durch viele verschlossene Türen „durchgeschlossen“ zu werden. Auch die Gefangenen müssen vom Gefängnispersonal zum Ort des Projektangebots gebracht werden. So äußert sich ein Projektmitarbeiter zur Form, die der Projektworkshop jeweils annimmt:

„Also, das hängt immer davon ab, was in der Anstalt geht. Das hat was damit zu tun, wir haben ja keinen Schlüssel, ‚Welche Personen sind ansprechbar?‘ und ‚Wie haben die Kapazitäten?‘, ‚Können die eine Person abstellen, die uns auf- und einschließt, die die Menschen aus ganz unterschiedlichen Räumen führt oder nicht?‘, ‚Ist es am Vormittag?‘ als Beispiel. Also, das hat einfach auch was mit der Personaldecke zu tun und mit dem, was sie an sicherheitsrelevanten Sachen, was da einfach läuft, was wir überhaupt gar nicht in der Hand haben“ („Möwe“_TP1_01_18, 395ff.).

Deutlich wird insgesamt, dass die Rahmenbedingungen, was Dauer und Ort der Angebote angeht, stark von den Anstalten bestimmt werden bzw. mit diesen ausgehandelt werden. Sie folgen somit eher pragmatischen Erwägungen der Anstalten und nicht pädagogischen Konzeptionen oder Erfordernissen:

„Also, wir bieten ja neben dem Gruppensetting immer im Anschluss noch eine halbe Stunde, bzw. das ist auch wieder Aushandlungssache, wie viel Zeit geben die uns, muss man auch sagen. Eigentlich hatten wir gesagt eine Stunde im Anschluss noch für individuelle Beratung“ („Albatros“_Praxis_01_18, 689ff.).

Teilweise berichten die Projekte von Schwierigkeiten, benötigtes und eingeplantetes Material mit in die Anstalt hineinzunehmen. Absprachen mit den zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern innerhalb der Haftanstalt gelten dann den Vollzugsbeamten an der Pforte wenig:

„... sondern das erleben Sie häufig, dass Sie einen AVD¹⁸ haben, der vorne an der Schranke sitzt oder an der Tür sitzt, an der stahlbewährten Tür, und ein AVD, der drinnen arbeitet. Und Sie haben aber eine gegenseitige Überprüfung. Also, dass Sie, vorne beispielsweise der Sicherheitsbeauftragte Ihnen sagt: ‚Kann ja sein, dass Sie das drinnen abgesprochen haben – bei mir nicht‘. Und wenn Ihnen das dann passiert, obwohl Sie glaubten, alles abgesprochen zu haben, und Sie haben das Laptop, und Sie haben die vorbereiteten Materialien und wollen dann rein, und vorne sagt man Ihnen ‚Ihr Laptop bleibt hier‘. Da können Sie

18 AVD bedeutet „Allgemeiner Vollzugsdienst“

sich ja mal schnell überlegen, wie Sie die nächsten drei bis vier Stunden gestalten“ („Lerche“_TP1_06/_8, 464ff.).

Derselbe Projektmitarbeiter berichtet auch von der Abhängigkeit von den Justizbediensteten, was die Möglichkeit von – für den Vertrauensaufbau mit den Inhaftierten äußerst wertvollen – Pausen angeht:

„Die Bedingungen sind unterschiedlich in den jeweiligen Anstalten, die Bedingung, auch was sie an Medien beispielsweise nutzen können. Es kann auch sein – oder auch, was sie beispielsweise, wie sie eine Pausengestaltung machen. Es kann auch durchaus passieren, wenn das Personal knapp ist, und das ist durchgängig knapp in den Anstalten, weil es werden (...) dringend Justizmitarbeiter gesucht, die auch nicht besonders gut bezahlt werden, insbesondere im AVD. Und wenn sie eine große, und das ist auch durchgängig der Fall, eine große Krankheitsrate haben, dann müssen sie damit rechnen, dass vielleicht eine Pause nicht passiert, und dann haben sie plötzlich zwei Stunden oder zweieinhalb Stunden. Und Pausen sind extrem wichtig – Zigarettenpausen. (Frage: Ja, klar. Und das ist räumlich nicht so gemacht, dass man das so machen kann?) In einigen Anstalten kann man das, gestaltet man das so, dass sie eine Räumlichkeit haben, wo sie den Pausenraum vis à vis haben, wo sie das selber gestalten können, in anderen Anstalten kann es sein, dass sie geschlossen werden müssen. Das können sie vielleicht, sie können dann immer nochmal jemand rufen, in dem sie den Alarmknopf nutzen – das ist ein bisschen prekär allerdings, weil dann kommen gleich mehrere. Und das machen sie einmal, und kein zweites Mal“ („Lerche“_TP1_06_18, 253ff.).

Ein besonderer Vertrauensbeweis an die Projektmitarbeitenden ist es also, einen Schlüssel zu erhalten, mit dem sie sich innerhalb der Anstalt selbstständig bewegen können. Nötig dazu ist allerdings ein langer Vertrauensaufbau, der im Programmbereich von einem Projekt berichtet wird, das schon Vorerfahrungen mit der Arbeit in der betreffenden Haftanstalt hat:

„So wie das in [Name der JSA], da ist das richtig gut. Da haben jetzt die Kollegen auch Schlüssel bekommen und so. Also, das läuft so richtig gut. (...) Das ist aber auch eine jahrelange Arbeit, bis man da so ein Standing hat“ („Eule“_Praxis_01_18 1231ff.).

Neben den praktischen Unwägbarkeiten des Arbeitens hinter Gittern thematisieren die Projektmitarbeitenden teilweise auch eine emotionale Komponente. Gerade Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ohne Vorerfahrung in der Gefängnisarbeit werden von den materiellen Gegebenheiten und der Situation im Gefängnis auch mitgenommen, wie ein Projektmitarbeiter plastisch schildert:

„Ja, das ist immer wieder schwierig, dass man da reingeht und tausend Türen sich öffnen müssen – und es ist immer eine psychische Last auch. Das muss man selber auch irgendwie überwinden. Ja, für mich ist es nicht so schlimm, aber, wenn ich daran denke, dass er da nicht rauskommt, ist es für mich schlimm, also das Empathiegefühl ist da natürlich ganz stark. Ja, dass man in einem kleinen Raum sitzt, hundert Türen geschlossen usw., das ist natürlich – man kann es so oder so sehen, aber wir versuchen ja die positive Seite zu betrachten, deshalb wollen wir da jetzt auch nicht unbedingt, also ich thematisiere das überhaupt nicht“ („Star“_Praxis_04_18, 141ff.).

Die eindruckliche Szenerie der „hundert Türen geschlossen“ ist für den Projektmitarbeiter ganz persönlich eine „psychische Last“, die sich nicht zuletzt auch aus Einfühlung in den inhaftierten Klienten speist: „Aber, wenn ich daran

denke, dass er da nicht rauskommt, ist es für mich schlimm“. Der Klient erscheint hier ausschließlich als Eingesperrter begriffen, mit dem man mitfühlt – die Straftat als legitimer Grund der Inhaftierung bleibt hier außen vor. Gleichzeitig hält der Projektmitarbeiter für sich fest, seine negativen Gefühle nicht ausagieren zu können, er müsse vielmehr für den Klienten positiv gestimmt sein: „das muss man selber auch irgendwie überwinden“.

b) Gefahr der Stigmatisierung von Inhaftierten

Viele Projekte thematisieren reflexiv und sensibel die Gefahr, dass Inhaftierte durch den Kontakt mit den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern oder durch Teilnahme an den Projektangeboten innerhalb der Haftanstalt – bei Bediensteten und anderen Inhaftierten – erst als „Radikale“ oder insbesondere auch „Islamisten“ stigmatisiert werden könnten. So berichtet ein Projektmitarbeiter von Vorurteilen unter den Gefangenen:

„Also anscheinend soll es auch in den Gefängnissen Insassen geben, die denken, dass, wenn sie daran teilnehmen, eventuell auf so eine Liste der Radikalen kommen. Also, das ist so ihre Angst, weil, ja, ok, wenn jetzt so ein Workshop stattfindet, dann muss da was dran sein. Und das sagen wir auch offen den anderen ‚Also nein, das ist nicht der Fall. Wir sind nicht hier, um Euch irgendwie zu belasten, sondern wir sind hier, um Euch weiterzubilden, das ist eine reine Bildungsveranstaltung‘. Und das haben sie dann teilweise bestätigt. Und wir versuchen dann durch sie quasi, die anderen so zu erreichen, durch die positiven Rückmeldungen der jetzigen Teilnehmer, dass sie das mit den anderen Insassen besprechen und die ganzen Vorurteile abbauen quasi“ („Adler“_Praxis_02_18, 582ff.).

Ein weiteres Projekt berichtet von Abbrüchen der Teilnahme von einzelnen Gefangenen „wegen dem Begriff Deradikalisierung“ („Rabe“_Praxis_06_18, 441ff.). Sensibilität ist insbesondere dort gefragt, wo eine Gleichsetzung von „muslimisch“ und „radikal“ droht. So berichtet eine Projektmitarbeiterin zum Umgang damit:

„Es gibt Menschen, die denken dann, wir arbeiten mit allen Muslimen (lacht) in den Einrichtungen, in denen wir aktiv sind. Und so machen wir das natürlich überhaupt nicht, weil wir a) niemanden unter Generalverdacht stellen möchten, und ja auch ganz klar ist, dass Radikalisierung auch im Kontext des Islam nicht unbedingt nur unter Muslimen stattfindet, und dass auch nicht der Islam unbedingt der Grund ist, weshalb sich Menschen radikalieren, sondern es andere Kontexte und Ursachen gibt“ („Specht“_Praxis_02_18, 259ff.).

In Konsequenz versuchen viele der Projekte, den Titel „Deradikalisierungsarbeit“ oder „Radikalisierungsprävention“ sowie die Stichworte „Rechtsextremismus“ oder „Islamismus“ bei ihrem Auftreten in den Gefängnissen ganz zu vermeiden (vgl. „Albatros“_Praxis_01_18, 175ff.; „Habicht“_JM_05_18, 99ff.; „Lerche“_TP1_06_18, 210ff., „Fink“_TP3_02_18, 159ff.). Im Gegenzug schafft allerdings im Bereich der Prävention von demokratiefeindlichem Islamismus eine dezidierte Vorstellung als „muslimische“ Mitarbeitende bei den entsprechenden Inhaftierten einen Vertrauensvorschuss:

„Sonst stellen wir uns niemals als ‚Deradikalisierungsberater‘ vor, niemals! Weil, wenn wir das machen, dann heißt es immer wieder ‚Ich bin nicht radikal, also möchte ich mit Euch nichts zu tun haben‘. Von daher sagen wir ‚Wir sind pädagogische Mitarbeiter‘. Das ist auch vertraglich so geregelt, wir sind muslimische pädagogische Mitarbeiter. Also, der Begriff ‚muslimisch‘, ja, der wirkt sehr gut,

also das bringt sehr viel, wenn wir da ‚muslimisch‘ sagen, und dann ich noch mich als ‚Islamischer Theologe‘ vorstelle. Dann ist teilweise schon das Vertrauen sofort da“ („Rabe“_Praxis_01_18, 185ff.).

Neben der Bedeutung der Benennung des Projekts in Haft und des Auftretens der Mitarbeitenden ist es eine weitere Strategie zur Stigmatisierungsvermeidung, insbesondere Gruppenangebote so in Haft anzubieten, dass nicht eine bestimmte Zielgruppe (z.B. nur Muslime, nur ausländische Inhaftierte) direkt angesprochen wird, sondern die Arbeit etwa im Rahmen des Schulunterrichts oder berufsvorbereitender Maßnahmen an alle Inhaftierten gleichermaßen gerichtet ist.¹⁹

4.3 Umsetzungserfahrungen bei Einzelfallarbeit

Nach der Darstellung der generellen Erfahrungen der Projekte bei Zugängen in Haft und beim Umgang mit Gefangenen wird in diesem Abschnitt die einzelfallbezogene Arbeit fokussiert. Zunächst werden in komparativer Weise grundsätzliche Erfahrungsdimensionen der MP beim Zugang zu Klienten der Einzelberatung sowie die grundsätzlichen fachlichen Bezugspunkte dieser Maßnahmen vorgestellt. Im Anschluss werden anhand eines exemplarischen Falleinblicks in einen Beratungsprozess die Herausforderungen und professionellen Paradoxien erläutert, die sich bei dieser Arbeit stellen.

4.3.1 Übergreifende Erfahrungen der Einzelberatung

4.3.1.1 Zugang zu Klienten für Einzelfallarbeit

Der Zugang zu den Klientinnen und Klienten läuft meist über Bedienstete im Justizvollzug, die den Projekten – direkt oder über Verbindungsbeamte oder Behörden wie Justizministerium oder Landeskriminalamt – mitteilen, welche Gefangenen eventuell Anzeichen für radikale Einstellungen zeigen und welche sich zu einer Beratung bereit erklären. Dazu ist es für die Projekte unerlässlich, sich selbst und ihr Angebot zunächst den Bediensteten vorzustellen und in einem zweiten Schritt den Inhaftierten. So schildert ein Referent eines Landesjustizministeriums über das von ihm betreute Projekt:

„Ja, sagen wir mal so, wir hatten jetzt nicht besonders viele Einzelmaßnahmen nach meinem Überblick. Ich vermute mal, dass für Einzelcoachings, aber es sind, sagen wir es mal so, bis bestimmte Maßnahmen und Angebote im Vollzug Fuß fassen, das dauert seine Zeit. Das muss den Vollzugsbeamten bekannt sein, das Angebot, die Leute müssen sensibilisiert sein und einen Blick dafür haben, mit welchen Gefangenen man sozusagen welches Training andenken kann. Und

19 Die Verortung innerhalb des Angebots in Haft hat dann aber Konsequenzen für eine universalpräventive oder eine selektiv präventive Ausrichtung der Projektarbeit. Um jegliche Stigmatisierung zu vermeiden, wäre eine Projektarbeit in letzter Konsequenz nur universalpräventiv möglich. Geht man aber davon aus, dass Gefangene generell aufgrund ihrer Inhaftierung radikalierungsgefährdet sind, ist im Gefängnis auch „Universalprävention“ schon selektiv. Insofern stehen die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter hier vor einer schwierigen, teils dilemmatisch-paradoxen Situation, in der sie teilweise gezielt präventiv tätig werden müssen, auf die entsprechenden Adressatinnen und Adressaten jedoch nur unter Inkaufnahme der geschilderten Schwierigkeiten als solche zugehen können.

dann muss der ja auch mitmachen, motiviert sein. Und dann gibt es Vorgespräche, und dann wird das angeleiert“ („Eule“_JM_05_18, 160ff.).

Ähnliches berichtet ein Referent eines anderen Bundeslands:

„Und die „Einzelgespräche“ sind theoretisch seit Ende letzten Jahres möglich. Da ist es jetzt so, dass man jeden einzelnen Probanden oder Gefangenen wirklich explizit ansprechen muss, ihm das Angebot vorstellen muss, gucken muss, wie kommen sozusagen Berater und Gefangener zusammen. Da entwickeln wir das noch in Absprache. So, genau“ („Habicht“_JM_05_18, 159ff.).

Dort, wo Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter selbst in Anstalten hospitieren, besteht die Möglichkeit einer direkten Ansprache potenzieller Klienten für eine Beratung. Ebenso nutzen Projekte, die parallel auch Gruppenformate anbieten, die Gruppenarbeit mit den Gefangenen dazu, festzustellen, für wen der Teilnehmenden eine Einzelberatung aussichtsreich erscheint. Auch die Fortbildung von Bediensteten durch die Projekte wird als Vorstellungsplattform genutzt und den Bediensteten dabei die Möglichkeit erläutert, Inhaftierte an das Projekt zu verweisen.

Noch mehr als bei einem Gruppenarbeitsformat ist im Einzelberatungssetting die freiwillige Teilnahme der Klientinnen und Klienten unabdingbare Voraussetzung einer gelingenden Arbeitsbeziehung. Unter den Voraussetzungen der Haft kann dies auf der einen Seite einfacher sein als „Draußen“, da das Angebot eine willkommene Abwechslung von einem eintönigen Alltag bietet. So stellt die Vertreterin eines Landesjustizministeriums fest:

„Gefangene möchten in der Regel sprechen, egal eigentlich mit wem“ („Star“_JM_05_18, 476f.).

Andererseits kann die „Freiwilligkeit“ auch von instrumentellen Motivationen der Häftlinge (z.B. in Bezug auf mögliche Hafterleichterungen) überformt werden.

Die Frage, was Freiwilligkeit im Zwangskontext überhaupt bedeuten kann, stellt sich hier in besonderem Maße und wird von den Projekten ganz unterschiedlich gehandhabt. Im Bundesland des Projekts „Bussard“ wird beispielsweise mit Weisungen als dem in Haft gängigen Instrument von Verhaltensanweisungen an die Inhaftierten gearbeitet, was seitens des Projekts nicht problematisiert wird, da hieraus ein Ansatzpunkt resultieren kann, intrinsische Motivation zu erzeugen. Daneben gibt es andere Projekte, die zwar eine erste Kontaktaufnahme im Rahmen einer Weisung akzeptieren, für den weiteren Beratungsverlauf aber eine Eigenmotivation als notwendig erachten („Fink“ TP3). Diese Positionierung seitens des Projekts ist wiederum etwas, was mit den JVAen und den zuständigen Ministerien erst noch ausgehandelt werden muss. Wieder andere Projekte setzen eine eigenständige Kontaktaufnahme ausstiegswilliger Inhaftierter und somit eine bereits anfängliche eigenständige Problemerkennung von vorneherein voraus („Eule“ TP1).

4.3.1.2 Fachliche Bezüge der Einzelberatungen

Neben den geschilderten projektübergreifenden Erfahrungen insbesondere beim Zugang zu Klienten lassen sich einige fachliche Bezüge unterscheiden, anhand derer sich die Einzelberatung im Programmbereich prototypisch charakterisieren lässt. Dabei sind einerseits Aspekte zu nennen, die alle MP ähn-

lich handhaben und die den Fachstandards der Deradikalisierungsarbeit entsprechen: Die Einzelfallorientierung (a), die Reziprozitätsstrategie (b) sowie die Bedürfnisorientierung (c) im Umgang mit den Klienten. Andererseits lassen sich hier Bezüge zeigen, die in den MP unterschiedlich gehandhabt werden. Dies sind erstens der Stellenwert von Religion im Bereich der Bearbeitung von demokratiefeindlichem und gewaltbereiten Islamismus (d) und zweitens die Ausgestaltung der Beratung als Ausstiegsarbeit vorrangig im Bereich der Rechtsextremismusbearbeitung (e).

a) Einzelfallorientierung

Über alle pädagogischen Ansätze hinweg betont eine Vielzahl der Projekte den individuellen Charakter der Fälle: Jede Adressatin und jeder Adressat sei anders, und so müsse man im Einzelsetting auch unterschiedliche Herangehensweisen wählen (vgl. „Bussard“_01_18, 633ff.; „Habicht“_Praxis_01_18, 570ff.; „Star“_Praxis_04_18, 45ff.). Dies ist einerseits eine nachvollziehbare Absage an eine Standardisierung der Arbeit, die an den einzelnen Bedürfnissen und Fallkonstellationen vorbeigeht. Andererseits darf eine Einzelfallorientierung auch nicht zur Ablehnung generalisierbarer Schritte und professioneller Standards geraten. Sinnvoll ist hier das Vorhalten eines Repertoires an pädagogischen Herangehensweisen und Methoden, etwa in der metaphorischen Gestalt eines „Methodenkoffers“ („Habicht“_Praxis_01_18, 436). Gleichzeitig ist nicht immer deutlich, ob die Einzelfallorientierung nicht lediglich ein Lippenbekenntnis im Interview bleibt und die Herangehensweise an einen Fall eher von den persönlichen Vorlieben des bearbeitenden Pädagogen als vom Charakter des Falls bestimmt wird. Anzeichen für eine solche Konstellation finden sich im unter 4.3.2 genauer analysierten Interview.

b) Reziprozitätsstrategie

Die Strategie, für Einzelfallarbeit Personen als Projektmitarbeitende zu rekrutieren, die teilweise ähnliche religiöse oder biografische Hintergründe haben (vgl. die Gegenüberstellung zweier prototypischer Trägerpositionen in Abschnitt 4.1.3), schlägt sich innerhalb der Kommunikation mit den Adressaten in der bewussten Herstellung von Reziprozität nieder. So berichtet ein Mitarbeiter beispielsweise, die Biografie des Adressaten nicht durch Fragen zu ergründen, sondern durch ein eigenes Erzählangebot, das dann gemäß den ungeschriebenen Regeln eines sozialen Austauschs in Gesprächen vom Klienten erwidert wird:

„Und da ist es für uns wichtig, erstmal zu schauen ‚Welche Biografie hat die Person?‘. Das heißt, welche Beziehung zu der Mutter, welche Beziehung zum Vater, zu den Brüdern, zu den Freunden usw. All das versuchen wir im Laufe des Gesprächs kennenzulernen, zu erfahren. Und das machen wir nicht, in dem wir sagen ‚So, jetzt erzählst Du mal, wie ist der Kontakt zu der Mutter?‘. Das machen wir nicht, weil dann sofort immer die Person misstrauisch wird, sondern wir reden einfach los. Ich erzähle beispielsweise über mich, über meine Mutter, über meinen Vater teilweise, und dann kommt das schon. Und dann redet die Person dann automatisch auch über ihre Eltern“ („Rabe“_Praxis_06_18, 309ff.).

c) Bedürfnisorientierung

Die biografische Erzählung ist für diesen Projektmitarbeiter jedoch kein

Selbstzweck – als etwa biografisch-reflexive Auseinandersetzung des Klienten mit sich selbst – sondern hat die diagnostische Funktion, die Bedürfnisse des Klienten zu ergründen, um diese dann bedienen zu können. Unklar bleibt in der folgenden Interviewpassage, ob dieses Eingehen auf Bedürfnisse (wie vielfach auch in der Ausstiegsarbeit im Bereich Rechtsextremismus eingesetzt, vgl. Hohnstein/Greuel 2015, S. 85) ein Mittel zum Vertrauensaufbau ist, oder ob die Bedürfniskompensation schon als Deradikalisierung gedacht ist. Für letzteren Fall wären kritische Fragen an die Nachhaltigkeit eines solchen Vorgehens zu stellen.

„Und das ist dann insofern wichtig, dass wir dann versuchen, die Biografie kennenzulernen und zu schauen ‚Was sind denn die Lücken in dieser Biografie?‘, also ‚Was wurde nicht befriedigt? Welche Bedürfnisse dieser Person wurden im Kindesalter, im Jugendalter nicht befriedigt?‘. Dann lernen wir das kennen. Und dann versuchen wir, gerade dort aufzubauen. Deshalb, die Person ist beispielsweise, ich sage mal, also jetzt bei dem einen Syrienrückkehrer machen wir das so, dass die Person sich radikalisiert hat, oder sich für Syrien entschieden hat, weil die immer nach Abenteuer gesucht hat, nach irgendwelcher Action gesucht hat, irgendwie nach Abwechslung im Tag gesucht hat, und die Salafisten das ihm angeboten haben. Die Salafisten waren mit ihm Fußballspielen, waren mit ihm auf der Seilbahn, waren mit ihm in irgendeinem Erlebnispark usw. Sie haben all das, was diese Person immer gebraucht hat, also diese Action- und Abenteuerbedürfnisse, befriedigt. Das haben die Salafisten sehr gut gemacht. Und ich habe das erkannt, nachdem ich eben mehr über die Biografie erfahren habe, über seine Beziehung zu den Salafisten erfahren habe, und habe nach der Entlassung genau das angeboten. Das heißt, ich bin mit ihm zum Erlebnispark. Ich bin mit ihm Fußballspielen gegangen. Ich bin mit ihm Grillen gegangen. Ich bin mit ihm ins Hallenbad gegangen. Warum? Weil ich weiß, die Person mag das“ („Rabe“_Praxis_06_18, 315ff.).

Die Strategie, dem Klienten nach seinen Wünschen eine ganze Reihe von Outdoor-Erlebnissen zu bieten, funktioniert allerdings nur im Kontext der Bewährungshilfe. Im Fall von Klienten im Gefängnis sind dem natürlich klare Grenzen gesetzt, wie auch der interviewte Projektmitarbeiter reflektiert. Die Arbeitsphase im Gefängnis wird dabei zur Vorbereitung der Möglichkeiten, die sich dann nach Haftentlassung ergeben:

„Also im Gefängnis sitzen wir ja im Raum, also nur in einem Zimmer, und unsere sind, mal so grob gesagt, Hände sind gebunden. Wir können nicht viel machen, außer reden. Aber bei der Entlassungsarbeit, (...) haben wir da natürlich viel mehr Möglichkeiten, die wir dann natürlich auch ausnutzen. Deswegen sagen wir immer wieder, es ist sehr wichtig, dass wir während dem Gefängnisaufenthalt viel mehr uns auf Vertrauensarbeit und auf Biografiearbeit konzentrieren, welche ja eben Monate dauern kann. Und dann nach der Entlassung dann gerade das, was wir erkannt haben, diese Lücken, die wir erkannt haben, versuchen zu füllen“ („Rabe“_Praxis_06_18, 344ff.).

d) Religiöse versus biografische Ausrichtung

Im Bereich der Bearbeitung von demokratiefeindlichem und gewaltbereitem Islamismus lassen sich die Arbeitsansätze prototypisch auch danach unterscheiden, welchen Stellenwert sie der Religion und damit verschiedenen Methoden der religiösen oder theologischen Auseinandersetzung mit den Klienten zumessen (vgl. Schau u.a. 2017). Während einige Projekte bewusst biografische Gespräche und religiöse Auseinandersetzungen verzahnen,

spielt Religion in den Ansätzen und Methoden anderer Projekte kaum eine Rolle. Jenseits der konzeptuellen Ansätze der Projekte lassen sich im Programmbereich jedoch auch vielfältige Aneignungen und Interpretationen der einzelnen Berater beobachten. So finden sich Konstellationen, in denen die Projektkonzeption für die Beratungsarbeit sowohl religiöse als auch biografische Themen vorsieht, die Berater aber entweder ausschließlich religiöse Themen zur Sprache bringen oder diese im Gegenzug völlig außer Acht lassen. Hier zeigt sich letztlich, dass die in der Fachdiskussion sehr akzentuierte Frage nach dem Stellenwert von Religion in der Praxis fließender erscheint und sehr von den Umsetzenden der Beratung abhängt.

In der Arbeit der Projekte/Berater lassen sich somit deutlich verschiedene Akzente unterscheiden: Einerseits wird vor allem religiös, andererseits vor allem biografisch gearbeitet. Berater, die vorrangig religiös arbeiten, gehen von vornherein vom religiösen Charakter des Problems aus. So führt ein Pädagoge im Projekt „Star“ seinen Adressaten im Interview als einen jungen Mann ein, der „in seiner theologischen Einstellung einfach Hilfe gebraucht“ habe („Star“_Praxis_04_18, 37f., vgl. auch die ausführliche Interpretation dieses Vorgehens in 4.3.2). Religion ist in dieser Beziehung dann auch das maßgebliche Gesprächsthema, der Projektmitarbeiter versucht, dem Klienten religiöses Wissen und Deutungsweisen näherzubringen.

Von anderen Beratern wird dieses Primat des Religiösen/Theologischen dagegen explizit bezweifelt und als Oberflächenphänomen eingeschätzt. So führt ein Pädagoge im Projekt „Fink“ aus:

„Also auch, wenn der Jugendliche, ich sage mal, vermeintlich religiös ist und eine vermeintlich religiöse Legitimation, ja, seiner Straftat oder seiner Ideologie hat, dass er, sage ich mal, der salafistischen Szene oder Spektrum beispielsweise angehört, ist es häufig so, ist es nicht die Religiosität an sich, sondern dass es biografische Umstände gibt, die den Jugendlichen sozusagen zu dieser Identität angestoßen haben. Also, wir haben die Erfahrung gemacht, dass dann die religiöse Schicht sehr dünn ist, und es mehr biografische, sozusagen, ja, biografischen Gesprächsbedarf gibt“ („Fink“_TP1_02_18, 643ff.).

Methodische Konsequenz ist für den Projektmitarbeitenden, dass sie mit den Adressaten „kein Koran-Theologie-Ping-Pong oder so spielen“ („Fink“_TP1_02_18, 652f.), sondern biografisch arbeiten und mit dem Klienten nach Brüchen und Ursachen für die Lebenskrise der Radikalisierung suchen.

Die These von der Religion als Oberflächenphänomen unterlegt der Mitarbeiter eines weiteren Projekts mit dem Bericht einer Erstbegegnung mit einem Klienten, der ihm als äußerst religiös angekündigt wird und auf den er sich intensiv theologisch vorbereitet. In der Begegnung wird aber für den Mitarbeiter klar, dass es vielmehr um Aufmerksamkeit zu gehen scheint:

„Da wurde ich eben angerufen von einem Sicherheitsdienstleiter, und er meinte „Ja, wir haben hier einen, der schreit die ganze Zeit ‚Allahu akbar‘, also ‚Gott ist groß‘ aus dem Fenster, und provoziert die Beamten, und hat irgendwelche Zeichnungen oder Symbole vom ‚Islamischen Staat‘ – der ist sehr gefährlich“. Dann war das bei mir so, dass ich mich eben mal vorbereitet habe auf das Gespräch. Das heißt, ich habe bestimmte Koranverse auswendig gelernt, Koransuren habe ich dann auswendig gelernt. Weil meistens ist es so, ich als Theologe kann bestimmte Koranverse auswendig, ich nenne sie dann auf Arabisch und Deutsch, aber so was Versnummern betrifft, da bin ich zum Beispiel nicht sicher. Dann

sage ich ‚Ja, irgendwo im Koran steht das‘. Oder das kann ich beispielsweise mit einem, der radikal ist, nicht machen. Da muss ich dann konkret Zahlen nennen. Und habe ich mich dementsprechend vor dem Gespräch eine Woche lang vorbereitet. Ich habe mich wirklich am Tag fünf, sechs Stunden hingesezt, um diese Koranverse, um diese Hadithe auswendig zu lernen, um quasi theologisch im Gespräch versiert zu sein, wenn ich mit ihm spreche. Dann setze ich mich hin und versuche dann mit der Person zu reden, merke sofort, nach einigen Minuten, dass es der Person gar nicht um Religion geht. Die erste Frage war: ‚Was reden die über mich? Sag‘ mall, Was reden die über mich so? Positives oder Negatives?‘. Ich habe gesagt: ‚Eigentlich nur Negatives. – Mir egal, trotzdem, ich bin wichtig für die. Ich bin hier, ich hab‘ Aufmerksamkeit‘. Ja, deswegen, der Person geht es gar nicht um theologische Dinge, sondern einfach dieses Aufmerksamkeitsbedürfnis ist da“ („Rabe“_Praxis_01_18, 499ff.).

Hier bleibt weiter zu beobachten, ob sich die in diesem Erkenntnisprozess andeutende Entwicklung der Beratungsarbeit von einer teilweisen inhaltlichen Fokussierung der Bearbeitung von Religion bzw. Ideologie hin zu mehr sozialer Unterstützungsarbeit für die Klienten für das Feld verallgemeinern lässt. In der Entwicklung der Ausstiegsarbeit mit Rechtsextremismus ließ sich jedenfalls ein analoger Prozess beobachten (vgl. Hohnstein/Greuel 2015, S. 94). Der Justizkontext hat hier jedoch die Besonderheit, dass oft auch soziale und/oder persönliche und psychische Probleme durch die entsprechenden Fachdienste des Justizvollzugs oder der Bewährungshilfe bearbeitet werden. Wenn sich die Projekte hier nicht ausschließlich als ‚Spezialisten‘ für eine ideologische Auseinandersetzung sehen, sondern darüber hinaus weitergehend mit den Klienten arbeiten wollen, sind Abstimmungsbedarfe und eventuelle Bearbeitungsinterferenzen oder sogar -konkurrenzen zu beachten.

e) Ausstiegsarbeit

Im Gegensatz zur gezielt biografischen oder religiösen Herangehensweise bei der Einzelfallarbeit im Phänomenbereich des demokratiefeindlichen Islamismus zeigt sich die Einzelfallarbeit, die sich im Rahmen des Programmbereichs an Rechtsextreme richtet, als klassische Ausstiegsarbeit, wie sie seit einigen Jahren in vielen Bundesländern von staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen durchgeführt wird. Hier werden in den Interviews die klar geregelten Bedingungen für die Klienten, das klar definierte Vorgehen, die klar unterschiedenen Komponenten einer reifen Konzeption pädagogischen Vorgehens deutlich (vgl. „Eule“_TP_TP1_02_18, 539ff.). Neben der deradikalisierenden Arbeit an der Ideologie, die bei den Projekten im Phänomenbereich des demokratiefeindlichen Islamismus klar im Vordergrund steht, werden hier oft auch die praktischen Probleme eines Szeneausstiegs, wie Wohnortwechsel, Entfernung von Tattoos oder Stellensuche mit bearbeitet.

Im Rahmen der Arbeit im Programmbereich erproben die Projekte, die so vorgehen, die Übertragbarkeit des etablierten Ansatzes der Ausstiegsarbeit vom Bereich des Rechtsextremismus auf den des demokratiefeindlichen Islamismus. Aufgrund geringer Fallzahlen sind dabei aber noch keine Erkenntnisse möglich.

4.3.2 Falleinblick: Einzelfallarbeit

Im Folgenden wird der Verlauf einer Einzelfallarbeit mit einem Syrien-Rückkehrer in einem Gefängnis nachvollzogen, bei der beispielhaft grundlegende

Rahmenbedingungen und Paradoxien der pädagogischen Einzelfallarbeit in diesem Handlungsfeld deutlich werden. Die Darstellung beruht auf dem Interview mit einem Projektmitarbeitenden des Projekts „Star“ im Frühjahr 2018 („Star“_Praxis_04_18), aus dem hier Textausschnitte präsentiert und in einer sequentiellen Interpretation (vgl. die Erläuterung unseres methodischen Vorgehens in 1.3.2) nachvollzogen werden.

Berater

Der interviewte Projektmitarbeiter, der die Einzelfallarbeit durchführt, hat keine formelle pädagogische Qualifikation, sondern bezeichnet sich selbst als „eigentlich Quereinsteiger“ (20). Ins Projekt kam er auf Vermittlung eines ehemaligen Projektmitarbeiters nach seinem Studienabschluss. Er hat einen künstlerischen Studiengang absolviert, bringt aber langjährige Erfahrung aus der ehrenamtlichen Arbeit mit Jugendlichen mit:

„... da ich die Arbeit in [Name der Stadt] ehrenamtlich gemacht habe, mit Jugendlichen, muslimischen Jugendlichen sozusagen gearbeitet habe, mich um die gekümmert habe. Und ich habe die Arbeit acht bis zehn Jahre schon davor gemacht, ehrenamtlich. Also, um die Jugendlichen gekümmert und um ihr theologischen Angelegenheiten auch, also Fragen usw. – eine Begleitperson“ (7–13).

Anfangssituation

Der erzählte Fall wurde dem Projekt von den Sicherheitsbehörden übermittelt. Bei den ersten Treffen ist ein Vertreter der Behörde noch mit im Raum, wie der Interviewte schildert:

„Und in dem Fall war es dann auch so, dass vom LKA noch einer mit drin war, die ersten Treffen. Und wir haben uns vorgestellt, und dann ist er gegangen. Und nachdem er gegangen ist, haben wir uns ein bisschen näher kennengelernt.“ (58–61)

Während das Landeskriminalamt zunächst eine wichtige Rolle als buchstäblicher Türöffner in die Anstalt spielt, in der der Klient einsitzt (50), spricht hier aus der Erzählung des Mitarbeiters eine Hemmung der Situation durch die Präsenz des Behördenvertreters. Solange der „mit drin war, die ersten Treffen“, geht die Interaktion nicht über das „wir haben uns vorgestellt“ hinaus, scheint also eher im förmlichen zu verharren. Erst „nachdem er gegangen ist“ kommt es zum „näher kennenlernen“, also zu einer tieferen, persönlicheren Interaktion – zur eigentlichen Arbeit.

Die Kontaktaufnahme zum Klienten scheint dann unproblematisch verlaufen zu sein, was der Mitarbeiter dessen Charakter zuschreibt:

„... also es entwickelt sich dann, also in dem Fall hat es sich so entwickelt, das ist ja auch immer ganz individuell, von Fall zu Fall, von Person zu Person und von Geschichte zu Geschichte. In dem Fall war es so, dass mein Klient ein sehr offener und sehr gesprächsfreudiger Mensch eben ist. Deshalb war der Zugang nicht unbedingt schwierig“ (45–49).

Neben dieser Charakterisierung des Klienten wird hier in den Ausführungen des Mitarbeiters auch das Prinzip der Einzelfallorientierung deutlich, dass auch in vielen weiteren Interviews und Projektkonzeptionen zum Ausdruck kommt: Die Auffassung, dass gerade in der Beratungsarbeit mit Klienten jeder Fall einzigartig ist und in einzigartiger Weise behandelt werden muss.

Hier wird dieses Individualitätsdogma in drei Dimensionen aufgefächert: „Von Fall zu Fall“ – die Umstände sind jeweils eigen, „von Person zu Person“ – die Charaktere sind jeweils andere, sowie „von Geschichte zu Geschichte“ – die Verlaufsdynamik ist immer unterschiedlich.

Fallcharakterisierung und Vorgehen

Seinen Klienten und dessen Ausgangslage beschreibt der Mitarbeiter so:

„Und das ist ein Syrien-Rückkehrer. Und der kam vom Landeskriminalamt, und der Jugendliche oder junge Mann hat in seiner theologischen Einstellung einfach Hilfe gebraucht. Er wusste nicht mehr weiter, weil alles, was er gekannt hat, hat er von der Szene gekannt sozusagen. Und der wollte fundierte Antworten haben. Und deshalb bin ich immer noch weiterhin bei ihm, in bestimmten Intervallen“ (36–41).

Der Mitarbeiter nennt hier einen doppelten Anlass für das Tätigwerden des Projekts: Zum einen wird es von den Behörden dazu beauftragt, der Fall wird dem Projekt zugewiesen. Zum anderen aber konstatiert er ein genuines Problem des Klienten: Er „hat in seiner theologischen Einstellung einfach Hilfe gebraucht“. Hier wird mit der „theologischen Einstellung“ zum ersten Mal das religiöse, seelsorgerische Framing deutlich, mit dem der Mitarbeiter auf den Klienten schaut. In dieser Perspektive ist das Problem somit allein „die theologische Einstellung“ des Klienten, andere Probleme eines Rückkehrers im Gefängnis oder etwa biografische Hintergründe kommen nicht als Zuzubearbeitendes in den Blick. Die Hilfsbedürftigkeit des Klienten erläutert der Mitarbeiter als Orientierungslosigkeit („wusste nicht mehr weiter“) nachdem dieser aus der „Szene“ und deren Richtungsvorgaben herausgelöst wurde. Als Orientierung werden nun „fundierte Antworten“ in Aussicht gestellt.

Die Beratung – die zum Zeitpunkt des Interviews auch noch andauert – findet in monatlichen Abständen statt. Grund für diese eher geringe Kontakthäufigkeit ist einerseits die Einschätzung, dass hier „nicht unbedingt ein wöchentlicher Bedarf“ (73) da sei, andererseits werden die Projektressourcen durch „sehr, sehr viele andere Fälle“ (72) gebunden.

Sein Vorgehen in der Beratung schildert der Mitarbeiter wie folgt:

„Also, wir sprechen ausschließlich über theologische Themen, über islamische Angelegenheiten, und wie man was begründet, wieso es welche Aussagen gegeben hat oder gibt, wie man sich orientieren soll, und wie die Stellung sein soll usw., zur Gesellschaft, zur Demokratie, zu anderen Mitmenschen, zu anderen Muslimen usw. usf. Weil, das ist immer noch eine große Baustelle, weil die Lehre hat gefehlt, die richtigen Quellen haben gefehlt. Und man hat ganz viel so nebenbei mitbekommen. Und deshalb ist es immer noch – es ist keine akute Gefahr, aber die Ideologie schwingt halt irgendwie immer noch mit. Und das zu säubern, braucht noch viel Zeit. Und genau das versuchen wir zu machen. Natürlich geht es auch um seine Angelegenheiten, um seine Wünsche. Meistens ist es so, dass man ihn auch mal ausreden lässt, weil er nicht so viel Gelegenheit hat, sich mit Menschen in dieser Form auszutauschen“ (79–90).

Erneut wird hier die religiöse Rahmung der Beratungssituation deutlich: „Wir sprechen ausschließlich über theologische Themen“. Dies wird nun noch genauer erklärt, es wird die Theologie als islamische Theologie präzisiert und erläutert, dass in den Gesprächen vor allem religiöse Begründungen für das Verhalten des Klienten insbesondere anderen Menschen gegenüber thematisiert werden. Begründet wird dies damit, dass der Klient bislang kaum bzw.

falsche theologische Kenntnisse hat: „weil die Lehre hat gefehlt, die richtigen Quellen haben gefehlt“. Hier deutet sich an, dass es in den Gesprächen eher um Dogmatik (die Lehre, die richtigen Quellen) geht, als um eine eigenständige Auslegungspraxis des Klienten. Der Mitarbeiter zeigt ihm somit die richtigen Quellen und deren (aus seiner Perspektive) korrekte Auslegung und möchte damit „die Ideologie“ ... „säubern“. Ziel ist damit eine religiöse (Re-)Sozialisation des Klienten.

In der folgenden Ergänzung „natürlich geht es auch um seine Angelegenheiten“ klingt zunächst ein Widerspruch zur Aussage an, es werde ausschließlich über religiöse Themen gesprochen. Deutlich wird hier aber, dass „seine Angelegenheiten“ eher als Vorgespräch, als den Boden für die eigentliche Auseinandersetzung bereitend wahrgenommen werden. Dies wird in der weitgehenden Nichtbeachtung bzw. dem sich andeutenden Nicht-Aufgreifen von „seinen Themen“ deutlich: „Meistens ist es so, dass man ihn auch mal ausreden lässt“. Mit der Begründung, dass er sonst im Alltag dazu keine Gelegenheit hat, wird dem Klienten damit durchaus Raum gelassen, auch eigene Themen zu setzen, aufgegriffen und zum Thema der Beratung gemacht werden diese jedoch nicht.

Hier deutet sich ein gewisser praktischer Widerspruch zum eingangs angeführten Prinzip der Einzelfallorientierung an: Der einzelne Fall und seine Idiosynkrasien werden im Beratungsprozess zwar zugelassen, aber nicht ins Zentrum gerückt. Die Bearbeitung folgt vielmehr dem theologischen Framing des Mitarbeiters, ist also eher dessen Setzung als eine Reaktion auf den Klienten. Statt einer Orientierung an einer eingehenden Einfühlung in die Person des Klienten prägen (Vor-)Annahmen bzw. (hier religiöse) Deutungsmuster des Beraters die pädagogische Fallkonstruktion sowie den Arbeitsprozess. Dies bestätigt sich in späteren Ausführungen des Interviewpartners, in denen deutlich wird, dass der Klient neben seiner religiösen Desorientierung weitere Probleme hat:

„Aber genau dadurch, dass er auch – mein Klient ist auch erkrankt, eine schwere Krankheit hat, eine Chemotherapie durchmacht, und die Ausgangsposition sowieso ganz schwierig ist, und die Familienprobleme usw. usf.“

„Es gibt noch weitere Probleme, die er, mit denen er sich durchkämpfen muss. Ich sehe das jedes Mal, wenn ich da bin, da hat er einfach ein Instrument, damit zu kämpfen sozusagen, sich durchzusetzen und – genau. Und Hoffnung zu haben für die Zukunft“ (105–111).

Die als „weitere Probleme“ zusammengefassten Krisenereignisse und -zustände im Leben des Klienten – eine schwere Erkrankung, „Familienprobleme“, eine schwierige „Ausgangsposition“ – werden eher kursorisch und abstrakt zusammengefasst. Es wird in dieser Aufzählung deutlich, dass sie nicht im Zentrum der Beratungsarbeit stehen. Dagegen wird auch hier wieder das religiöse Framing der Arbeit deutlich: Die religiöse Auseinandersetzung wird als „Instrument“ für den Klienten erläutert, die ihm hilft, „zu kämpfen“ und „Hoffnung zu haben“. Die Beratung wird hier als spiritueller Halt für den Klienten verstanden, der ihm allgemein bei der Problembewältigung hilft.

Die religiöse Rahmung zeigt sich schließlich auch in der Beschreibung des Einflusses der Haftsituation auf die Beratung und wie der Berater diese thematisiert:

„Also, wir versuchen ihn ein bisschen mit der Sache anzufreunden, dass es keine Qual ist für ihn sozusagen. Also in religiöser Ebene gesehen, dass es nicht umsonst ist, dass er da ist, sondern vielleicht ist es sogar ein Schutz, also er soll dankbar sein, dass er in Deutschland gesund angekommen ist und hier leben darf und hier versorgt wird, und vor anderen Gefahren vielleicht sogar bewahrt wird“ (149–153).

Die Zeit im Gefängnis wird hier explizit wieder „in religiöser Ebene“ gedeutet. Dem Klienten wird nahegelegt, sie als eine Art religiöse Prüfung zu betrachten („nicht umsonst“), und in einer weiteren Auslegung sogar als eine Art Gnade („vor anderen Gefahren vielleicht sogar bewahrt“). Dem Berater ist dabei daran gelegen, dem Klienten seine eigene Auslegung von Religion und auch seine Praxis plausibel zu machen, wie er später an einem Beispiel erläutert:

„Also, was zum Beispiel das Händegeben betrifft, finde ich, dass es wichtiger ist, wenn man das Gefühl hat, die Person versteht das, ja, sie kennt sich aus und man kann mit Gestik ganz wirklich zeigen ‚Ok, der wird wahrscheinlich die Hand nicht ausstrecken‘. Aber wenn jetzt eine Frau kommt, die das nicht erwartet oder vielleicht überhaupt nicht erwartet hat, dass sie ihre Hand ausstreckt und dass du dich zurückziehst, das ist unhöflich. Und für mich ist das fatal, dass man jemandem dermaßen beleidigt, ja? Das ist auch eine Herzensangelegenheit, und sie besitzt auch ein Herz, sie ist auch ein Geschöpf Gottes, deshalb darfst du ihr nicht weh tun. Und deshalb mache ich das auch. Und dann, manche akzeptieren das, manche nicht. Das ist dann denen überlassen“ (284–293).

Beziehung/Rolle

Die Arbeitsbeziehung zwischen dem Berater und dem Klienten wird vom Interviewpartner auf zweifache Weise charakterisiert. Einerseits wird in den schon rezipierten Passagen deutlich, dass er sich als „Begleitperson“, als spiritueller Berater, als Seelsorger versteht. Andererseits macht er aber auch noch eine weitere, mit dem Seelsorger nicht unbedingt kompatible Rolleneignung deutlich. Diese ist gekennzeichnet durch die Notwendigkeit einer authentischen Zuwendung:

„Und am Anfang ist es ganz wichtig, einen Zugang zu finden, auch wenn der Klient oder die Klientin offen für Gespräche sind, muss man natürlich die Authentizität beweisen irgendwie. Man muss zeigen können ‚Ok, ich bin hier für Dein Wohl‘ und ‚Es ist eine freiwillige Angelegenheit, Du kannst es gerne jederzeit abbrechen, wenn Du nicht willst‘“ (52–56).

Neben der klassisch sozialpädagogischen Haltung für das Wohl des Klienten da zu sein, wird hier eine Orientierung an Authentizität ausgedrückt. Diese wird an der Zuwendung expliziert, wodurch deutlich wird, dass hier keine rein rollenförmige, sondern quasi eine persönliche Zuwendung gefragt ist. Diese wird vom Interviewpartner später als „Freundschaft“ und als „freundschaftliche Beziehung“ verdeutlicht:

„Deshalb ist es wichtig, dass man dranbleibt, also dass man die Freundschaft sozusagen auch aufrechterhält. Das ist jetzt nicht, ich sage zwar Klient, aber das ist eigentlich mehr als das. Man baut was auf, was sehr Emotionales auf, und ich, ja, das kann man vielleicht, es gibt andere Ansichten bestimmt, aber ich bin der Meinung, dass es so sehr wichtig ist, dass man so arbeitet mit den Leuten, unter anderem auch auf emotionaler Ebene. (...) Also das ist eine freundschaftliche Beziehung. Wir sind auch ziemlich, also der ist auch um die 30, also wir ähneln

uns in vielen Hinsichten. Und ich denke, also ich versuche das so aufzubauen, dass es nicht hierarchisch ist, sondern dass wir auf Augenhöhe sind“ (123–135).

Wenn hier die Ebenbürtigkeit, die „Augenhöhe“ zum Klienten hervorgehoben wird, ergibt sich ein gewisser Kontrast zu einer prototypischen seelsorgerischen Beziehung, die durchaus auf einer (theologisch begründeten) Hierarchie zwischen Seelsorger und Klient aufbaut. Die „Augenhöhe“ wird hier allerdings auch nicht unbedingt als Reziprozität gefasst, sondern als emotionales Verhältnis: Der Berater bleibt nicht unbenommen, er ist emotional ebenso involviert wie der Klient und kann dadurch auch „authentisch“ sein.

Die emotionale Involvierung des Beraters mag auch eine Ursache für dessen Tendenz im Interview sein, den Klienten von einer Verantwortung für seine Taten und seinen Gefängnisaufenthalt zu entlasten. So wird dieser in der erzählten Ansprache geradezu infantilisiert („Wieso bist Du da gewesen und hast Menschen weh getan?“ oder so“; 223–225), seine Erlebnisse werden als „historische Geschehnisse“ normalisiert und der Gegenwart entrückt (222), insgesamt werden politische „Provokationen“ wie etwa die Diskussionen um ein Kopftuchverbot als möglicher Auslöser für Radikalisierungsprozesse gesehen, womit der Interviewpartner eine Diskriminierungstheorie der Radikalisierung vertritt:

„Also, das ist nur ein Gefühl, aber dass man bestimmte Thematiken immer wieder in Vorschein bringt, dass die Leute sich provoziert fühlen, es muss nicht unbedingt gewollt sein, dass man Leute provoziert, aber es sei immer dahingestellt, ob das richtig oder falsch ist. Das ist überhaupt nicht mein Thema. Aber dass man zum Beispiel ein Kopftuchverbot oder so beredet, das kann, oder das hat sehr, sehr viele Auswirkungen auf die Menschen. Und das hat auch sehr viele, also auch viele islamische Gelehrte haben darüber vieles gesagt. Beide Meinungen sind vertreten. Darum geht es mir nicht. Es geht mir nur darum, dass eine solche Thematik Auswirkungen bei den Menschen hat, die einen Hang zur Radikalität haben. (Interviewer: Ok, ja) Und sie fühlen sich einfach nur bestätigt, kein Teil der Gesellschaft zu sein, oder angegriffen zu werden. Man kann das ganz leicht als Provokation oder als Angriff nehmen sozusagen, was ich nicht so sehe, aber ich spüre das ja, ich sehe das ja bei den Klienten“ (327–340).

Verlauf

Die Beratungen finden, wie der Interviewpartner berichtet, nach wie vor monatlich statt, wobei geplant ist, die Frequenz nun vielleicht zu erhöhen. Der Ein- und Ausgang ins Gefängnis stellt keine Hürde dar, wobei sich der Kontakt zum Gefängnispersonal auch auf den Einlass beschränkt. Ein inhaltlicher Austausch findet nicht statt: „Wir kündigen nur an, dass wir kommen“ (156).

Auf seine Einschätzung einer Entwicklung des Klienten befragt, beschränkt sich der Berater auf die fortgesetzte Kooperation des Klienten:

„Eine Entwicklung, ähm, das ist etwas so Abstraktes, also ich stelle immer wieder eine Entwicklung fest. Also, eine Entwicklung ist für mich, dass er sich gut fühlt und dass er möchte, dass ich wiederkomme, und dass wir über diese Sachen reden. Ich habe das Gefühl, das tut ihm sehr gut“ (100–103).

Diese Einschätzung zeugt einerseits von einer emphatischen Einfühlung in den Klienten und einer hohen Sensibilität für dessen Bedürfnisse. Andererseits bleibt sie aber auch oberflächlich und geht am selbst gesetzten Kern der Arbeit – der theologischen Auseinandersetzung mit dem Klienten – vorbei, bei der sich durchaus auch Entwicklungsdynamiken feststellen ließen. Hier

dominiert also einmal die Logik der „Freundschaft“ zum Klienten die Logik der Seelsorge bzw. auch die der Radikalisierungsbearbeitung.

Fazit

Zusammenfassend lassen sich einige, auch über diesen konkreten Fall hinaus interessante Befunde über Determinanten und Herausforderungen der Beratungsarbeit festhalten:

Die in der Beratungsarbeit immer wieder hochgehaltene Einzelfallorientierung kann von individuellen Beratungspraktiken und den Framings bzw. Perspektiven der Beraterinnen und Berater unterlaufen werden. Ausschlaggebend für den Verlauf der Arbeit sind dann nicht Besonderheiten bzw. eine genaue Fallanalyse des Klienten, sondern die Persönlichkeit der Beraterin oder des Beraters und deren bzw. dessen idiosynkratische und systematisch ähnliche Weise, auf Klienten zu blicken und mit ihnen umzugehen. Insbesondere Beraterinnen und Beratern, die wenig (formelle) pädagogische Qualifizierungen mitbringen, wird hier eine weitreichende eigenständige Rollenfindung und Rollenaneignung abverlangt. Diese kann – wie im vorliegenden Fall zwischen ‚Seelsorger‘ und ‚Freund‘ – auch changieren und tendenziell in Spannung zu einem professionellen Selbstbild als ‚Berater‘ geraten, das gezielt mit verschiedenen Rollen methodisch arbeitet und sie gegebenenfalls variiert und dosiert.

Das Konzept der dezidiert religiösen Herangehensweise an die Beratung der Klienten wird von den Projekten (und möglicherweise auch einzelnen Beratern innerhalb der Projekte) sehr unterschiedlich gefüllt. Im vorliegenden Fall sticht insbesondere die Orientierung an einer (individuellen) religiösen Dogmatik hervor, die prototypisch mit einer Fokussierung individueller Auslegung und einer historisch-kritischen Relativierung religiöser Texte kontrastiert werden kann.

Bedarfe der einzelnen Klienten/Fälle stehen im Projektkontext den Gesamtressourcen bzw. auch den Bedürfnissen anderer Klienten entgegen. Berater gehen damit unterschiedlich um, von einer formalisierten, eher geringen Kontaktfrequenz wie im vorliegenden Fall bis zu einer permanenten Erreichbarkeit für (mehrere) Klienten, mit der Gefahr einer permanenten Überforderung der Berater (vgl. das MP „Rabe“).

Die methodische Kompetenz des hier interpretierten Beraters – wie auch die vieler anderer Beratenden/Projekte im Programmbereich – erscheint weiter ausbaufähig. Deutlich werden im Interview individuelle Aneignungen, instinktives Vorgehen und Kommunizieren mit dem Klienten sowie ein Fokus auf Haltungsfragen, wie die der Empathie, der Aufmerksamkeit und der Authentizität. Eine modellhafte Beratungspraxis muss darüber hinaus aber auch auf (überindividuell übertragbaren) methodischen Ansätzen beruhen. Diese gilt es in den Projekten und bei den Beraterinnen und Beratern zu stärken. Hier wird die Notwendigkeit einer Stärkung und Unterstützung der pädagogischen Professionalisierung im Handlungsfeld deutlich.

4.4 Umsetzungserfahrungen bei Gruppenmaßnahmen

Nachdem bis hierhin die Umsetzung von Einzelfallarbeit und die dort sichtbar werdenden Bedingungen und Paradoxien der pädagogischen Arbeit im Mittelpunkt standen, soll nun der Blick auf Gruppenarbeitssettings gerichtet werden. Im Gegensatz zur Einzelfallarbeit ist das Ziel hier zumeist nicht Deradikalisierung, sondern universelle bzw. auch selektive Prävention von Radikalisierung. Zunächst werden konzeptuelle Hintergründe und erste Umsetzungserfahrungen bei dieser Arbeit für den Programmbereich insgesamt vorgestellt. Im Anschluss wird exemplarisch Datenmaterial zu zwei Gruppenarbeitsmaßnahmen untersucht.

4.4.1 Übergreifende Erfahrungen bei der Umsetzung von Gruppenmaßnahmen

Die Schilderungen von Erfahrungen mit Gruppenmaßnahmen in unserem Datenmaterial zeigen deutlich einige Erfahrungen, die bei vielen bzw. nahezu allen der untersuchten MP ähnlich gemacht werden. Dazu zählen insbesondere Modifikationen, die in Bezug auf die geplanten Arbeitsformate, die Umstände der Maßnahmen oder die anvisierten Zielgruppen gemacht werden, um sich in die Gegebenheiten in den Haftanstalten einfügen zu können (4.4.1.1). Darüber hinaus lassen sich zwei charakteristische Prototypen der Zielorientierungen der Gruppenarbeitsmaßnahmen im Programmbereich herausarbeiten. Es finden sich einerseits wissensorientierte, andererseits kompetenzorientierte Konzepte (4.4.2.2).

4.4.1.1 Umgangsstrategien mit den Bedingungen in den Vollzugsanstalten

Die Ausgestaltung der Maßnahmen zu Beginn der Projektlaufzeiten reagiert zumeist auf den Umstand, dass die pädagogische Arbeit nicht rein nach eigenem Ermessen der Projekte gestaltet werden kann, sondern den besonderen Umständen in Haft Rechnung tragen und sich nach den von Haftanstalten unterschiedlich artikulierten Bedarfen richten muss. Die Projekte greifen dazu zu unterschiedlichen Strategien.

a) Zugänge/Bedarfsanalysen

Der Beginn der Projektlaufzeit ist von Bemühungen um Zugang zu Haftanstalten geprägt. Einige der Projekte veranstalten dazu Vorstellungstermine in einigen oder allen Strafanstalten im jeweiligen Bundesland, um den Anstaltsleitungen und interessierten JVA-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern das Projekt und dessen Angebote vorzustellen (z.B. Projekt „Eule“). Dabei geht es auch schon darum, die jeweiligen Bedarfe in den Anstalten zu erfahren. Andere Projekte greifen zu qualitativen Forschungsmethoden wie Interviews, um die Bedarfe und Wünsche der Anstaltsmitarbeiter zu erheben (Projekte „Kolibri“, „Specht“, „Milan“). Als weitere Strategie führen einige Projekte Hospitationen in Justizvollzugsanstalten durch („Kolibri“, „Möwe“, „Fink“). Dies dient dazu, sich sowohl die Umstände in den Haftanstalten zu erschlie-

ßen, als auch die Bedarfe der Beschäftigten zu erfahren und bereits Inhaftierte kennenzulernen, beispielsweise durch Anwesenheit bei Freizeitangeboten in den Haftanstalten (vgl. „Möwe“_TP2_01_18, 339ff.).

b) Probedurchführungen

Einige der Projekte deklarieren eine erste Durchführung ihrer Gruppenangebote bewusst als „Pilot“ („Albatros“_Praxis_01_18, 524ff.) oder „Kick-Off-Prozess“ („Möwe“_TP1_01_18, 389f.). Diese Rahmung hilft den Projekten dabei, Konzepte schnell testweise umzusetzen und zu erproben, ob die entwickelten Formate für die Arbeit in den Haftanstalten bzw. mit Klienten der Bewährungshilfe taugen:

„Und dann ist es so, dass die Theater, die Kollegen vom Theaterpädagogischen Team, auch wahrscheinlich schon relativ früh anfangen werden, mit einem Projekt ‚Maskenbau‘. Dass die schon so früh anfangen, obwohl wir konzeptionell noch gar nicht so weit sind, hat ein bisschen den Hintergrund, dass wir da erstmal einen Testballon losschicken müssen, um zu gucken, wie das ankommt und was da ankommt“ („Kolibri“_Praxis_01_18, 333ff.).

Diese probeweise Durchführung von Konzepten, die von den Praktikern selbst als „noch gar nicht so weit“ eingeschätzt werden, kann auch als Reaktion auf die kurzen Projektlaufzeiten im Programmbereich gesehen werden, die keine Zeit für ein ansatzweises ‚Ausreifen‘ der Konzepte lässt, bevor diese umgesetzt werden müssen.

c) Modularisierung

Eine Strategie, um flexibel auf unterschiedliche Bedürfnisse und Wünsche der Haftanstalten einzugehen, ist es, ein modulares „Baukastenprinzip“ an Angeboten vorzuhalten. Mit dem „Baukastenprinzip“ kann das pädagogische Angebot sowohl gleichzeitig bedarfsgerecht und individuell angepasst werden, als auch in seiner Grundlage mit den Verantwortlichen in den Anstalten und Justizministerien der Länder abgestimmt sein (vgl. „Habicht“_JM, 149f.). Das „Baukastenprinzip“ trägt auch dem Umstand Rechnung, dass die Teilnehmenden der Maßnahmen meist von den Anstalten ausgesucht werden. So berichtet ein Projekt von einer Konzept-Tabelle, in der verschiedene mögliche Workshop-Elemente für verschiedene Zielgruppen und Präventionsziele aufgeführt sind:

„Und dann kann man aus diesen riesen Tabellen sagen ‚Dann lass‘ uns doch mal dies Modul machen und das Modul, und dann gucken wir mal‘. So dass man da ein bisschen flexibel ist, und nicht jetzt schon sagt ‚Wir machen ein Gruppenangebot zu dem Thema, mit dem Curriculum‘, so. Das ist irgendwie Quatsch, weil wir nicht wissen, wie die Gruppen aufgestellt sind. Also, wie viele Muslime sind da? Wie sehr ist Islamismus da überhaupt ein Thema? Vielleicht ist ja auch, sind da andere Extremismen Thema. Vielleicht sind die eher Opfer sozusagen von Islamismus, vielleicht sind sie eher Täter. Das sind so die Fragen, die wir uns stellen. Da versuchen wir da so ran zu gehen“ („Kolibri“_Praxis_01_18, 555ff.).

Ein anderes Projekt benutzt diesen Modus dazu, um flexibel auf die Wünsche und Bedürfnisse der inhaftierten Teilnehmer selbst eingehen zu können:

„Wir wollen das so flexibel wie möglich gestalten, und wirklich den Jugendlichen auch den Raum zu geben, über Themen zu sprechen, die sie interessieren, Themen, die vielleicht auch im Regelunterricht aufploppen, aber auch Themen, die

sonst gerade aktuell sind, die für sie aktuell sind, ihnen so einen Raum geben, über ihre Themen sprechen zu können, ihre Meinung auch sagen können, auch problematische Meinungen artikulieren zu können, und arbeiten da mit einer Art ‚Methodenkoffer‘, dass wir über verschiedene Themen gewisse Sachen vorbereitet haben, dass wir aber so flexibel sind, auch auf deren Wünsche einzugehen“ („Habicht“_Praxis_01_18, 430ff.).

Ein weiterer Faktor, auf den mit dieser Strategie flexibel reagiert werden kann, ist die unterschiedliche Verortung des Projektangebots innerhalb der jeweiligen Angebote in den Haftanstalten:

„Also, wir haben unsere Workshops so konzipiert, wir nennen es ‚nach dem Baukastenprinzip‘. Das heißt, einerseits ist es wichtig, dass wir bedarfsorientiert agieren vor Ort, also je nachdem, dass wir bedarfsorientiert da sozusagen einsteigen mit den Workshops und beispielsweise im schulischen Bereich dann schauen, ob es dann im Rahmen des Ethik-Unterrichts oder Politikunterrichts, oder ob es vielleicht eine Projektwoche gibt, also je nachdem, dass wir uns da bedarfsorientiert einklinken und wie Workshops umsetzen. Allerdings ist unser Ziel immer, dass wir eine gesamte Workshop-Reihe umsetzen“ („Fink“_TP1_01_18, 243ff.).

d) Verortung des Angebots in Haft

Eine Spezifik der pädagogischen Angebote in Haft ist, dass sie innerhalb des bestehenden Angebots und des Tagesablaufs der Inhaftierten verortet werden müssen. Dies hat insbesondere Konsequenzen für die Teilnahmemotivation der Inhaftierten (die höher ist, wenn das Angebot als „Arbeitszeit“ gewertet und auch entsprechend vergütet wird, vgl. „Milan“_Praxis_07_18, 194ff.) und für die mit dem Angebot verbundene eventuelle Stigmatisierungsgefahr (s.o.).

Die Angebote der Projekte im Programmbereich werden entsprechend ihres Zuschnitts unterschiedlich verortet. Die politische Bildungsarbeit eines Projekts findet etwa als Teil des Schulunterrichts in der Haftanstalt statt („Habicht“_Praxis_01_18, 473ff.). Gemäß der universalpräventiven Ausrichtung dieses Angebot werden damit alle Inhaftierten einer regulären Schulklasse in der JVA erreicht. Eine weitere Möglichkeit, die Gefangenen möglichst universal zu erreichen, ist die Adressierung von einzelnen Wohngruppen, dort wo diese Vollzugsform existiert (vgl. „Fink“_TP1_01_18, 343ff.). Das Workshop-Angebot eines weiteren Projekts findet im Rahmen des regulären Formats der „berufsvorbereitenden Maßnahmen“ einer Anstalt statt („Lerche“_TP1_06_18, 653f.).

Die von verschiedenen Projekten angebotenen „Gesprächskreise“ für Inhaftierte finden im Rahmen der Freizeit der Inhaftierten statt.

4.4.1.2 Erreichte Teilnehmer / Zugang

a) Auswahl durch die Anstalten

In den Fällen, in denen das Angebot der Projekte nicht für feste Gruppen in Haft wie beispielsweise Schulklassen veranstaltet wird, bestimmt in der überwiegenden Mehrheit der Fälle die Anstalt, welche der Inhaftierten am Angebot teilnehmen sollen. Dies kann für die Projekte auch ein Unsicherheitsfaktor sein, ob das Angebot überhaupt stattfinden kann. So berichtet ein Projektmitarbeiter auf die Frage, ob der angebotene Gesprächskreis feste

Teilnehmer hat:

„Ja, also das sind immer, nee, das sind immer – meistens sind das immer dieselben. Also, das regelt auch die Anstalt. Wir sagen einfach ‚mindestens drei Personen, maximal neun Personen‘. Also wenn es weniger als drei Personen sind, dann lohnt sich das eigentlich nicht. Wir kommen da trotzdem, aber es ist dann wirklich zu wenig. Und dann ruft uns die Anstalt an und sagt: ‚Ja, wir haben sechs Leute zusammengetrommelt, also können Sie heute vorbeikommen‘, dann gehen wir dann da hin“ („Rabe“_Praxis_01_18, 702ff.).

Ein anderes Projekt betont die Sinnhaftigkeit der Auswahl der Teilnehmenden durch die Anstalten:

„Also, das ist aber dann keine Auswahl, die wir treffen, sondern die echt vor Ort dann getroffen wird. Also, da würde ich auch nicht reinreden wollen, weil das würden wir uns jetzt nicht anmaßen, weil ich denke, das ist wirklich Sache dort vor Ort uns zu sagen, der oder der, je nachdem“ („Nachtigall“_Praxis_02_18, 403ff.).

b) Einfluss der Anwesenheit von Vollzugsbediensteten

Insbesondere dort, wo Träger mit ihrer Arbeit in (einzelnen) Vollzugsanstalten neu beginnen und noch nicht als Kooperationspartner etabliert sind, machen die Justizbehörden bzw. die Anstalten oft die Anwesenheit von Gefängnisbediensteten in den Gruppenarbeitsterminen zur Bedingung ihrer Durchführung. Wenngleich dies aus der Sicherheitsperspektive der Institution durchaus nachvollziehbar ist, stellt sich die Konstellation in pädagogischer Perspektive und im Hinblick auf den Vertrauensaufbau der Projektmitarbeitenden zu den Gefangenen als eher ungünstig dar. So schildert ein Projektmitarbeiter, dass die Anwesenheit von sogar zwei Bediensteten bei einem Gruppenarbeitstermin die Gefangenen zu passiven Zuhörern machte und die unter ihnen erwünschte Diskussion gänzlich unterband („Rabe“_Praxis_06_18, 362ff). Themen wie etwa „Sex“ und „Drogen“ – die hier generell für eine erwünschte, ganz offene Debatte über jegliche Themen stehen – konnten so von den Gefangenen nicht angesprochen werden (ebd.).

Die Beobachtung der Gefangenen durch die auch im Alltag kontrollierenden und sanktionierenden Beamten steht damit den Konzepten und Zielen der Gruppenarbeit stark entgegen. Aufgrund der Entscheidungsmacht der Anstalten sind die betroffenen Projekte hier allerdings zumeist gezwungen, sich mit dieser Konstellation abzufinden. Im Einzelnen gelingt es allerdings nach einiger Zeit des Vertrauensaufbaus alleine mit den Gefangenen zu arbeiten. In einem Fall war eine von der Anstalt vorgesehene Anwesenheit eines Bediensteten aufgrund mangelnder Ressourcen dann doch nicht möglich („Schwalbe“_Praxis_06_18, 265ff).

Lediglich von einem Projekt wird die Anwesenheit eines Bediensteten bei der Gruppenarbeit als Gewinn dargestellt, wobei es sich konkret um einen Integrationsbeauftragten in einer Anstalt handelt. Diese Position trägt eventuell dazu bei, dass die Person von den Gefangenen eher als Vertrauter und nicht als Kontrollinstanz wahrgenommen wird:

„Aber es ist natürlich einfach ein totaler Vorteil. Also das sind, ne, genauso angestellt in der Justiz wie alle anderen, aber es ist natürlich noch mal was anderes, und die Leute kennen den Beauftragten oder die Beauftragten, und die können jederzeit auch noch mal mitreden und ergänzen Sachen, und das ist wirklich sehr,

sehr kollegial und wirklich sehr low hierarchiemäßig, und das läuft super“ („Albatros“_Praxis_07_18, 466ff.).

c) Sprache

Ausführlich schildert der Mitarbeiter eines anderen Projekts die Abstimmungen zwischen dem Projekt und einer Anstalt bezüglich der Teilnehmer ihres Gruppenangebots. Als maßgebliche Faktoren, die die Gruppenarbeit schwierig machen (können), nennt er die geringen Deutschkenntnisse der Teilnehmenden:

„Na, wir bekommen die Gruppen aus den Anstalten genannt, bzw. die Gruppen werden maßgeblich zusammengestellt von der Anstalt bzw. von den jeweiligen Abteilungen, nicht von der Anstaltsleitung selber, aber beispielsweise von der Pädagogischen Abteilung in der einen Anstalt, die mir jetzt gerade dazu einfällt. Und die stellen uns jetzt richtige Gruppen zusammen. Und sollten wir bei diesen Gruppen Schwierigkeiten haben, oder sagen, dass uns die Konstellation wirklich nicht gefällt, weil einer völlig aus dem Bereich schlägt, oder wir jetzt auch mal damit zu tun haben, dass einer der deutschen Sprache so gut wie überhaupt nicht mächtig ist, dann bitten wir, das zu verändern. Aber erstmal wird die Gruppe zusammengestellt von den jeweiligen Abteilungen der Anstalten. Wir sagen ihnen natürlich, wie wir es gerne hätten, aber letztlich natürlich trägt mit dazu bei, was die Abteilungen dazu sagen.“ („Lerche“_TP1_02_18, 192ff.).

Trotz teilweise deutlicher sprachlicher Barrieren wird die Gruppenarbeit im Programmbereich ganz überwiegend auf Deutsch durchgeführt. Einzig ein Projekt, das schwerpunktmäßig mit minderjährigen Geflüchteten arbeitet, bietet sein Angebot auf Arabisch an. Hierzu berichtet ein Projektmitarbeiter:

„Die Veranstaltung auf Arabisch mache ich mit einer Kollegin, [Name der Kollegin]. Sie ist Libanesin, das heißt arabische Muttersprachlerin. Deswegen funktioniert es ganz gut, ich habe Arabisch im Studium gelernt und in einem Auslandsaufenthalt in Ägypten. Aber wir ersetzen uns ganz gut. Also, ich den islamwissenschaftlichen Bereich, sie, also, ja, den sprachlichen Bereich. Also, sie kann auch mehr Dialekte. (Frage: Ist das auch Hocharabisch, oder?) Bitte? Ähm, also Hocharabisch. Die Flüchtlinge unter sich sprechen auch größtenteils Hocharabisch, weil es sind Menschen von Marokko bis Syrien, und das sind quasi andere Sprachen, also. Aber falls jetzt Hocharabisch nicht verständlich wird, wechsle ich auf den ägyptischen Dialekt um. Und ja, meine Kollegin kann dann auch Libanesisch oder Syrisch, die kann dann auch damit dann mich unterstützen. Also, die Kommunikation funktioniert sehr gut, ja“ („Adler“_Praxis_02_18, 59ff.).

Ein Sonderfall sind künstlerisch arbeitende Projekte, bei denen die sprachliche Kommunikation in den Hintergrund treten kann. So berichtet ein Projektmitarbeiter, dass die Deutschkenntnisse der zumeist ausländischen Teilnehmer an seinem Gruppenangebot nicht ausschlaggebend seien:

„Also, die konnten, brockenweis konnten die Deutsch, weil sie schon im schulischen Zusammenhang auch waren. Aber darauf konnten wir nicht bauen. Und wir haben, weil wir eben selber es auch machen, also, weil wir es selber auch gestalten und das selber auch anwenden, vermittelt es sich eigentlich mehr über das Tun als über das Reden darüber. Und deswegen gibt's da eigentlich keine Begrenzung, wer da mitmachen kann“ („Schwalbe“_Praxis_06_18, 244ff.).

d) Alter und Geschlecht

Die meisten Projekte richten sich an den Jugendvollzug, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihrer Angebote sind dementsprechend im Alter von 14 bis 24 Jahren. Wo die Projekte im Erwachsenenvollzug arbeiten (weil etwa der Zugang zum Jugendvollzug im Bundesland nicht gelingt), konzentrieren sie sich auf Heranwachsende und berichten so von Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Alter von bis zu 27 Jahren („Lerche“_TP1_02_18, 871).

Entsprechend der geschlechtergetrennten Form des Vollzugs und der geringen Anzahl von weiblichen Gefangenen richten sich alle bis auf zwei Gruppenangebote ausschließlich an männliche Inhaftierte. Ein Projekt ist in einer Anstalt tätig, in der sowohl Männer als auch Frauen inhaftiert sind, was die Möglichkeit eröffnet, eine geschlechtergemischte Gruppe zu haben. Dies wird von einem Projektmitarbeiter als „bislang eine gute Erfahrung“ beschrieben („Lerche“_TP1_06_18, 189). Ein weiteres Projekt arbeitet in einer Jugendarrestanstalt, in der gelegentlich auch einzelne weibliche Jugendliche arrestiert sind und am Gruppenangebot teilnehmen („Nachtigall“_Praxis_07_18, 180ff.).

e) Einstellungsmuster

Bezüglich der ideologischen Einstellungen der erreichten Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird überwiegend von heterogenen Gruppen berichtet, was meist auch dem Wunsch der Projekte entspricht („Fink“_TP3_02_18, 283f.; „Lerche“_TP1_06_18, 97ff.). So berichtet etwa ein Projektmitarbeiter aus einem Projekt, das im Bereich des Rechtsextremismus arbeitet:

„Wir haben momentan zum Beispiel eine Gruppe die begonnen hat in der Haftanstalt, äh, gestatten Sie mir, dass ich jetzt die Haftanstalt nicht nenne, da haben wir einen sehr fanatischen Reichsbürger dabei. Da haben wir auch einen Extremisten dabei, der zugleich noch Hooligan ist und Motorradrocker. Und wir haben einen, das ist aber relativ überraschend, der offensichtlich aus der dschiha-distischen Szene kommt, was eher in [Name des Bundeslandes] ... (Frage: Und die prallen da alle aufeinander?) Die sind in dieser Gruppe alle zusammen, ja. Es sind noch weitere dabei. (Frage: Ja, ja, aber spannend) Ja (lacht). Es ist aber entsprechend auch schwierig, das dann zu händeln. Also, da sind wir froh, dass wir jeweils immer zwei Personen haben, die das, zwei Trainer/Referenten, die das dann machen“ („Lerche“_TP1_06_18, 142ff.).

Ein anderes Projekt, das im Bereich des demokratiefeindlichen Islamismus arbeitet, zieht Grenzen, was die Heterogenität der Gruppen angeht:

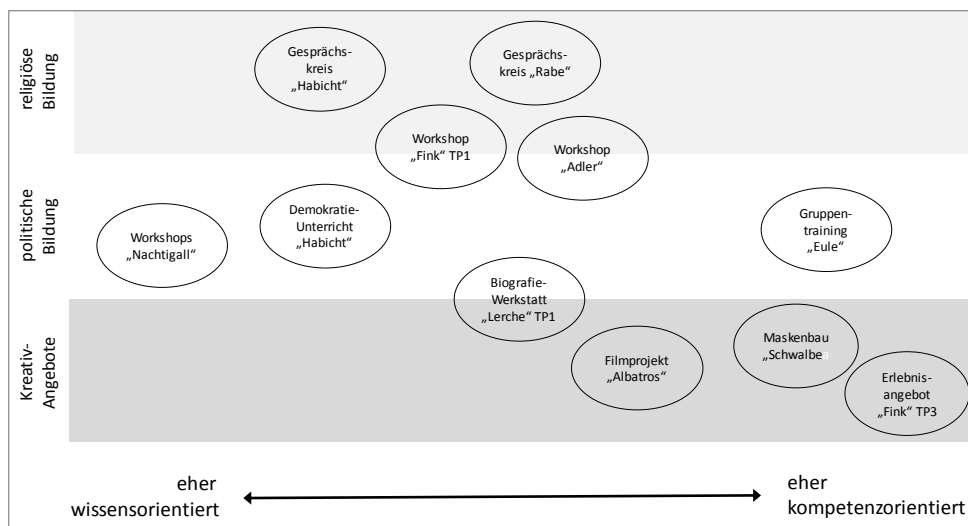
„Also, eigentlich ist das ja ‚Islamismus- und Salafismusprävention‘, aber sobald Plätze bestehen, können auch Nicht-Muslime teilnehmen. So einen Fall haben wir beispielsweise in [Name der Stadt]. Da ist ein Nicht-Muslim mit dabei, und er engagiert sich sehr in den Diskussionen, das interessiert ihn sehr – ja. Genau. Also, sobald, wie gesagt, also von den zwölf Plätzen etwas frei ist, da können wir auch also Nicht-Muslime aufnehmen. Aber da muss man dann aufpassen, weil es gibt auch Rechtsradikale in Gefängnissen, die versuchen dann eventuell die Stimmung aufzumischen und ja, melden sich dann da an, aber das wird dann alles mit der JVA besprochen, die sagen uns das auch, dass das Rechte sind, dass man da die lieber rausnehmen sollte die werden dann rausgenommen. (Frage: Das ist eine konkrete Erfahrung, die Sie jetzt schon gemacht haben?) Ja. Also, es hatten sich zwei Rechte angemeldet. Ja. Aber es gab so oder so keinen Platz

und zweitens wurde es uns mitgeteilt. Und wir haben aus präventiven Gründen gesagt „Nee, also da beugen wir vor – ja“ („Adler“_Praxis_02_18, 298ff.).

4.4.1.3 Ziele, Inhalte

Quer zur Unterscheidung nach Formaten bzw. Adressatengruppen (meist universalpräventive politische oder religiöse Bildung, meist selektiv präventive Trainings und Kreativangebote) lässt sich bei den Schilderungen der Umsetzung der Gruppenangebote durch Projektmitarbeitende eine weitere Klassifikation vornehmen: Die Angebote können prototypisch danach unterschieden werden, ob sie primär Wissen vermitteln wollen, oder ob sie primär Fähigkeiten stärken und Erfahrungen bieten wollen. Dementsprechend unterscheiden sich die anvisierten Ziele der Gruppenarbeit. Zwei dazwischenliegende Formate, die sowohl Wissensbestände als auch Fähigkeiten in den Blick nehmen, werden anschließend betrachtet. Eine exemplarische Übersicht über die prototypische Verortung einiger Angebote aus dem Programmbereich zwischen Wissens- und Kompetenzorientierung sowie nach der thematischen Verortung zwischen religiöser und politischer Bildung sowie Kreativangeboten bietet Abbildung 7.

Abb. 7: Wissen-Kompetenz-Formate



Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

a) Wissen als Ziel

Dort, wo die Gruppenarbeit primär wissensorientiert ausgerichtet ist, wird dem Wissen eine präventive Funktion attestiert und im Gegenzug mangelndes (etwa religiöses) Wissen als erheblicher Risikofaktor für eine Radikalisierung verstanden. So schätzt ein Projektmitarbeiter den sozialen Faktor der familiären Bindung als durchaus relevant ein, sieht aber die eigene Aufgabe im Bereich der Bildung:

„Aber, wie gesagt, die Familien haben da einen großen Schutzfaktor, also sofern sie eine starke Bindung oder familiäre Strukturen haben, ist es dann eher weniger der Fall, ja. Aber dennoch kann man es nicht ausschließen, weil wenn da nicht genügend Bildung vorhanden ist, um radikale Inhalte von demokratiekonformen

Inhalten zu unterscheiden. Ganz banal gesagt, würden die in jede Moschee rein-gehen, ohne zu fragen, was es für eine Moschee ist. Und falls es mal eine salafistische Moschee sein sollte, und der Interessent, also der Mensch, also wenn er Interesse haben würde, dann könnte so was stattfinden. Oder wenn er sich online über den Islam interessieren möchte, und dann an falsche Stellen gerät, wie jetzt bestimmte Prediger, die islamistisch angehaucht sind. Ja, also dagegen sollte man schon immunisieren, und das versuchen wir auch“ („Adler“_Praxis_02_18, 298ff.).

Dabei spielt es eine große Rolle, dass die Teilnehmenden der Gruppenangebote von den Pädagogen projekt- und phänomenübergreifend als überwiegend wenig gebildet beschrieben werden. Dies ist vorrangig für die wissensorientierten Konzepte relevant, bildet aber auch den Hintergrund der auf Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen hinarbeitenden Projekte:

„Man sagt ‚Ja, das sind doch muslimische Gefangene, selbstverständliche wissen die über ihre Religion‘. Leider ist das nicht so. Bei den meisten Salafisten ist es so, dass sie zwar Wissen haben, aber das Wissen immer sich auf selektiertes Wissen und selektierte Themen beschränkt. Also, es sind immer so bestimmte ausgesuchte Themen, über die sie sprechen, über alles andere wissen sie wirklich nichts“ („Rabe“_Rabe_01_18, 684ff.).²⁰

„Und da muss man eigentlich ohne Emotionen herangehen, weil so Eingangstests, die man ja machen kann, die zeigen, dass es eigentlich eine völlige Abwesenheit von irgendwelchen Geschichtskenntnissen, da spreche ich gar nicht von systematisch, von Geschichtskennntnis überhaupt, von Figuren, Ereignissen, Persönlichkeiten, das ist eigentlich Null, das Wissen ist Null. Und deshalb steht der Pädagoge vor der Frage, im Prinzip erstmal Stoff zu beschaffen, selbst Stoff zu liefern, in dem man überhaupt eine gelingende Diskussion oder einen Diskurs, oder Interesse zustande kriegt“ („Lerche“_TP1_02_18, 817ff.).

Am drastischsten fällt diese Einschätzung bei der Zielgruppe der minderjährigen geflüchteten Inhaftierten aus:

„Und ein weiterer Unterschied war bei den Kindern dort, oder ist, dass nur einer die 10. Klasse in seinem Heimatland besucht hat, und die restlichen sind teilweise nur Straßenkinder. Da haben wir Kinder, die nicht lesen und schreiben können. Und da mussten wir ganz anders rangehen, als bei den anderen, ja“ („Adler“_Praxis_01_18, 46ff.).

In Konsequenz dieser Problemsicht eines mangelnden politischen bzw. religiösen Wissens und der Annahme, das Wissen hier eine präventive Funktion hat, steht als Inhalt der Gruppenangebote primär die Vermittlung von Wissen. Dies wird schon in der Wortwahl der Projekte deutlich, wenn eine Projektmitarbeiterin berichtet, ihr Projekt werde „drei Gruppen quasi beschulen“ („Habicht“_Praxis_01_18, 429f.).

Die Inhalte der Wissensvermittlung sind je nach Ausrichtung der Projektarbeit Elemente politischer oder religiöser Bildung. So will ein Projekt, das religiöse Bildung fokussiert, etwa Grundlagen über den Islam, Formen und

20 Interessant ist hierbei, dass ein „geringes religiöses Wissen“ bei der Zielgruppe verschieden interpretiert werden kann. Hier wird es als Risikofaktor für eine Anfälligkeit für Radikalisierung gedeutet und die Notwendigkeit eines Wissenszugewinns betont. Das geringe Wissen könnte aber andererseits auch als mangelndes Interesse gedeutet werden, was dann wiederum für eine eher subjektorientierte Pädagogik sprechen würde, die die ‚wirklichen‘ Bedürfnisse des Inhaftierten in den Blick nimmt.

Argumente extremistischer Strömungen oder Grundlagen über den Nahostkonflikt vermitteln („Fink“_TP1_02_18, 259ff.). Ein weiteres Projekt integriert eine Exkursion in eine KZ-Gedenkstätte in ihr Gruppenangebot mit dem Ziel für die Jugendlichen, sich „auch mit unserer Geschichte zu beschäftigen und mit den ganzen auch rechten Strömungen“ („Nachtigall“_Praxis_02_18, 132f.). Andere Projekte vermitteln klassische Themen politischer Bildung wie Menschenrechte, Herrschaftssysteme oder Gewaltenteilung im demokratischen System („Habicht“_Praxis_06_18, 962ff.).

Grundlegende Voraussetzung einer Vermittlung von Wissen an die Gefangenen ist deren Interesse und Bereitschaft, sich auf das Wissen und dessen didaktisch aufbereitete Vermittlung einzulassen. Dies scheint in den Projekten unterschiedlich gut zu funktionieren. Während die Mitarbeiterin eines Projekts berichtet, sie sei „recht positiv überrascht“ („Habicht“_Praxis_06_18, 1186f.) darüber, wie höflich, interessiert, und „gut dabei“ die Gefangenen in den Sitzungen erscheinen, formuliert der Mitarbeiter eines anderen Projekts erhebliche Zweifel an diesem Format:

„Was halt gar nicht funktioniert, sind halt so Frontalgeschichten, ne? Also die Aufmerksamkeitsspanne ist halt mega kurz, das ist, glaub ich, einfach altersbedingt und auch so, so, ich glaub nicht, dass die so den, so der, der Schulmodus so in Fleisch und Blut ist. So. Also ich sag das jetzt, vielleicht trifft es auch, das sind halt so die, so, so Schul-Dropouts. So die sind nie hin, und ab und zu nur; also dass man mit denen irgendwie so ein Unterrichts-Setting oder so fahren kann, das funktioniert halt gar nicht“ („Kolibri“_Praxis_06_18, 241ff.).

Diese unterschiedlichen Einschätzungen könnten daraus resultieren, dass das erste Projekt seine Arbeit im Rahmen des Schulunterrichts in Haft durchführt, wo generell eher ‚schulaffine‘ Inhaftierte anzutreffen sind, während das zweite Projekt im Freizeitbereich der Gefangenen angesiedelt ist, in dem sie eine breitere Zielgruppe haben und obendrein auch implizit ‚Freizeitwert‘ haben müssen, um ein attraktives Angebot für die Gefangenen zu sein. Einig sind sich die Projekte aber in der Einschätzung, dass interaktive, spielerische Methoden mit den Gefangenen viel besser funktionieren als kognitive (vgl. „Kolibri“_Praxis_06_18, 247ff; „Habicht“_Praxis_06_18, 964ff.).

Einen beispielhaften Einblick in den Ablauf von wissensorientierten Gruppenangeboten bietet das Interview mit einem Projektmitarbeiter, der detailliert schildert, wie er bei der Wissensvermittlung vorgeht. Im konkreten Beispiel geht es dabei um Islam und Demokratie:

„Um ein Beispiel zu nennen, Thema ‚Menschenrechte‘ oder Thema ‚Demokratie‘, das erwähnen wir, sagen: ‚Was heißt denn eigentlich Demokratie?‘, immer ist der erste Vorwurf ‚das ist etwas Menschengemachtes. Aber wir haben nur Gott gemachtes Werk, und das ist der Koran. Demokratie ist menschengemacht, deswegen geht das nicht‘. Dann probiere ich erstmal zu sagen: ‚Leute, erstens, schauen wir mal, was Demokratie bedeutet? Schauen wir uns mal das Grundgesetz an, und schauen wir uns mal den Koran an‘. Dann schauen wir uns das Grundgesetz gemeinsam an, was für Gesetze es gibt, und dann schauen wir uns den Koran an, und sehen, dass es da auch sehr viele Ähnlichkeiten gibt. Dann sagen wir: ‚Leute, das ist eigentlich – die ähneln sich beide‘. Also, das heißt, der Koran möchte eigentlich nichts anderes als das Grundgesetz. Andersrum auch. Das heißt, es ist kein Widerspruch. Es ist kein Problem, in einem Land zu leben, wo das Grundgesetz ist, oder wo die Demokratie herrscht usw. Also immer solche Sensibilisierungen sind sehr, sehr wichtig“ („Rabe“_Praxis_01_18, 628ff.).

Die Ansicht, „Demokratie“ und Islam seien unvereinbar, wird hier wissenschaftlich versucht. Mittel ist dabei das Grundgesetz, das hier für „Demokratie“ steht und das mit dem Koran verglichen wird. Ob dieses Vergleichen („dann schauen wir uns das Grundgesetz gemeinsam an...“) eher interaktiv und gemeinsam passiert oder ob viel von den Gruppenleitern präsentiert und vorgegeben wird, bleibt dabei offen. Das Fazit allerdings wird von den Gruppenleitern vorgegeben: „Dann sagen wir ‚Leute, das ist eigentlich – die ähneln sich beide‘“. Didaktisches Ziel ist hier somit nicht eine eigenständige Auseinandersetzung mit Grundgesetz und/oder Koran und die Förderung etwa differenzierender Fähigkeiten, es geht vielmehr darum, ein bestimmtes Wissen über Grundgesetz und Koran zu vermitteln: Dass sie „ähnlich“ und damit durchaus kompatibel sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen daraus folgern: „Es ist kein Problem, in einem Land zu leben, wo das Grundgesetz ist“.

Zugrunde liegt hier die Annahme, dass ein echtes ‚Wissen‘ um Inhalte des Grundgesetzes und des Korans zur Einsicht um deren Kompatibilität führt und damit den extremistischen Glaubenssatz, ein ‚wahrer Muslim‘ könne nicht unter dem Grundgesetz leben, für die Gruppenteilnehmer widerlegt. Dazu wird ihnen inhaltlich Wissen sowohl über das Grundgesetz als auch über den Koran vermittelt (vgl. auch Projekt „Rabe“ _Praxis_06_18, 1554ff).

Die Fokussierung auf Wissensbestände geht hier und auch in anderen Projekten mit dem Ziel einer Einstellungsänderung einher, von der angenommen wird, dass sie argumentativ herbeizuführen ist. So berichtet ein Projektmitarbeiter von der Auseinandersetzung mit einem Teilnehmer, der der Ansicht ist, man dürfe Frauen nicht die Hand geben:

„Am Anfang war der Teilnehmer sehr, wie soll ich sagen, also sehr rigoros (lacht) der Meinung, das ist verboten, also dass es nicht geht. Aber so nach zwei Stunden, aber auch mit Hilfe der anderen Teilnehmer, in der Diskussion hat er seine Meinung geändert. Dann wollte er noch seiner Ärztin die Hand geben danach. Also (lacht), das war schön“ („Adler“ _Praxis_06_18, 390ff.).

b) Kompetenzen und Erfahrungen als Ziel

Eine zweite prototypische Ausrichtung der Gruppenarbeit fokussiert nicht Wissen, sondern möchte den Inhaftierten vielmehr Kompetenzen vermitteln oder Erfahrungen ermöglichen. Der präventive Gedanke dabei ist es, einerseits Bedürfnisse zu befriedigen, die sonst eventuell von einer Radikalisierung gedeckt werden könnten (wie beispielsweise ein Bedürfnis nach sozialen Kontakten oder Selbstwirksamkeit), andererseits Kompetenzen wie etwa Differenzierungsvermögen zu stärken, die die Jugendlichen resilienter gegen extremistische Ansprachen machen. In den Worten der Projekte wird diese Zielrichtung etwa als „demokratische Qualität“ benannt:

„Aber wir wären schon zufrieden, wenn jemand anfängt, erstmal überhaupt sich zu öffnen, an einer Diskussion teilzunehmen, jemand anderem zuzuhören, also das, was wir schlichtweg auch an demokratischen Qualitäten haben, oder was ich als demokratische Qualität beschreiben würde, Nachfragen zu stellen, sich nicht gleich zu ereifern und aufzuregen, möglicherweise, wo wir eine Entwicklung sehen, von einer fanatischen Position Abschied zu nehmen oder überhaupt mal zuzuhören, möglicherweise eine Ambivalenz auszuhalten, etwas differenzierter bestimmte politische Geschehnisse zu sehen – nach unserer Einschätzung“ („Lerche“ _TP1_06_18, 744ff.).

Ein anderes Projekt hebt das angestrebte Erlebnis von Partizipation und Selbstwirksamkeit hervor:

„Aber es wird auch viel darum gehen, im Sinne von, ja, auch ‚Demokratiepädagogik‘ oder allgemein, eigene Partizipation, auch was selbst gestalten zu können, Selbstwirksamkeit zu erleben, sich einbringen zu können. Also im Prinzip wirklich vor allen Dingen so ein Forum bieten für die Jugendlichen, ihre Themen, ihre Perspektiven, ihre Lebenswelt so als wichtig zu sehen“ („Habicht“_Praxis_01_18, 452ff.).

Eine sehr weitgehende Zielvorstellung in dieser Hinsicht ist es, den Jugendlichen nicht nur Kompetenzen zu vermitteln, sondern sie gleich weitergehend zum Engagement gegen Extremismus zu aktivieren:

„Also so das Ziel wäre dann, dass man, ja, so eine gute politische Bildung und so einen, ich sage mal, ja, erfolgreichen Transformationsprozess anstößt, dass die Zielgruppe sozusagen sich selbst partizipiert und sich selbst engagiert gegen Extremismus. Also selbst sozusagen initiativ Maßnahmen umsetzt, um, ja, gegen Extremismus Zeichen zu setzen bzw. Aktivitäten durchzuführen“ („Fink“_TP1_02_18, 307ff.).

Die inhaltliche Konzeption der Gruppenarbeit zur Erreichung dieser Ziele ist unter den Projekten recht unterschiedlich. Hier finden sich sowohl Konzepte des sozialen Trainings als auch viele kreative und erlebnispädagogische Angebote.

Mehrere Projekte („Bussard“, „Eule“, „Lerche“) bieten ein Gruppentraining an, das eine Weiterentwicklung eines klassischen, sich an Gewaltstraftäter richtenden Antigewalttrainings ist und das nun auf Zielgruppen der Extremismusprävention erweitert wurde („Eule“_TP1_02_18, 501ff.).

Ein anderes Projekt möchte eine „erlebnispädagogische Woche“ anbieten. Sie befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews noch in der Konzeptionsphase, der Projektmitarbeiter stellt aber einen Selbstwertgewinn der Teilnehmer maßgeblich durch Sport in Aussicht:

„Und wir könnten auch aufbauend mehrere Elemente haben. Dass wir also ein Sport-Bewegungs-Erlebnispädagogisches Element haben, das auch dem Kontakt- und Beziehungsaufbau dient, das aber auch tatsächlich schon Grenzerfahrungen ermöglicht und Leute herausfordert so. Dass es nicht einfach Spaß ist, Fußballspielen, sondern dass es auch darum geht, an seine Grenzen zu kommen, aber eben auch, welche zu überwinden, damit wir den Selbstwert ein bisschen füttern können. Das scheint uns auch ein großes Einfallstor zu sein. Und die JVA ist kein Rahmen, der den Selbstwert wirklich auf allen Ebenen fördert, ne?“ („Fink“_TP3_02_18, 238ff.).

Kreativ-künstlerische Arbeit wird von einigen Projekten ganz basal als Brücke zu den Inhaftierten benutzt:

„Aber die Kollegen sind jetzt erstmal auch ständig vor Ort, um zu schauen ‚Was passt zu der Zielgruppe?‘. Jetzt haben sie mit Skizzen was gemacht, also dass sie auch ganz viel versuchen mit Kreativdingen, also mit Malen und Musik, mit Sonstigem an die jungen Menschen ran zu kommen“ („Nachtigall“_Praxis_02_18, 317ff.).

Andere Projekte legen den Fokus ganz auf das kreative Tätigwerden der Teilnehmenden. So beginnt die Gruppenarbeit eines Teilprojekts von „Schwalbe“ mit der Herstellung von Masken, die in weiteren Terminen zur Entwicklung und Vorführung einer szenischen Aufführung genutzt werden

(„Schwalbe“_Praxis_06_18, 127ff; vgl. auch die ausführliche Darstellung dieser Gruppenarbeit in Abschnitt 4.4.2.2).

In einem weiteren Projekt geht die inhaltliche Auseinandersetzung mit Glaube, Identität und Demokratie einer künstlerischen Bearbeitung voraus. Dazu werden zunächst kommunikativ (etwa in Partnerinterviews) Reflexionen über die eigene Person, das eigene Leben und Vorstellungen von Glauben und Lebenswelt angeregt („Albatros“_Praxis_07_18, 311ff.). Im weiteren Verlauf der Gruppenarbeit werden die erarbeiteten Inhalte dann z.B. als Rap oder Gedicht oder auch fotografisch festgehalten, das letztendliche Produkt der Arbeit ist ein Film, in dem die Teilnehmenden hinter einer Schattenwand auftreten (ebd.: 285ff.). Ziel dieser Arbeit ist „eine Art Resilienz-Training zusammen mit Empowerment“ (ebd. 530) um die Teilnehmenden vor der Attraktivität extremistischer Deutungen zu schützen:

„... halt wirklich eine Radikalisierungs-Prävention in den absoluten Anfängen. Das heißt, wir unterstützen die Menschen darin, herauszufinden, wer sie selber sind, wie gehen sie besser, wie gehen sie besser mit Krisensituationen um, und so weiter, und dadurch halt sozusagen auch klarzumachen, ‚okay, ja, ihr könnt euch sozusagen auch gegen solche Tendenzen wehren‘“ (ebd.: 530–535).

c) Konzeptuelle Integration von Wissens- und Subjektorientierung

In der Praxis bedienen viele der Projekte quer zur prototypischen Unterscheidung zwischen wissensorientierten und kompetenzorientierten Ausrichtung der Gruppenarbeit beide Zielrichtungen. Deutlich wird dies etwa bei den Modulen des Workshops des Projekts „Fink“ (TP1), bei dem auf einen ersten, eher kompetenzorientierten Block der „Sensibilisierung“ (Inhalte sind hier etwa Identität, Herkunft, eigene Religion) ein zweiter Block der „Wissensvermittlung“ folgt, an den als dritter und vierter Block wiederum eher kompetenzorientiert die Themen „Positionierung“ und „Handlungskompetenz“ folgen („Fink“_TP1_02_18, 265ff.). Aufgrund des modularen Aufbaus des Angebots können die einzelnen Blöcke und Unterblöcke jedoch – je nach Absprache mit den Anstalten – jeweils auch einzeln durchgeführt werden. Es kann also im Einzelnen sein, dass das Angebot des Projekts entgegen der Konzeption nicht integriert, sondern entweder kompetenz- oder wissensbezogen durchgeführt wird.

Ein weiteres Projekt arbeitet nach einem Konzept, das wissensorientierte und kompetenzorientierte Elemente konsequent ‚ganzheitlich‘ integriert. Idee ist es, anhand der Besprechung von Epochen der jüngeren deutschen Geschichte (Wissen) biografische Reflexion (Kompetenz) anzuregen:

„Das heißt, wir hangeln uns zum einen an der Geschichte entlang, an der bundesdeutschen Geschichte, in der Regel beginnend im letzten Jahrhundert, das kann in den 20ern, aber vorrangig geht es mit der Gründung der Bundesrepublik und der DDR los, und versuchen in dem Zusammenhang auch immer Querbeziehungen herzustellen zu ihrer persönlichen Geschichte“ („Lerche“_TP1_02_18, 684ff.).

Konkret wird dabei etwa so vorgegangen, dass Ausschnitte aus Dokumentar- oder Spielfilmen genutzt werden, um ein Thema bzw. eine historische Epoche einzuführen, oder die etymologische Herkunft der Nachnamen der Teilnehmer als Aufhänger benutzt wird. Am Beispiel des Themas der Flucht wird dies vom Projekt so erläutert:

„Also, sie haben aktuelle Thematiken. Es geht um das Thema Geflüchtete. Das ist kein Problem, da eine Diskussion drüber hin zu bekommen. Aber wie kriegen sie das Thema Geflüchtete auf eine subjektive Ebene, so dass sie nicht nur auf einer Sachebene bleiben, auf der subjektiven Ebene, indem sie beispielsweise noch in Erinnerung haben, weil ihnen aufgrund der Arbeit mit den Namen noch in Erinnerung ist, dass die Person Sowieso möglicherweise eine eigene persönliche Fluchtgeschichte hat in der Vorgängergeneration, weil der Opa möglicherweise aus dem Sudetenland kommt. Darin müssen sie es dann schaffen, daran anzuknüpfen. Weil, es ist uns immer wieder wichtig, wegzukommen von der reinen Sachebene, sondern auf eine persönliche Ebene zu kommen und einen persönlichen Bezug hin zu bekommen“ („Lerche“_TP1_06_18, 480ff.).

Ziel ist dabei weder vorrangig die historische Bildung der Inhaftierten, noch stehen lediglich deren subjektive Biografien im Vordergrund. Keiner der zwei Aspekte wird instrumentell in den Dienst des anderen gestellt, vielmehr erscheinen beide Aspekte auch in der Beschreibung des Vorgehens integriert:

„Aber wir möchten, über diese subjektive Ebene möchten wir mit ihnen Historie aufarbeiten. Weil darüber kommen wir auch, kommen wir an Affekte und an Emotionen, und an Geschichte. Weil Biografie handelt sich immer entlang von Geschichten“ („Lerche“_TP1_06_18, 388ff.).

Inkonsistenzen erscheinen bei einigen anderen Projekten allerdings dort, wo ein klar subjektorientierter Anspruch mit einem wissensorientierten Vorgehen verknüpft wird: Hier wird letztlich mit allein wissensvermittelnden Methoden der Anspruch erhoben, damit auf Haltungen und Einstellungen der Teilnehmenden einwirken zu können. Wie Wissensbestände und Haltungen/Einstellungen zusammenhängen mögen, bleibt dabei allerdings unklar. Deutlich wird diese Diskrepanz etwa beim MP „Habicht“: Dessen Anspruch ist ein universalpräventiver Unterricht in politischer Bildung, dessen „Kerngedanke“ im Justizministerium des Bundeslandes so erläutert wird:

„... wirklich sowas wie Haltung, Toleranz, Meinungsfreiheit, Demokratie als Kern so zu unterrichten“ („Habicht“_JM_05_18, 96f.).

Dieser Ansatz wird dabei als Neuerung gegenüber dem gängigen Unterricht in Haft betrachtet, bei dem durchaus wissensbasiert Geschichte, „Demokratie und Staatsstrukturen und dergleichen mehr“ (ebd.) vermittelt wurden. Wie allerdings mit den Mitteln des Schulunterrichts „Haltung, Toleranz, Meinungsfreiheit, Demokratie“ bei den Schülern beeinflusst werden sollen, bleibt unklar, zumal die Projektmitarbeitenden selbst vom „Beschulen“ der Teilnehmer sprechen (s.o.) und im Interview vorrangig gelungene Wissensvermittlung thematisieren (vgl. „Habicht“_Praxis_06_18, 1092ff., 2008ff., siehe auch die ausführliche Interpretation dieses Interviews in Abschnitt 4.4.2.1). Nötig wäre hier eine genaue konzeptuelle Klärung, was präventiv wie erreicht werden soll und wie bei der Zielgruppe Wissensbestände und Haltungen verknüpft sind.

Eine ähnliche Konstellation von anvisierten Zielen und dann tatsächlicher Durchführung zeigt sich beim Format der offenen muslimischen Gesprächsgruppen. Das Format ist grundlegend subjektorientiert angelegt. Es gehe darum, Ambiguitätstoleranz zu stärken, wie eine Projektmitarbeiterin erklärt:

„Und da ist unsere Vorstellung, dass das eben auch heterogene Gruppen sind, dass da zum einen durchaus auch radikalisierte Personen drin sitzen, aber eben

auch nicht ausschließlich, bestenfalls, ja, Leute, die möglichst verschiedene Ansichten vertreten, so dass der Austausch auch weitestgehend innerhalb der Gruppe stattfindet, und der Theologe, der bei uns angestellt ist, das mehr leitet. Also das ist nochmal was Anderes, wenn es aus der Gruppe kommt. Der aber natürlich über die theologische Expertise verfügt, das dann gegebenenfalls auch einzufangen und auch auf Fragen eingehen zu können. Aber dass es vor allen Dingen ein Forum ist, wo sich auch die Teilnehmer und Teilnehmerinnen austauschen können, wo sie sich in dieser Ambiguitätstoleranz auch stärken können, wo sie eben sehen können, es gibt eben auch andere Ansichten, man kann das so und so sehen, man kann das so und so leben. Wo natürlich auch mit Quellen gearbeitet wird, wo eben ein kompetenter, qualifizierter Theologe, der auch von denen angenommen wird, da ist, der ihnen da auch nochmal verschiedene Wege aufzeigen kann, ohne einen Weg vorzuschreiben. Also es ist kein Religionsunterricht im Sinne von „Das ist der Islam“, sondern ein Forum, in dem man sich austauschen kann“ („Habicht“_Praxis_01_18, 533ff.).

Angelegt ist hier also ein möglichst wenig angeleitetes, dialogisches Format, bei der die Gruppe als ein „Forum“ agiert und sich weitgehend selbst reguliert. Die Position des Theologen, der die Gruppe leitet, wird dabei als zurückhaltend angenommen, er ist lediglich da, um „dann gegebenenfalls auch einzufangen und auch auf Fragen eingehen zu können“ und soll „verschiedene Wege aufzeigen“. Dieses Konzept geht also von eigenständigen, aktiven Teilnehmenden aus, die eine eigene (religiöse bzw. theologische) Meinung haben und diese auch vertreten. Angesichts des von vielen Projekten diagnostizierten erheblichen religiösen Wissensdefizits der (muslimischen) Inhaftierten muss aber bezweifelt werden, ob dieses Format so funktionieren kann.

Im Bericht eines Projektmitarbeiters von der Durchführung seiner Gesprächskreise wird dabei deutlich, dass er nicht umhinkommt, eine lehrende, erklärende Funktion einzunehmen:

„Das ist ein muslimischer Gesprächskreis, das heißt, die Religion spielt da auch eine sehr große Rolle. Und da ist es dann tatsächlich so, dass wir, dass ich dann, ich leite dann die ganzen Gesprächskreise, dass ich mich dann bemühe, da immer Beispiele aus der Religion zu bringen, aus dem Leben des Propheten, aus dem Koran zu geben, um sie dann diesbezüglich auf diese Quellen aufmerksam zu machen. (...) Also, es sind immer so bestimmte ausgesuchte Themen, über die sie sprechen, über alles andere wissen sie wirklich nichts. Und dann ist es für mich dann wichtig, mal auch da zu zeigen, und zu zeigen, dass der Koran nicht nur aus Kriegsversen besteht, sondern auch aus Friedensversen. Und dann gebe ich dann konkret Beispiele. Also im Rahmen meines Studiums, aber auch so ganz aus Interesse habe ich mir das alles durchgelesen, angeschaut, und diese gebe ich dann als Beispiel. Das sind dann so die Themen, die dort in den Gesprächskreisen angesprochen werden“ („Rabe“_Praxis_01_18, 679ff.).

4.4.2 Beispielhafte Einblicke: Durchführung Gruppenarbeit

Im Folgenden werden aus dem Spektrum der im Programmbereich durchgeführten Gruppenarbeitsansätze zwei Projekte, deren Ansätze und Durchführung vorgestellt. Dabei handelt es sich zum einen um ein sich an Wissensvermittlung orientierendes Format, zum anderen um ein rein kreativ arbeitendes Angebot, das auf Kompetenz- und Erfahrungsvermittlung zielt. Durch diese konzeptuell maximale Differenz zwischen diesen Ansätzen sollen die Spannweite der Maßnahmen der Gruppenarbeit mit Gefangenen im Programmbereich zwischen prototypischer Wissens- und Kompetenzorientierung und die

jeweils ersichtlich werdenden Paradoxien des professionellen Handelns deutlich gemacht werden.

4.4.2.1 Projekt „Habicht“: Workshops zur politischen Bildung

Die folgenden Ausführungen beruhen auf der sequentiellen Interpretation von Teilen eines Interviews mit den Projektdurchführenden des Projekts „Habicht“ im Juni 2018 („Habicht“_Praxis_06_18). Gegenstand der interpretierten Erzählung ist der erste Durchgang einer Workshopreihe zur demokratischen und politischen Bildung, die das Projekt im Rahmen des Schulunterrichts in einer Jugendhaftanstalt durchführt.

Ansatz und Ablauf

Grundsätzlich ist die Maßnahme phänomenübergreifend konzipiert, d.h. als Bildungsveranstaltung für Gefangene jeglicher (potenziellen) ideologischen Affinität (790). Das Alter der erreichten Gefangenen reicht von 16 bis ca. 20 Jahre. Bei der unterrichteten Gruppe handelt es sich um eine (Berufs-)Schulklasse, die von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projekts als „sehr, sehr heterogen“ (879) beschrieben wird. Dabei beziehen sie sich vor allem auf das Bildungsniveau der Gruppe, deren Interesse etwa für tagespolitische Ereignisse und wie sie mit dem unterrichteten Stoff klarkommen: „Manche, die tun sich sehr, sehr viel schwerer, manche sind sehr aktiv dabei. Manche sind es besonders“ (881f.). Darüber hinaus berichten die Projektmitarbeitenden von einer sehr hohen Fluktuation unter den Teilnehmenden, vor allem bedingt durch Neuankömmlinge in Haft und Entlassungen. Thematisch geht es im Unterricht um „alle möglichen Themen... die so grob mit Beteiligung [an] Demokratie zu tun haben“ (794). Zwei Projektmitarbeitende unterrichten im Tandem. Besonders wichtig ist ihnen die Interaktivität des Unterrichts (966 ff.), den sie daher mit vielen Planspielen gestalten, wie zum Beispiel ein Rollenspiel zum Thema einer Gerichtsverhandlung (1008 ff.) oder der Durchführung eines Gedankenexperiments in Gruppen zum Thema idealer Herrschaftssysteme (1056 ff.). Weitere Themen sind etwa Menschenrechte (1059 ff.) oder Medienvielfalt (1793 ff.).

Als grundlegende pädagogische Arbeitsprinzipien bzw. Anliegen lassen sich aus dem Bericht der Durchführenden über die Maßnahme die Vermittlung von Ambiguitätstoleranz, Lebensweltnähe des Unterrichts sowie ein „basisdemokratischer“ Umgang miteinander herausarbeiten. Diese Prinzipien und ihre herausforderungsvolle Umsetzung gerade im Haftkontext werden in der Folge systematisch analysiert.

Prinzip 1: Ambiguitätstoleranz

Ein konzeptueller Ausgangspunkt der Arbeit mit den Gefangenen ist die Stärkung von „Ambiguitätstoleranz“ als demokratisch notwendiger Kompetenz. Eine Projektmitarbeiterin beschreibt ihre Rolle dabei als „Realitätenkellner“, einem aus der systemischen Therapie stammenden Konzept, das metaphorisch auf das Insistieren der Leitungsfiguren auf Multiperspektivität hinweist:

„Also wir präsentieren auch weder im [Workshop]noch in der Beratung unsere Meinung. Also so Realitätenkellner, dass man, es gibt das und das und das und da gibt es bestimmte Punkte, die dafür und dagegensprechen. Und ich kann keine

eindeutige Antwort geben, weil es die nicht gibt. Dann muss man die verschiedenen Perspektiven, wie die Kollegin auch meinetwegen schon gesagt hat. Allein dadurch, dass hier über verschiedene Sachen gesprochen wird und man all diese verschiedenen Perspektiven hört und das ist sehr schön. Ja, und ein bisschen wegkommt von diesen eindeutigen Antworten, fördern kann“ (1765–1772).

Das Ziel der Stärkung von Ambiguitätstoleranz ist im Handlungsfeld von Prävention und Deradikalisierung weit verbreitet (vgl. Kiefer 2013; Mücke 2016). Die Umsetzung dieser Vermittlung im erzählten Ablauf des Workshops scheint dagegen nicht immer gut zu gelingen, da er als Unterricht oftmals zu sehr auf reine Wissensvermittlung ausgerichtet scheint. Generell ist insbesondere schulischer Wissensvermittlung auch in ihrer interaktiven Form die Bewertung von Inhalten bzw. Aussagen als entweder ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ inhärent, Ambiguität ist so damit strukturell oft nicht angelegt. Im Interview erscheint die Wissensvermittlung dabei teilweise als eine Art Minimalziel des Unterrichts, da sie auch viel einfacher zu überprüfen ist als das Erreichen von Ambiguitätstoleranz bei den Gefangenen. So freuen sich die Projektbeteiligten im Interview über das „Verstehen“ der Teilnehmer:

„(B2:) Dann hatten wir ein Thema in der Sitzung, Herrschaftssysteme auch schon mit Gewaltenteilung beschäftigt und das noch mal vorgestellt. (B1:) Das verstehen die mittlerweile. (B3:) Wenn wir rausgehen und die wissen, was Gewaltenteilung ist, sind wir schon sehr glücklich (B1: lacht)“ (994–1001).

Neben dieser Fokussierung auf „Wissen“ und „Verstehen“, die die Rede von Multiperspektivität praktisch konterkariert, wird in der Erzählung des Unterrichts an vielen Stellen Wert auf offene, freie Meinungsäußerung der Teilnehmer gelegt. Beides wird im folgenden Statement deutlich, in dem eine Projektbeteiligte das Verhältnis zu den Teilnehmern resümiert:

„Also, dass man sie erst mal alles sagen lässt, aber dann auch einen Rahmen geben, was sie erarbeiten, wirklich die Reflexion anregen kann. Und, dass sie aber merken, sie können alles sagen. Und mittlerweile ist es wirklich auch nicht mehr uncool, sich zu melden und zu zeigen, dass man das weiß und so“ (1080–1083).

Wichtig ist den Projektbeteiligten hier neben der ‚Coolness‘ von Wissen vor allem die Etablierung eines Raums, in dem „alles“ gesagt werden kann. Sie gehen davon aus, dass die dabei zutage tretende Pluralität von Meinungen unter den Teilnehmern deren Toleranz befördert:

„Auch gerade wenn Teilnehmer halt über das Weltgeschehen sprechen wollen und das auch wirklich sich da einbringen, ich glaube, das fordert schon allein die Toleranz. Weil, man muss natürlich erst mal ruhig bleiben, dem anderen zuhören, (I: Ja) was er zu sagen hat. Wir halten uns da eigentlich eher zurück mit unseren Einstellungen. Weil auch schon genug verschiedene Einstellungen da sind, vorhanden sind. Und das übt auf jeden Fall Toleranz zwischen den Teilnehmern“ (1754–1751).

Dass die bloße Thematisierung und das Nebeneinanderstellen von verschiedenen Aussagen bzw. „Einstellungen“ schon Toleranz befördern, bleibt dabei aber eine Behauptung, die nicht durch empirische Beobachtungen gestützt oder konzeptuell untermauert wird. Das Zulassen und systematische Erzeugen einer möglichst großen Vielfalt an Aussagen bringt die Unterrichtsleiterinnen darüber hinaus auch oft in die Position, dann doch korrigierend eingreifen zu müssen. So wird im Interview geschildert, wie die Gruppe beim

Entwurf verschiedener, für sie möglichst idealer Herrschaftssysteme „abdriftet“ (1111) und am Ende den Leitern die Rolle zukommt, die Teilnehmenden wieder auf die Spur eines demokratischen Systems zu bringen (ebd. ff.). Die eingesetzten Methoden scheinen dabei also nicht gezielt auf Ambiguitätstoleranz hinzuwirken, sondern erzeugen vielmehr nicht intendierte Nebenefekte wie das Hervorbringen einer situativen Konstellation, in der eben – selbst im hier gewährten demokratischen Rahmen – grundsätzlich nicht alle der Aussagen bzw. Perspektiven als tolerabel angelegt sind, sondern die der Teilnehmenden als korrekturbedürftig und die der Leiter letztendlich als korrekt gelten.

Prinzip 2: Lebensweltnähe

Die Workshop-Reihe ist in zweifacher Hinsicht als lebensweltnah und zugänglich für die jugendlichen Inhaftierten angelegt: Einerseits soll von deren Erfahrungen, konkret mit Gefängnis und Gerichtsverfahren, ausgegangen werden, andererseits soll der Unterricht einen lebensweltlichen Nutzen für die Gefangenen haben: Anspruch dabei ist es, den Gefangenen „auch Sachen mit(zu)geben, die sie wirklich dann, ja, möglichst auch verwenden können“ (991f.).

Konkret wird dazu das abstrakte Thema „Menschenrechte“ auf die Lebenswelt Gefängnis und das Thema der Rechte und Möglichkeiten von Gefangenen heruntergebrochen:

„Weil, ja, das sind eben alles Themen, die die in irgendeiner Art und Weise angesprochen, zum Beispiel Thema Menschenrecht, haben sie jetzt nicht gesagt, wir wollen über Menschenrechte sprechen. Aber die Frage, ob sie überhaupt Rechte in Haft haben, dann wird das eben aufgegriffen. Oder was immer wieder natürlich auftaucht, das sind Beschwerden über Dinge, die in Haft wohl falsch laufen, dass sie sich ungerecht behandelt fühlen. Da haben wir jetzt auch uns informiert, was sind eigentlich so die Mechanismen, wie die sich beschweren können“ (980–987).

Menschenrechte werden hier als Rechte der Gefangenen expliziert, und deren „Beschwerden über Dinge, die in Haft wohl falsch laufen“ sollen aufgegriffen und konstruktiv in Beteiligung im Gefängnis gewendet werden. Deutlich wird dabei, wie schwierig der Einblick in diese Lebenswelt von außen ist. So berichten die Projektmitarbeitenden sehr unpräzise von „Dinge(n), die in Haft wohl falsch laufen“, wobei sie mit der Formulierung „wohl“ deutlich machen, dass sie hier rein auf die Perspektive der Gefangenen beschränkt sind und keinen eigenen Einblick haben können. Aus dieser Position allerdings dann Ratschläge zu erteilen, müsste als äußerst schwierig bewertet werden. So müssen sich auch hier die Projektmitarbeitenden zunächst selbst über die im Gefängnis möglichen Mechanismen informieren. Und den Gefangenen dann diese Mechanismen als ‚Lösung‘ zu präsentieren könnte möglicherweise mehr Frust produzieren, denn wie Beschwerden und sich beschwerende Gefangene im Gefängnis praktisch gehandhabt werden, ist von außen schwer absehbar. Die Mitarbeitenden berufen sich hier somit auf Rechtsnormen, die Gefangenen auf Rechtswirklichkeit bzw. ihre Perspektive auf diese. Eindrücke aus den Gesprächen mit Gefängnisbediensteten bestätigen dabei, dass auf ihre Rechte pochende Gefangene auch als Querulanten angesehen werden können (vgl. „Eule“ TP1 Beobachtung 05/18). Pädagogisch wäre es also heikel, den Gefangenen im Sinne ihrer „Menschenrechte“ von außen eine

scheinbar einfache Lösung ihrer Probleme in Aussicht zu stellen.

Als ein weiteres Beispiel für die Lebensweltorientierung der Workshopreihe kann die Sitzung zur „Gewaltenteilung“ analysiert werden, die in Form eines Gerichtsverfahrens als Planspiel und Inputs der Unterrichtsleiterinnen zum Thema Jugendstrafrecht durchgeführt wurde. Auch sie nahm ihren Ausgangspunkt bei Aussagen und Ansichten der Inhaftierten:

„Dann hatten wir eine Sitzung zu Strafen in einer Demokratie, weil viel das Thema auch kam, dass, Richter haben irgendwie so eine Allmacht und können machen, was sie wollen“ (975–977).

Diese Vorstellung von einer „Allmacht“ der Richter sollte durch das Planspiel einer richterlichen Entscheidungsfindung sowie flankierenden Erklärungen korrigiert werden:

„... dass sie da tatsächlich eben gucken, was ist die Grundlage richterlicher Entscheidung? Dass sie das Thema Gewaltenteilung zum Beispiel verinnerlichen, dass sie sehen, dass die Macht ist eben eingeschränkt ist. Das ist keine willkürliche Entscheidung. Sie ist auch komplexer als sie sich das vielleicht vorstellen. Oder da doch denken, oh, der entscheidet so nach Gutdünken. Aber, dass sie auch mal sehen, nein, so einfach ist es nicht oder es gibt da eine gesetzliche Grundlage“ (1102–1107).

In diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Erfahrung der Jugendlichen hier als eine defizitäre aufgegriffen wird: Sie beruhe auf vagen „Vorstellungen“ und „Denken“, wo es vielmehr darauf ankäme, genauer wahrzunehmen: „dass sie da tatsächlich eben gucken“ / „dass sie sehen“ / „dass sie auch mal sehen“. Darüber hinaus sei sie deutlich unterkomplex, wo es darauf ankäme, zu „sehen, nein, so einfach ist es nicht“. Implizit wird hier erneut von mangelndem Wissen bzw. einer Orientierung an einem Wissenszugewinn ausgegangen, ganz abstrakt wird hier als Ziel geschildert, die Jugendlichen sollten „das Thema Gewaltenteilung zum Beispiel verinnerlichen“. Diesem Ziel dient auch die im Unterricht anvisierte Aufklärung der Jugendlichen über Prinzipien des Jugendstrafrechts:

„Dass sie auch sehen irgendwie, im Jugendstrafrecht setzt man sich auch mit den Hintergründen der Personen auseinander. Und dass die erzieherischen Maßnahmen, die sie vielleicht irgendwie nervig finden, der junge Mensch, dass die eben Hintergrund haben. Dass sie sich mit solchen Fragen wirklich auseinandersetzen können. Das war jetzt, ja, so schwerpunktmäßig die Ziele, Resozialisierung als Kerngedanke bei Herrschaftssystemen“ (1110–1116).

Erneut wird den Jugendlichen eine defizitäre Deutung beigemessen: Wenn sie die Maßnahmen des Jugendrechts als „irgendwie nervig“ wahrnehmen, fehle ihnen die Einsicht dafür, „dass die eben Hintergrund haben“. Grundsätzlich wird hier somit an die Erfahrungen der Teilnehmenden mit Gerichtsprozessen und der Jugendgerichtsbarkeit angeknüpft. Beim erzählten Vorgehen bleibt aber die Gefahr, dass die Teilnehmenden sich in ihren – jeweils im Interview als defizitär und damit korrekturbedürftig thematisierten – Äußerungen und Perspektiven nicht ernst genug genommen fühlen.

Als Grundidee scheint durch, die Teilnehmenden mit Institutionen, wie in den Beispielen dem Gefängnis und dem Jugendgericht, ‚versöhnen‘ zu wollen. Negative Erfahrungen der Jugendlichen werden im Interview auf deren Unkenntnis von ihren rechtlichen Möglichkeiten im Gefängnis bzw. auf Unwissen über rechtsstaatliche Prinzipien zurückgeführt. Damit werden diese

zwar aufgegriffen, aber gleichzeitig auch als unberechtigt und korrekturbedürftig zurückgewiesen.

In der Praxis bestünde hier aber die erhebliche Gefahr, ein zu holzschnittartig idealisiertes Bild der rechtlichen und demokratischen Wirklichkeit zu vermitteln, die die komplexen und vielfältig geprägten Erfahrungen der jugendlichen Gefangenen mit ihrer Lebenswelt auf formelle Prozeduren und ideelle Rechtsnormen zurechtschneidet. Pädagogisch vielversprechender wäre es, wie das Beispiel der Beschwerdemechanismen in Haft zeigt (s. o.), neben der grundsätzlichen demokratischen Legitimität der rechtlichen Ordnung gerade aber auch Widersprüche zwischen Rechtsnormen und Rechtswirklichkeit zu thematisieren und damit die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen als solche erst zu nehmen, insbesondere etwa auch Machtverhältnisse, wie z.B. die zwischen Gefängnisbediensteten und Gefangenen oder die zwischen Richtern/Juristen und Angeklagten, direkt zu thematisieren. Hier wird allerdings die grundsätzliche Schwierigkeit der Paradoxie einer Vermittlung von demokratischen Prinzipien innerhalb einer hierarchischen und sanktionierenden Institution, wie dem Strafvollzug, überdeutlich. Gleichermäßen gilt dies auch für das im Folgenden dargestellte Prinzip der „Basisdemokratie“.

Prinzip 3: „Basisdemokratie“

Als drittes Prinzip wird im Interview die Augenhöhe zwischen Teilnehmenden und Unterrichtenden betont. Das Leitbild der „Basisdemokratie“ wird dabei aufgerufen, aber auch schon als nicht eins zu eins durchführbar erzählt:

„Wir hatten ja am Anfang / sind wir mit der Vorstellung reingegangen, dass wir alles basisdemokratisch machen. Das hat sich auch dadurch gezeigt, dass die Teilnehmer ihre Wünsche äußern können. Wir in der ersten Sitzung gemeinsame Verhaltensregeln festgelegt haben, was wir wollen. Allerdings muss ich sagen, dass ich dann manchmal schon in der Rolle desjenigen bin, der auch mal jemanden zurechtweisen muss, weil er gerade ein bisschen stört“ (1168–1173).

Das im Vergleich zu alternativen Begriffen wie „partizipativ“ oder „integrativ“ sehr politisierte und hochgegriffene Konzept von „basisdemokratisch“ wird schon in dieser kurzen Passage kommunikativ zurückgenommen, indem es gleich als anfängliche „Vorstellung“ eingeführt wird, die sich, so ist damit impliziert, nicht hat durchziehen lassen. Praktisch wird dies auch gleich deutlich, denn „Wünsche äußern“ ist noch nicht als basisdemokratisch anzusehen. Konterkariert wird dieser Anspruch auch durch das doppelte Setting, in das der Unterricht eingebettet ist: Sowohl Unterricht als Format ist klar hierarchisch geprägt als auch das Gefängnis als Institution, die hier den weiteren Rahmen vorgibt.

Unterlaufen wird die angestrebte Augenhöhe zwischen Leitenden und Teilnehmenden weiter dadurch, dass sich in der Gruppe gesiezt wird (1079) und die schon analysierten Methoden systematisch eher Distanz als Nähe erzeugen: Distanz zwischen den Teilnehmenden, die aufgeklärt werden sollen und den Unterrichtenden, die diese Aufklärung vornehmen. Strukturell wird diese Distanz zusätzlich dadurch erhöht, dass die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter Schlüsselgewalt und Notrufgerät haben (1191 ff.), die Gefangenen demgegenüber diejenigen sind, die eingeschlossen werden sowie gegebenenfalls diejenigen sind, vor denen der Notruf schützen soll.

Die Rolle der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter oszilliert dabei zwischen einer pädagogisch-zugewandten Rolle, die sich im Ideal der „Augenhöhe“ bzw. der „Basisdemokratie“ ausdrückt, und einer sanktionierenden Rolle. Deutlich wird dies vor allem in der Erzählung eines Konflikts mit einem Gruppenmitglied:

„Und das war dann in der Sitzung relativ schwierig mit ihm, weil er komplett den Unterricht torpediert hat. Also er hat Vogelgeräusche gemacht die ganze Zeit. Und hat auch überhaupt nicht zugehört und hatte auch kein Interesse mitzumachen. Wir hatten dann seinem Betreuer oder Bezugsperson gesagt, dass wir eigentlich so nicht mit ihm arbeiten können. Und, dass wir ihn nicht bei der nächsten Sitzung dabeihaben wollen. Dann bei der nächsten Sitzung kam der Betreuer zu uns und der meinte, er hat jetzt versprochen, dass er es nicht mehr macht und möchte noch mal gerne mitmachen. Hat sich dann auch bei uns entschuldigt, was wir ganz gut fanden. Und hat dann auch wirklich / Also er war jetzt nicht total ausgewechselt, aber er hat auf jeden Fall darauf verzichtet, den Unterricht zu stören“ (1176ff.).

Das provokante, die Situation sprengende Verhalten des Teilnehmers wird von den Projektmitarbeitenden als Ausdruck einer „Findungsphase“ (1175) gedeutet, in der er sich, neu in die Gruppe dazugekommen, befindet. Ihre Reaktion darauf ist jedoch, den Betreuer des Gefangenen zu informieren. Damit tragen sie das Verhalten aus dem Unterricht hinaus in den größeren Kontext des Gefängnisses und beziehen in letzter Konsequenz den Bediensteten mit ein, bedienen sich also der hierarchischen Struktur des Gefängnisses, um den Gefangenen unter Kontrolle zu bringen bzw. ihn aus der Gruppe auszuschließen. Diese situativ nachvollziehbare „Lösung“ des Konflikts erscheint jedoch als ein Bruch mit dem angestrebten Prinzip der (Basis-)Demokratie und Augenhöhe innerhalb der Gruppe, dass es geboten hätte, den Konflikt eher intern mit dem Gefangenen selbst bzw. innerhalb der Gruppe anzugehen, in der dieser sich (noch) nicht wohlfühlen scheint. Und so scheint das Resultat eher minimal: Der Gefangene entschuldigt sich rituell und erscheint dann als geradezu gezähmt oder ruhiggestellt: „er hat auf jeden Fall darauf verzichtet, den Unterricht zu stören“.

Deutlich wird hierbei letztlich vor allem, wie vielschichtig herausfordernd es ist, im Kontext eines Gefängnisses bzw. eines Schulunterrichts im Gefängnis „Demokratie“ als Lebensform erlebbar werden zu lassen: Selbst die Projektmitarbeiter, die die Workshop-Reihe als interaktiv, vertrauensvoll und auf Augenhöhe anlegen, greifen im Konfliktfall auf das Mittel der Sanktion durch Autoritäten zurück. Diese Episode zeigt auch, wie wichtig eine intensive Reflexion des Sinns und der Möglichkeiten pädagogischer Nähe- und aber auch Distanzkonstellationen für die Durchführenden der MP gerade im hierarchisch geprägten Strafvollzug ist.

Fazit: „Unterricht“ als geeignetes Format?

Die im Interview berichtete Durchführung eines konzeptionell gut angelegten, lebendig geplanten Unterrichts in demokratischer Bildung verdeutlicht die Herausforderungen, aber auch die Potenziale, die ein solches Format im Gefängnis haben kann. Vor allem zwei Differenzen zwischen anvisierten Zielen und eingesetzten Methoden werden deutlich:

- Die Fokussierung von Ambiguitätstoleranz kann durch die starke Konzentration auf Wissensvermittlung und die methodische Form der „Unterrichtung“ unterlaufen werden. Die Workshop-Reihe erscheint dabei vielfach als ein „Staatskundeunterricht“, der rechtsstaatliche Prinzipien erklärt und staatliche Institutionen legitimiert. Demokratie als Lebensform (Himmelfmann 2007) erlebbar zu machen und die dafür notwendigen Kompetenzen einzuüben, wie es im Ideal des „basisdemokratischen“ Unterrichts anklingt, erscheint unter den doppelt hierarchischen Bedingungen einer Gefängnisschule nach wie vor als große Herausforderung.
- Die hier angestrebte Etablierung eines egalitären, vertrauensvollen Verhältnisses kann durch eingesetzte Methoden unterlaufen werden und kann die Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Unterrichtenden, wie etwa ein Wissens- und Kompetenzdefizit auf Seiten der Teilnehmenden, eher erzeugen denn vermindern. Auch hier spielt die hierarchische Grundstruktur des Gefängnisses, die sich im Verhältnis der schlüsselgewaltigen Projektdurchführenden zu den Gefangenen reproduziert, eine maßgebliche Rolle. Die Frage muss hier auch sein, ob bzw. wie ein egalitäres Verhältnis unter den Bedingungen des Strafvollzugskontext überhaupt möglich ist. Das Ziel einer Demokratieförderung in hierarchischem Kontext stellt hier paradoxe Anforderungen, die es systematisch zu reflektieren gilt.

Das Vertrauen, das sich aber unter den Projektdurchführenden und den Teilnehmenden etablieren kann, sowie der Ansatz, abstrakte demokratische Prinzipien in deren Lebenswelt zu übersetzen und interaktiv zu erarbeiten, erscheinen als vielversprechende Hinweise auf eine weitere, erfolgreiche Erprobung und Weiterentwicklung des Formats. Wichtig wäre dabei, konsequenter auf die Vermittlung von Kompetenzen und Erfahrungen zu setzen und weniger bereits den Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden als ein erfolgreiches Ergebnis des Unterrichts zu verbuchen. Das Format der Gruppenarbeit wäre so letztendlich eher als eine gemeinsame „Demokratie-Werkstatt“ denn als „Unterricht“ zu konzipieren und dabei sollten Methoden und Prinzipien der außerschulischen Politischen Bildung stärker berücksichtigt werden. Zugleich wird an diesem Beispiel gut deutlich, dass Lebensweltorientierung als pädagogischer Standard in der Arbeit mit Jugendlichen (Thiersch 1993) kein abstraktes Prinzip ist. Inhaltlich geht es dabei zunächst darum, die Lebenswelt und den Alltag der Adressatinnen und Adressaten in ihrem Eigensinn zu verstehen und Deutungsmuster der Betroffenen zu identifizieren (ebd). Dies bildet die Grundlage für ein fachliches Handeln, das den Anspruch erhebt, von den individuellen, subjektiven und persönlichen Mustern des Erlebens, Deutens und Handelns der Heranwachsenden auszugehen. Mit anderen Worten: Die Herausforderung besteht darin, die Ziele und Sensibilisierungsabsichten der MP mit den Interessen und Erfahrungen der Jugendlichen ins Verhältnis zu setzen. Die Lebenswelt „Haft“ und „In-Haft“-Kommen ist hochspezifisch. Für pädagogische Arbeit in diesem Feld ist es wichtig, diese gut zu kennen und zu verstehen, um (wie gezeigt) nicht-intendierte Effekte (Defizitorientierung) der eingesetzten Methoden zu minimieren.

4.4.2.2 Projekt „Schwalbe“: Maskenbau

Nach der vorangegangenen Schilderung einer Maßnahme, die primär nach

dem Prinzip der Wissensvermittlung funktioniert, wird im Folgenden in komplementärer Weise der Blick auf eine Maßnahme gerichtet, die Kompetenzen und Erfahrungen der Teilnehmenden zentral setzt und sich dieser in kreativer Weise nähern will. Die Ausführungen beruhen auf der sequentiellen Interpretation eines Interviews mit den zwei Projektdurchführenden eines Teilprojekts von „Schwalbe“ im Juli 2018. Das Teilprojekt führt eine freiwillige Maskenbau-Werkstatt mit Gefangenen durch, die im Interview genauer nach-erzählt wird.

Ansatz und Ablauf

Gleich zu Beginn des Interviews bringen die beiden Interviewten auf die Frage nach den Aktivitäten im MP wesentliche Aspekte ihrer Arbeit auf den Punkt:

„(IP1:) Genau. Und wir sind da eingestiegen mit unserem Maskenangebot, und haben da fünf Teilnehmer gehabt und so zehn Termine waren die Zeit. Und wir sind mal, also erstmal, von den Grundsätzen her, wir gehen ja rein und haben mal, unser Hauptfokus ist die künstlerische Arbeit. Das heißt, wir haben das Handwerk, wir haben den Maskenbau, wo jeder seine eigene Maske entwickeln kann. Und der nächste Schritt ist dann die Figurenentwicklung, also dass jeder seine eigene Figur entwickelt, wir dann gemeinsam ins Gespräch kommen ‚Wie können diese Figur, in welchem Setting kommen die zusammen?‘, also was wird die Präsentation sein? (IP2:) Genau, da ist noch ein Schritt davor, das ist noch ein wichtiger Schritt, das ist das Motiv der Figur. Und warum ist die Figur so, wie sie ist? Was ist ihr Anliegen? Und das ist ein Punkt, wo die auch anfangen zu reflektieren ‚Was ist eigentlich mein eigenes Anliegen hier auf der Welt?‘, also ‚Was will ich eigentlich?‘. Und über diesen Punkt in der künstlerischen Arbeit kann man auch zu anderen Fragestellungen kommen, die natürlich auch noch interessiert, oder die in dem ganzen Zusammenhang interessant ist, im Hinblick auf die Resozialisierung“ („Schwalbe“_Praxis_06_18, 10–24).

Deutlich wird hier der maßgebliche Bezugspunkt der Arbeit: „unser Hauptfokus ist die künstlerische Arbeit“. Dies dient dem Projekt als Ausgangspunkt, was bemerkenswert ist – es hätte auch die „pädagogische Bearbeitung“ oder der „Umgang mit Extremismus“ sein können. Radikalisierungsprävention oder Deradikalisierung spielen hier allerdings gar keine Rolle, einzig „die Resozialisierung“ kommt ganz allgemein in den Blick. Damit ist schon angedeutet, was sich im Interview nach und nach bestätigt: Im Spannungsfeld von (kunst-)pädagogischer Professionalität einerseits und der Logik von (Radikalisierungs-)Prävention andererseits (siehe unten Abschnitt 4.5.1) steht dieses Projekt klar auf der Seite der Kunstpädagogik. Der kurze Abriss über die Arbeit des Projekts und seinen Fokus macht dabei auch deutlich, dass dieser Fokus eigentlich ein zweifacher ist: Neben dem Maskenbau als künstlerische Arbeit ist auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den eigenen Motiven im Zuge der Entwicklung von „Figuren“ für die den Arbeitszyklus abschließende Präsentation zentral. Die künstlerische sowie die persönlich-inhaltliche Arbeit ergänzen sich im Verlauf der Arbeit mit den Gefangenen sehr sinnvoll und erscheinen als miteinander integriert. Gleichzeitig ist der Anspruch der inhaltlichen Auseinandersetzung ein sehr weitgehender und damit auch möglicherweise zu abstrakter: Als prototypische Themen werden hier „mein eigenes Anliegen hier auf der Welt“ bzw.

„was will ich eigentlich“ genannt und damit sehr grundsätzliche, hochpersönliche Reflexionen angesprochen.

Die Arbeit mit den Gefangenen im Rahmen des Projekts folgt dem hier angedeuteten Ablauf: Anfangs werden gemeinsam Masken gebaut und gestaltet, daran schließt sich eine Entwicklung von „Figuren“ und Spielideen an, die schließlich als „Walk-Acts“ in einer Präsentation vor anderen Inhaftierten und Gefängnisbediensteten umgesetzt werden.

Dabei lassen sich drei maßgebliche Arbeitsprinzipien identifizieren, die die Arbeit mit den Gefangenen prägen und bei ihnen positive Wirkungen entfalten sollen: Der Vertrauensaufbau durch handwerklich-künstlerische Arbeit, die schon angesprochene persönliche Reflexion in Form einer Figurenentwicklung, sowie die Vermittlung der Erfahrungen von Teilhabe, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit.

Prinzip 1: Vertrauensaufbau durch handwerkliche Arbeit

Bewusst steht zu Beginn der Arbeit mit den Gefangenen kein inhaltlicher Input der Projektmitarbeiter. Sie zeigen ihnen lediglich eine Maske und deren Verwendung, um anschaulich zu machen, wo die gemeinsame Arbeit hingehen soll. Dann aber bietet die gemeinsame handwerkliche Arbeit einen offenen Raum, der nach und nach Vertrauen schafft, wie im Interview berichtet wird:

„Und diese ersten Termine, dieser Maskenbau, das ist ja ein Bild, da ist mal jeder bei sich und baut seine eigene Maske. Und dann wird, ich sage mal so, so, drei, vier Termine, ne, wo wir drauf gekommen sind ‚Ah, jetzt fangen die Jugendlichen von sich aus an zu erzählen‘, ne, weil sie erstmal einfach abchecken wollten ‚Was sind das für Typen?‘, ‚Was wollen die überhaupt von uns?‘. Und das ist so diese erste Phase, wo einfach das Vertrauen aufgebaut wird, dass wir erstmal nichts wollen, sondern dass wir einfach mal ein Handwerk mitbringen, zeigen ‚Wie baut man eine Maske?‘. Und durch die Vertrauensbasis, die da entsteht, kommt man eben ins Gespräch. Und durch diese Gespräche ‚Was bewegt Euch eigentlich?‘, ‚Was nervt Euch?‘, ‚Was sind Schwierigkeiten?‘ usw., daraus bildet sich dann, so aus der Lebenswelt heraus machen wir dann sozusagen den nächsten Schritt, so ‚Ok, was machen wir jetzt aber mit dem Theater?‘, ‚Wie können wir das transportieren?‘, weil Theater ist ja im Endeffekt immer die Ebene, wo man sagt ‚Wir wollen ja was mitteilen und zeigen‘. Und das soll ja mit den Jugendlichen zu tun haben“ (ebd. 190ff.)

Die angesprochene „Vertrauensbasis“ entsteht maßgeblich durch ein inhaltliches „Nichts-Wollen“ der Projektmitarbeitenden von den Gefangenen. Ganz im Gegenteil bringen sie vielmehr mit der Anleitung zum Maskenbau „ein Handwerk“ mit, gehen also in Vorleistung. Gemäß den universell-anthropologischen Regeln der Reziprozität (vgl. Mauss 1968) sind die Gefangenen damit aufgefordert, die empfangene Gabe zu erwidern. Das tun sie auch, indem sie sich den Projektmitarbeitern öffnen: „ah, jetzt fangen die Jugendlichen von sich auch an zu erzählen“.

Der Vertrauensaufbau im Nichts-Wollen und im Tun hat den weiteren Vorteil, dass er weitgehend ohne Sprachkenntnisse auskommt, denn die Teilnehmenden dieses Durchgangs können teilweise nur „brockenweis“ Deutsch (ebd. 251, vgl. auch oben). Damit hängt auch zusammen, dass sich die Themen der Gespräche dann auf alltäglicher Ebene bewegen und das Gefängnisumfeld der Teilnehmenden in den Blick nehmen: „Was nervt Euch?“, „Was

sind Schwierigkeiten?““. Die inhaltlich-thematische Interaktion während der Projektarbeit nimmt also ihren Ausgang ganz bei den Gefangenen und dem, was diese von sich aus vorbringen, die Leitenden bringen aus Prinzip keine Themen selbst ein: „Das soll ja mit den Jugendlichen zu tun haben“. Was die Jugendlichen ansprechen bildet damit die Grundlage und Ausrichtung für die Entwicklung der Figuren und der abschließenden Präsentation.

Prinzip 2: Figurenentwicklung als Selbstreflexion

Dem zweiten Schritt in der Arbeit mit den Gefangenen, die Entwicklung von „Figuren“ auf Grundlage der jeweils erstellten Masken, kommt das Ziel zu, eine Auseinandersetzung der Gefangenen mit sich selbst und ihrem Leben zu ermöglichen. Dies wird von den Projektmitarbeitern im Interview sehr hoch gehängt:

„Also, es hat mit dem Stichwort auch zu tun, was auf dem Projektprospekt steht, ‚Sinnstiftung‘. ‚Sinnstiftung‘ ist ja auch ‚Was für einen Sinn hat das?‘, ‚Was für einen Sinn habe ich in meinem Dasein?‘. Und das können sie stellvertretend, auf der Basis der Figur können sie das befragen. Und kommen dazu auch zu einer Art, sich selber nochmal anders zu reflektieren. Und das ist ja etwas, was im Knast sehr wichtig ist, was nur leider sehr selten passiert“ (33–38).

Die hier angesprochenen Fragen nach dem „Sinn ... in meinem Dasein“ werden erneut sehr global und sehr abstrakt formuliert. Inwieweit sich aus dem Impuls der Jugendlichen selbst heraus, der ja die Basis der Arbeit darstellen soll, eine solche interaktive Ebene erreichen lässt, ist zumindest fraglich. Erschwerend kommt hier die mangelnde Sprachfähigkeit vieler der Teilnehmer hinzu: Ob mit „Brocken“ Deutsch sinnvoll über den Sinn im Dasein gesprochen werden kann, ist wohl nur im Einzelfall zu klären. Es scheint jedoch durchaus Ansätze einer tieferen Auseinandersetzung mit den Gefangenen und deren Biografien gegeben zu haben:

„Also wir haben dann auch gemerkt, über diese Vertrauensbasis, die sich entwickelt, fangen sie dann auch an, von ihrer Flucht zu erzählen, von Schwierigkeiten, die sie in Deutschland haben, dass sie nicht wertgeschätzt werden, dass sie hin und her geschoben werden, dass ihnen nicht ermöglicht wird zu arbeiten usw., und was sich daraus ergibt. Und wenn wir jetzt mehr Zeit gehabt hätten, das könnte man beim nächsten Projekt dann auch fordern, hätte man da auch noch tiefer eingehen können auf solche Fragen“ (ebd. 213ff.).

Das Ansprechen solcher Fragen und Erfahrungen wie der von Flucht und mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung wäre aus Gesichtspunkten der Radikalisierungsprävention durchaus wichtig, kann hier aber kaum Raum greifen: „Wenn wir jetzt mehr Zeit gehabt hätten (...) hätte man da auch noch tiefer eingehen können“. Ebenso berichten die Projektmitarbeitenden von Aussagen der Teilnehmenden, die für sie eine potenzielle Anfälligkeit für islamistische Propaganda erkennen lassen:

„Das sind schon Aussagen von Jugendlichen gewesen, die natürlich ganz klar in die Richtung gehen. Also jetzt nicht extremistische Aussagen, aber es ist das, was man ja über alle Gefährdeten sagt, oder die, die sich schon in so einem Prozess befinden, ist, dass dieses Urmotiv ja etwas ist, dass sie das Gefühl haben, sie haben keinen Anteil an der Gesellschaft, sie werden nicht gewollt, sie fühlen sich ausgeschlossen usw. Und das ist das, wo ja die, ich sage jetzt mal, die IS-Propaganda auch im Endeffekt professionell andockt, ne? Das ist ja das, was die

schüren. Und das ist etwas, was in denen, was sie in denen anspricht, das ist dieses, wo sie anspringen. Und diese Aussagen über ‚Ich habe keine Chance in der Gesellschaft‘, die waren ja vorhanden, ne? (I: Mhm.) (IP3:) Und das ist das, wo wir eben mit der Theaterarbeit gut, glaube ich, was anbieten können. Also die Punkte, die wir jetzt gemeint haben, ne, mit sozialer Teilhabe, mit Dinge bewirken können, ‚Was sind Motive für eine Handlung?‘, also diese Verhandlung zwischen ‚Wie ist mein Bild? Wie sehe ich mich in der Gesellschaft und wie sehen mich andere in der Gesellschaft?‘“ (ebd. 225ff.).

Während hier also ein Potenzial von Theaterarbeit angesprochen wird, solche Erfahrungen und Ansichten zu thematisieren und gemeinsam zu bearbeiten, scheint dies in der konkret berichteten Arbeit noch zu wenig zum Tragen gekommen zu sein. Die die Arbeit beschließende Präsentation bezieht sich nicht auf die außerhalb von Haft erlangten Erfahrungen und deren Verarbeitung, sondern wieder auf die auch anfangs von den Gefangenen ins Spiel gebrachte Ebene des unmittelbaren Haftalltags:

„Naja, das war in dem Sinne eher eine Art Walk-Act, weil ein Theaterstück müsste man ja noch mit Proben und so, das würde etwas länger dauern, aber es gab eine klare Spielidee, das war so eine Art Kommission, die nach dem Rechten guckt im Knast. Also, eine Kommission von außen, die da reingeht und nach dem Rechten guckt. Das war auch sehr wirksam, weil die dann nämlich diese Situation, in der sie sich befinden, nochmal mit einer anderen Perspektive angeschaut haben, eben von außen. Und das hat denen sehr großen Spaß gemacht, und den Zuschauern hat das eben auch gefallen“ (ebd. 140ff.).

Prinzip 3: Erfahrung von Wertschätzung, Selbstwirksamkeit, Freiheit

Ein weiteres grundlegendes Prinzip der Arbeit mit den Gefangenen ist es, diesen Erfahrungen zu ermöglichen, die im Haftalltag sonst nicht angelegt sind oder auch konterkariert werden. Zunächst gehört dazu, den Gefangenen durch die Arbeit an den Masken und auch durch die Zusammenarbeit in der Gruppe, die zu einer gemeinsamen Aufführung führt, Wertschätzung und Teilhabe zu vermitteln:

„Also, ich denke, ganz wesentlich haben sie Wertschätzung erfahren. Auch Wertschätzung ihres kreativen Potentials, weil wir da drauf geschaut haben. Die haben, hoffe ich, mitgenommen, dass so ein Gruppenprozess funktionieren kann, wenn alle Beteiligten bereit sind, sich drauf einzulassen. Also, wenn es von der Teilnahme auch zur Teilgabe führt, sage ich mal, also wenn sie sich selber dann auch zur Verfügung stellen und nicht nur an etwas teilnehmen, sondern auch etwas beisteuern, etwas beitragen, dass das etwas Gutes bewirkt. Sie müssen ja Vertrauen dafür bekommen, Stichwort ‚Soziale Teilhabe‘, dass denen auch das was bringt“ (ebd. 301ff.).

Einen wichtigen Beitrag dazu leistet die Herstellung von „Augenhöhe“ zwischen Projektmitarbeitenden und Gefangenen. Dadurch, dass die Anleiter auch selbst Masken bauen, Figuren entwickeln und Teil des Stücks werden, verringern sie zum einen die Hürde für die Gefangenen, einfach mitzumachen (171f.), zum anderen bringen sie damit auch Gefangene in die Rolle beispielsweise des „Regisseurs“, der auch den Projektmitarbeitern Anweisungen geben kann (177f.).

Wesentlich ist außerdem die Vermittlung von Selbstwirksamkeit und Freiheit. Dazu trägt zum einen die Entwicklung der Spielidee bei, an der die Ge-

fangenen maßgeblichen Anteil haben, da sie aus ihren Ideen und Figuren entsteht. Darüber hinaus ermöglicht in der konkret erzählten Durchführung die aufgeführte Situation des „nach dem Rechten guck(en) im Knast“ eine temporäre Rollen- und Machtumkehr zwischen Gefangenen und Bediensteten:

„(IP3:) Also wir haben praktisch, im Endeffekt, finde ich, ist es darum gegangen, dass man so ein bisschen auch die Machtverhältnisse, die im Gefängnis sind, ne, dass wir die praktisch durch das Spiel so ein bisschen verschieben oder im Endeffekt austauschen, ja? Und dadurch, dass alle gewusst haben, dass es ein Spiel ist, haben sich alle darauf eingelassen, ne? Das heißt, die Inhaftierten sind sozusagen in die Rolle der Kontrollierers gekommen. (IP2:) Ja. (IP3:) Und das war so ein bisschen die Idee auch, da so, wie sagt man, ja, im Endeffekt so eine Selbstwirksamkeit zu erzeugen, dass die eine neue Perspektive einbringen in den Knast, und dass es sozusagen auch akzeptiert wird, ja, auf dieser Spielebene“ (148ff.).

Einen weiteren Aspekt der Erfahrung von Freiheit nennen die Interviewpartner in Zusammenhang mit dem Modus der ungeprobten Aufführung, die hier modellhaft für die Entlassung in Freiheit steht, die ebenfalls ‚nicht geprobt‘ werden kann und mit der sich damit für die Gefangenen Ängste verbinden können:

„Und vielleicht, was auch noch interessant war, ist die Art und Weise, wie wir zur Präsentation gekommen sind, zu diesem Walk-Act. Also, das war ohne Probe. Also, wir haben einfach nur besprochen ‚Wie könnte es aussehen, diese Präsentation?‘, und haben das sozusagen aus der Besprechung heraus ‚So, jetzt legen wir los‘, ja? (...) Und ich glaube, das ist so ein bisschen ein Annähern an die Situation, was die auch erzählen, die diese Angst vor diesem ‚Was passiert, wenn ich raus komme aus dem Knast?‘. Das kann man nicht proben vorher, ne? Also das ist natürlich die Idee von Knast, dass er vorbereitet auf die Freiheit, aber die Tatsache ist eine andere, weil diese Strukturen und Regeln natürlich draußen nicht mehr da sind, ja, in dieser Weise. Und, ich glaube, das ist auf dieser Spielebene, wo wir immer sagen ‚Da werden Dinge erfahren, die man dann schon weiter brauchen kann in Freiheit‘. Also, was passiert, wenn ich dann wirklich in der Situation bin, und ich habe die vorher noch nie, bin noch nicht konfrontiert worden damit. Und ich glaube, das kann man, durch diese Art und Weise kann man das erfahren, dass es funktionieren kann“ (310ff.).

Hinter dieser Betonung der Freiheitserfahrung stehen allgemeine Reflexionen der Projektmitarbeitenden zur Situation des Gefangenseins und dem damit verbundenen Zusammenhang zwischen Freiheit und Verantwortung, die im Rahmen des Projekts in die Theaterarbeit einfließen:

„Und der unauflösbare Widerspruch, der ja immer im Knast besteht, ist, dass wenn ich jemanden sanktioniere, übernehme ich die komplette Verantwortung für ihn. Das heißt, ich nehme ihm sämtliche Verantwortung für irgendetwas ab. Und Freiheit geht ja nicht ohne Verantwortung. Und deswegen sehen wir das so, dass auch innerhalb des Knastes Theaterarbeit durchaus ein Freiheitserlebnis ermöglicht, was sie auch an die Freiheit heranzuführt.“ (327ff.)

Fazit

Die vom Teilprojekt durchgeführte Maskenbau- und Theaterarbeit erscheint pädagogisch gut durchdacht und begründet und ebenfalls sinnvoll durchgeführt. Obwohl die Interviewpartner selbst betonen, dass ihnen für eine tiefergreifende Arbeit in der aktuellen Durchführung die Zeit gefehlt habe, gelingt es ihnen, die Gefangenen zu erreichen, Vertrauen aufzubauen,

maßgebliche Erfahrungen innerhalb und außerhalb von Haft anzusprechen und den Gefangenen Erfolgserlebnisse sowohl beim Maskenbau, in der Zusammenarbeit und bei der Aufführung vor Publikum zu vermitteln. Auf den Haftkontext ist diese Arbeit genau justiert, wie sich auch in den Reflexionen zur Haftsituation im Interview dokumentiert.

Die präventive Ausrichtung der Arbeit ist allerdings fraglich. Präventive Wirkung könnte innerhalb der Arbeit sowohl dem Aspekt der Selbstreflexion der Gefangenen als auch dem Aspekt der Vermittlung relevanter Erfahrungen wie Wertschätzung und Freiheit zugesprochen werden.

Für den Aspekt der Selbstreflexion führen die Projektmitarbeitenden allerdings selbst die mangelnde Systematik in der Aufrufung von radikalierungsrelevanten Themen an. So bleibt es völlig den Gefangenen überlassen, was zur Sprache kommt und was nicht. Während dies aus pädagogischer Perspektive förderlich für die Selbstreflexion der Gefangenen scheint – ebenso wie die Tatsache, dass die Gefangenen freiwillig am Angebot teilnehmen (oder nicht teilnehmen) – bleibt damit tendenziell dem Zufall überlassen, ob tatsächlich gefährdete Gefangene erreicht werden und ob für Radikalisierungsprozesse relevante Themen und Ansichten tatsächlich bearbeitet werden. Implizite Voraussetzung für eine Wirkung ist hier auch, dass man alle Gefangenen als potenziell radikalierungsgefährdet ansieht. Deutlich wird hier ein paradoxes Verhältnis von pädagogischen Qualitätsmerkmalen wie Freiwilligkeit und Offenheit einerseits und der Logik gezielter Prävention andererseits.

Will man schließlich dem zweiten Aspekt der Erfahrungsvermittlung eine präventive Wirkung zuschreiben, ist dafür ein sehr weiter Präventionsbegriff nötig, mit dem letztlich schon ganz allgemeine Zuwendungen zu den Gefangenen – Wertschätzung, basale Erlebnisse kleiner Erfolge oder gelungener Gruppenprozesse – präventive Wirkungen entfalten.

Für die Arbeit im Handlungsfeld deutet dies aber an, dass kunst- und kulturpädagogische Angebote ein hohes Potenzial bieten, radikalierungsgefährdete Gefangene zu erreichen, ihnen neue Erfahrungen zu ermöglichen und soziale sowie reflexive Kompetenzen zu stärken sowie einen Raum für eine mögliche inhaltliche Auseinandersetzung mit extremistischen Narrativen zu schaffen. Dafür muss das Verhältnis von Prozessorientierung und präventiven Vermittlungsabsichten geklärt und methodisch umgesetzt werden. Vielversprechend ist, dass sich der Versuch, jugendliche Inhaftierte über kulturelle Ausdrucksformen für die zu bearbeitenden Themen zu interessieren und zu aktivieren durch besondere Niedrigschwelligkeit und einen hohen Lebensweltbezug auszeichnet. Methodisch rücken Arbeitsformen der Aufklärung und Wissensvermittlung in den Hintergrund, es kann schneller und leichter eine Vertrauensbeziehung aufgebaut werden. Der Schwerpunkt liegt eher auf Handlungsorientierung, Erfahrungslernen und affektiven Elementen – und sei es, dass den Jugendlichen die Projektarbeit schlicht Spaß macht und Abwechslung bietet. Zu fragen wäre hier, ob es nicht sinnvoll sein kann, verschiedene Angebotsformate für die gleiche Zielgruppe systematischer aufeinander zu beziehen, Inhaftierte also über solche kompetenzfördernden Kreativangebote für inhaltlich fokussiertere Angebote zu interessieren, die sich anschließen würden.

4.5 Zusammenfassung: Paradoxien des pädagogischen Handelns im Feld von Prävention und Deradikalisierung im Gefängnis

Die pädagogische Arbeit der Projekte im Programmbereich befindet sich am Anfang eines Prozesses des Entwickelns und Erprobens. Im Rahmen dieses Zwischenberichts lässt sich über diese Praxis noch kein abschließendes Urteil fällen. Deutlich werden jedoch aus den Erhebungen einige Paradoxien, denen sich die Projekte im Handlungsfeld gegenübergestellt sehen: Situationen, die Handlungen, Entscheidungen oder Positionierungen der Projekte bzw. der handelnden Pädagoginnen und Pädagogen erfordern, die jedoch keine eindeutig „richtige“ Lösung haben, sondern nur mehr oder weniger umsichtig oder professionell bearbeitet werden können.

Das Konzept der „Paradoxien“ stammt von Fritz Schütze, der in allgemeiner Weise „Paradoxien des professionellen Handelns“ im Feld der sozialen Arbeit herausgearbeitet hat. Schützes Paradoxien sind dabei grundsätzlich unauflösbar. Eine einseitige Auflösung betrachtet er als wenig sinnvoll, vielmehr könne es nur darum gehen, die zugrundeliegenden Probleme „projekt-, fall-, situations- und biografiespezifisch umsichtig im Sinne von Gratwanderungen“ zu bearbeiten (Schütze 2000, S. 65). Zu den Paradoxien bei Schütze zählt etwa die Spannung zwischen allgemeinen Typen oder Modellen und der Orientierung am konkreten Fall, das „Doppelmandat“ der Sozialarbeit zwischen Klienten- und Gesellschaftsorientierung oder das „pädagogische Grunddilemma: exemplarisches Vormachen und die Gefahr, den Klienten unselbständig zu machen“ (ebd. S. 79).

Die Existenz spezifischer Paradoxien im Handlungsfeld des Programmbereichs weist auf die eminente Bedeutung von pädagogischer bzw. sozialarbeiterischer Professionalität in diesem Feld hin, da von gering ausgebildeten bzw. wenig erfahrenen Projektmitarbeitern kaum ein durchgängig reflektierter und souveräner Umgang mit den paradoxen Handlungsanforderungen geleistet werden kann (vgl. Schütze 1996, S. 253). Gut ausgebildete und/oder erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen stehen aber nicht jedem Projekt im Programmbereich zur Verfügung.

Hier soll nun nicht Schützes abstrakte Paradoxien-Liste auf das Feld der Extremismuspräventions- und Deradikalisierungsarbeit konkretisiert werden. Vielmehr gehen wir grundsätzlich vom Datenmaterial aus und nutzen das Konzept der „Paradoxien des professionellen Handels“ als konzeptuelle Brille bzw. sensibilisierendes Instrument (vgl. Blumer 1954), das den Blick auf all das lenkt, was in den erhobenen Daten auf solche paradoxen Anforderungen oder Grunddilemmata hinweist. Aus unseren Beobachtungen und den Berichten der Projektmitarbeiter lassen sich bislang vier solcher Paradoxien herausarbeiten: Das Verhältnis zwischen nötigem Vertrauen zu den Klienten und nötigem Misstrauen (1); die Orientierung an Bedürfnissen der Klienten versus die Begrenzung eigener Ressourcen (2); die Spannung zwischen dem Bedürfnis nach Orientierung der Klienten und ihrer pädagogisch notwendigen Irritation (3); sowie die Paradoxie von Demokratieförderung in einem tendenziell hierarchischen und potenziell radikalisierungsbefördernden Umfeld (4).

4.5.1 Pädagogik versus Sicherheit

Das paradoxe Verhältnis von Pädagogik und Sicherheit zeigt sich in der Projektarbeit im Programmbereich in zwei Dimensionen: Erstens steht das nötige Vertrauen in die Klienten und das Vertrauen der Klienten in die Projektmitarbeitenden in einer Spannung zu der im Vollzugsfeld vorherrschenden Skepsis gegenüber der Vertrauenswürdigkeit von Inhaftierten (a). Zweitens stehen sich Prinzipien der pädagogischen Arbeit und Logiken der Prävention gegenüber (b).

a) Vertrauen in die Klienten versus Sicherheitsperspektiven

Die Arbeit der Projekte im Programmbereich erzeugt eine komplexe Beziehungstriade zwischen den Projektmitarbeitenden, den Gefangenen bzw. Klienten sowie den Akteuren der Justiz- und Sicherheitsbehörden.

Grundlegend für die Projektmitarbeitenden ist es, zunächst eine Beziehung zu den Gefangenen aufzubauen. Diese Beziehung bewegt sich in einem Spannungsverhältnis zwischen notwendiger Zuwendung und notwendigem Vertrauen zum Klienten und notwendiger Skepsis. Auf der einen Seite müssen und wollen die Projekte den Gefangenen unvoreingenommen begegnen und mit ihnen eine tragfähige Vertrauensbasis aufbauen. Auf der anderen Seite müssen sie auch skeptisch bezüglich sowohl der Motivation der Gefangenen als auch ihrer (ideologischen und sonstigen) Einstellung sein. Insbesondere müssen die Projektmitarbeitenden auch auf ihre eigene Sicherheit achten sowie im Falle etwa auffälliger Äußerungen deren Relevanz abschätzen und ggf. die Sicherheitsbehörden informieren. Hier ist eine genaue Abwägung zwischen gezielter Provokation seitens der Gefangenen, ihrem eventuellen Austesten der Grenzen und Tragfähigkeit der Beziehung, und ‚echten‘ Ankündigungen von Straftaten bzw. Gewalt vonnöten.

Das Verhältnis der Projektmitarbeitenden zu den Gefangenen wird wiederum vom Verhältnis der Projektmitarbeitenden zu den Bediensteten der Gefängnisse beeinflusst. Auf der einen Seite ist es für den Vertrauensaufbau zu den Gefangenen für die Projektmitarbeitenden geboten, Distanz zu den Bediensteten zu wahren und diese auch gegenüber den Gefangenen zu signalisieren, sowohl ausdrücklich als auch habituell. Eine solche ‚Verbrüderung‘ mit den Gefangenen (besonders im Fall muslimischer Projektmitarbeitender und muslimischer Gefangener) stimmt allerdings wiederum die Gefängnisbediensteten skeptisch, auf deren Wohlwollen und Kooperation die Projektmitarbeitenden aber ebenso essentiell angewiesen sind.

Diese Triade von Projektmitarbeitenden – Klienten – Behördenvertretern erfordert Vertrauensaufbau in jegliche Richtungen, eine sorgfältige Navigation widersprüchlicher Verpflichtungen und eine damit verbundene Klärung der eigenen Rolle, sowie Transparenz bezüglich dieser eigenen Rolle sowohl gegenüber Klienten als auch Gefängnismitarbeitenden.

b) Pädagogische Prinzipien versus Präventionslogik

In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit inhaftierten Jugendlichen können sich Prinzipien guter pädagogischer Arbeit wie Offenheit und Freiwilligkeit und die Logik einer gezielten Extremismusprävention bzw. -bearbeitung entgegenstehen. Wie insbesondere bei der Analyse der Arbeit des Projekts „Schwalbe“ in Abschnitt 4.4.2.2 deutlich wurde, führt

die pädagogisch durchaus sinnvolle Orientierung an den Bedürfnissen und Äußerungen der Jugendlichen und der betont offene Raum für Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Umwelt dazu, dass im engeren Sinn radikalisiierungsrelevante Themen zwar hier und da angesprochen, aber nicht systematisch bearbeitet werden. Die Zielstellung lebensweltorientierter Ansätze sind mündige Subjekte, die ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben führen. Vor diesem Hintergrund sind pädagogische Prozesse als Bildungsprozesse anzulegen, deren Zielhorizonte weitgehend offen sind und nur dem Oberziel der Mündigkeit folgen. Sehr viel enger sind die Zielkorridore bei präventiven Maßnahmen. Grundsätzlich stellt sich daher die Frage, ob weitreichende (Persönlichkeits-)Bildungsziele in pädagogischen Präventionsmaßnahmen nicht tendenziell geopfert werden (müssen), um präventive Zielstellungen einzulösen bzw. wie situations- und fallspezifisch zwischen den verschiedenen Zielstellungen abgewogen werden kann.

Auch der Aspekt der Freiwilligkeit erscheint ähnlich divergent: Während besonders im außerschulischen Bereich die freiwillige Teilnahme der Jugendlichen eine Grundvoraussetzung der Teilnahme ist, werden aus einer Präventionslogik heraus und gerade im Gefängnis teilweise bestimmte Gefangene, die als besonders gefährdet bzw. als latent radikalisiert gelten, von den Bediensteten des Gefängnisses für die Teilnahme an Gruppenmaßnahmen ‚ausgewählt‘. Auch wenn die Teilnahmemotivation der Jugendlichen aufgrund von Anreizstrukturen in Haft trotzdem hoch sein kann, ist eine sinnvolle inhaltliche Auseinandersetzung unter der Voraussetzung der Unfreiwilligkeit zumindest schwierig. Selbstbestimmte Partizipation und Freiwilligkeit als Standard sind zudem unmittelbar an das Transparenzgebot gekoppelt: Nur, wenn die Zielgruppe weiß, was Inhalte und Ziel des jeweiligen Angebots ist, kann sie frei entscheiden, ob sie daran teilnehmen wollen bzw. kann sie nur dort (partizipative) Einflussmöglichkeiten in Anspruch nehmen, wo ihr diese auch eröffnet werden.

4.5.2 Bedürfnisorientierung versus Ressourcen

Insbesondere in Konstellationen der Einzelberatung von Klientinnen und Klienten innerhalb und außerhalb von Haft wird ein Dilemma zwischen der Orientierung an den inhaltlichen und zeitlichen Bedürfnissen der Klienten und den professionellen und persönlichen Ressourcen der beratenden Projektmitarbeitenden deutlich. Dies verschärft sich dann, wenn die auch lang dauernden Beziehungen zu den Klienten schließlich freundschaftliche Züge tragen (vgl. die Falldarstellung in 4.3.2). Einer für den Vertrauensaufbau nötigen Orientierung an den Bedürfnissen der Klienten wie etwa auch Aufmerksamkeit, emotionaler Zuwendung und Hilfe bei Alltagsproblemen, stehen begrenzte zeitliche und auch persönliche Ressourcen der Projektmitarbeitenden entgegen.

Eine sowohl zeitliche als auch emotionale Entgrenzung der Arbeit ist für die Projektmitarbeitenden dabei angelegt, vor allem, wenn diese ihr Verhältnis zu den Klienten schließlich selbst als freundschaftlich beschreiben. Dies birgt die Gefahr sowohl einer persönlichen Überforderung der Mitarbeitenden als auch einer Verwässerung der professionellen Beziehung zu den Klienten. Eine systematische Reflexion der eigenen Arbeit innerhalb der Teams,

Rollenfindungs- sowie Supervisionsstrukturen sind hier vonnöten, insbesondere da in vielen der Projekte im Programmbereich überwiegend junge und teilweise pädagogisch und beraterisch wenig erfahrene Mitarbeitende tätig sind.

4.5.3 Deradikalisierung als Verunsicherungsarbeit versus Wunsch nach Orientierung

Ein wesentliches Attraktivitätsmoment radikaler Weltansichten ist deren vermeintliche Eindeutigkeit und die damit verbundene kognitive Sicherheit für die Klientinnen und Klienten, das ‚Richtige‘ zu wissen, zu tun und auf der ‚richtigen‘ Seite zu sein. Deradikalisierungsarbeit sowie Radikalisierungsprävention müssen damit umgehen, sie müssen sowohl diese vermeintlichen ‚Wahrheiten‘ dekonstruieren als auch angemessen auf das Bedürfnis der (jugendlichen) Klienten nach kognitiver und sozialer Sicherheit reagieren. Hier zeigt sich ein pädagogisches Dilemma, das insbesondere bei wissensorientierter Einzel- oder Gruppenarbeit deutlich wird: Geht es darum, den Klienten alternatives Orientierungswissen zu vermitteln, oder geht es primär darum, die Ansichten der Klienten zu irritieren und ihnen den Umgang mit Ambiguität zu vermitteln? Ersteres birgt die Gefahr, strukturell die Konstellation der Radikalisierung zu kopieren und etwa radikale Autoritäten durch die Autorität eines Gruppenleiters bzw. Beraters zu ersetzen, der den Klienten nun das „richtige“ Wissen vermittelt und Orientierung bietet. Darüber hinaus gilt es dabei, eine höchst diffizile Unterscheidung zwischen ‚demokratischen‘ und ‚undemokratischen‘ Ansichten zu treffen, beispielsweise im Bereich der Unterscheidung, was ‚nur‘ konservative Religiosität und was ‚schon‘ radikale Auslegungen sind. Die Irritationsstrategie auf der anderen Seite riskiert es, insbesondere jugendliche Klienten nachhaltig zu überfordern und ihr Bedürfnis nach Orientierung ins Leere laufen zu lassen. Auch bei dieser Strategie ist weiter die Unterscheidung zwischen auszuhaltenden ‚Meinungen‘ und zu konterndenden undemokratischen Äußerungen im Einzelfall höchst schwierig.

Notwendig scheint hier zum einen eine tragfähige Beziehung zwischen Beratenden und Klientin bzw. Klient, die die notwendige Sicherheit und Anerkennung bietet, um die ideologische Irritation aushalten und produktiv aufnehmen zu können (vgl. Osborg 2010, S. 213). Ebenso scheint es geraten, die Ideologie der Klientinnen und Klienten nicht durch klare Ansagen von außen zu irritieren – und damit nur eine Autorität durch eine andere zu ersetzen und die soziale Form der Orientierung an Autoritäten zu perpetuieren – sondern Irritationen vielmehr durch konsequentes Fragen bei der Klientin und beim Klienten selbst entstehen zu lassen, diesen seine ideologischen Widersprüche selbst entdecken zu lassen und damit eine nachhaltige Auseinandersetzung mit eigenen ideologisch geprägten Denkmustern zu ermöglichen (vgl. ebd., 214).

4.5.4 Demokratieförderung in hierarchischen Strukturen / Deradikalisierung in radikalierungsbegünstigender Umgebung

Das Dilemma zwischen Orientierung und notwendiger Verunsicherung (4.5.2) verschärft sich obendrein im Kontext des Gefängnisses als Dilemma

zwischen Unfreiheit und Orientierung auf Freiheit hin. Insbesondere in Projekten, die auf Selbstständigkeit und kritisches Denken der Klientinnen und Klienten hinarbeiten, wird der Kontrast zur Lebenswelt der Gefangenen deutlich, in der diese weitgehend unselbstständig sind und Kritik eher unerwünscht ist. Wenn in der Projektarbeit mit den Gefangenen deren Individualität, Identität und Biografie zentral bearbeitet werden, sind dies Themen, die im Gefängnisalltag strukturell eher unterdrückt werden.²¹ Darüber hinaus kann sich die im Gefängnis strukturell angelegte hierarchische Struktur zwischen Bediensteten und Gefangenen rasch im Verhältnis von externen Projektmitarbeitenden und Gefangenen reproduzieren – etwa wenn die Projektmitarbeitenden durch ihre Schlüsselgewalt mit der Machtposition der Bediensteten assoziiert werden.

Insgesamt wird hier die Projektarbeit von Strukturen beeinflusst, die sie selbst kaum oder gar nicht verändern kann. In einzelnen Gefängnissen, in denen heterogene Einstellungen deutlich werden oder Problemsichten nicht geteilt werden (vgl. 5.3), beeinflusst dies die Möglichkeit von Wirkungen der Arbeit mit den Gefangenen deutlich negativ, ohne dass die Projekte diese Konstellation angehen oder bearbeiten können. Für die Projektmitarbeitenden kann dies das Gefühl auslösen, „gegen Windmühlen“ zu kämpfen bzw. paradoxerweise mit dem staatlichen Mandat der Demokratieförderung in einer staatlichen Institution letztendlich unerwünscht zu sein.

21 Damit sei nicht die wichtige pädagogische und therapeutische Arbeit diskreditiert, die auch in den regulären Gefängnisstrukturen stattfindet – sie ist im Gegenzug Teil desselben Dilemmas zwischen einer individuellen Bearbeitung und Unterstützung der Gefangenen und ihrer notwendigerweise desindividualisierenden Behandlung unter Sicherheitsgesichtspunkten.

5 Fortbildungen der Vollzugs- und Bewährungshilfebediensteten

Die Fortbildungen für Fachkräfte der Justiz gehören neben der pädagogischen Arbeit und Begleitung von jugendlichen Inhaftierten zum Schwerpunkt nahezu aller MP. Damit reagieren die Projekte auf Verunsicherungen und Bedarfe von Bediensteten im Umgang mit radikalisierten Inhaftierten. Teilweise zielen die Fortbildungen im Sinne einer strukturbezogenen Verhältnisprävention auf die vorbeugende und förderliche Gestaltung der sozialen Kontexte – etwa die Verbesserung der Kommunikation mit Inhaftierten oder eine Stärkung des professionellen Selbstverständnisses von Bediensteten (Bischoff 2015, S. 32). Diese Perspektive stellt in Rechnung, dass die Inhaftierung für Jugendliche und Heranwachsende eine krisenhafte Erfahrung ist, mit spezifischen Gefährdungen (auch) mit Blick auf Radikalisierungsprozesse. Neben der Stärkung von Handlungskompetenzen geht es in den Fortbildungen somit auch um den Abbau von Risikofaktoren, die durch eine Inhaftierung induziert sein können. Im Folgenden geben wir einen Überblick über die realisierten Angebote und skizzieren vertiefend Herausforderungen in der Arbeit mit Bediensteten.

5.1 Zielgruppen

15 der 16 MP führen Fortbildungsveranstaltungen durch bzw. wollen diese noch durchführen (siehe 3.3.2), hiervon 14 für Vollzugspersonal i.d.R. aller Berufsgruppen. Lediglich in einem Bundesland sollen ausschließlich Fortbildungen für Bewährungshilfepersonal durchgeführt werden, da die Fortbildungen für Vollzugsbedienstete in der Hand eines anderen Trägers liegen und dort auch bleiben sollen. Doch auch diese sind noch nicht angelaufen, da dem MP auf einer Informationsveranstaltung zurückgespiegelt wurde, dass die Bewährungshilfe aktuell keine Bedarfe sieht. Daneben gibt es unterschiedliche weitere Adressatengruppen, die ebenfalls Fortbildungen erhalten: In neun Bundesländern wird neben dem Vollzugs- auch das Bewährungshilfepersonal adressiert, teilweise auch die Jugendgerichtshilfe (ein Bundesland) oder Richterinnen und Richter sowie Staatsanwaltschaften (in zwei Bundesländern). In vier Bundesländern werden ausschließlich Vollzugsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter fortgebildet. In einem Bundesland wiederum sollen Angebote des MP in die Ausbildung der Bediensteten des allgemeinen Vollzugsdienstes integriert werden, womit das Bundesland eine Ausnahme darstellt. Dieses Angebot soll von Seiten des Landesministeriums verstetigt werden und bietet so hinsichtlich der dauerhaften Implementierung in die Regelstrukturen gute Möglichkeiten:

„Was wir parallel machen, ist, auch mit [Projektname], einen, ein Element in die Ausbildung einzufügen, weil wir uns in [Name des Bundeslandes] auch in einer, in unserer sogenannten „Ausbildungs-Offensive“ befinden, ich glaub, wir haben, dieses Jahr starten fünf Lehrgänge, ein Ausbildungslehrgang ist immer zweijährig, hat drei Theorieblöcke, am Anfang, am Ende und in der Mitte, und dazwischen jeweils zwei Praxisblöcke; und das in die unterschiedlichen Theorieblöcke

auch an mehreren Stellen quasi auch zu etablieren, und insbesondere, also insbesondere diesen Teil, also den auf jeden Fall dann auch zu verstetigen im Anschluss an das Projekt, damit das einfach, das muss Teil der Ausbildung sein“ („Kolibri“_JM_06_18, 447ff).

Der Schwerpunkt der MP auf Fortbildungen für Vollzugspersonal ergibt sich aus der wichtigen Rolle, die diese für Inhaftierte spielen. So fasst ein Mitarbeitender des Projekts „Möwe“ zusammen:

„Weil die sind ja da, die sind ja immer da“ („Möwe“_TP1_01_18, 269)

Dies gilt insbesondere für Bedienstete des Allgemeinen Vollzugsdienstes, die in täglichem Kontakt mit den Inhaftierten stehen. So kommt ihnen aus Sicht der meisten MP eine wichtige Rolle zu, was das Erkennen extremistischer Entwicklungen in den Haftanstalten betrifft. Darüber hinaus werden sie aber auch (je nach Projektansatz in höherer oder niedrigerer Intensität) als Teil des um „gefährdete“ oder radikalisierte Inhaftierte notwendigerweise einflussnehmenden Systems gesehen, das z.B. durch Gesprächsführungstechniken und einen kultursensiblen Umgang selbst einen präventiven Beitrag leisten kann.

Auch an der Mittelverwendung (durch die finanzielle Aufstockung des Programmbereiches im Jahr 2018 stehen einigen MP zusätzliche Mittel zur Verfügung) wird die hohe Bedeutung, die Fortbildungen beigemessen wird, deutlich: In zwei Bundesländern wird im Rahmen der Aufstockung mit den vorhandenen Personalstellen die Frequenz angebotener Fortbildungsveranstaltungen deutlich erhöht, mit dem Ziel, zum Ende der Laufzeit des Bundesprogrammes alle Vollzugsbediensteten im Bundesland des MP „Schwalbe“ bzw. 70-80% der Vollzugsbediensteten bei „Kolibri“, die in direktem Kontakt mit Inhaftierten stehen, mit einer Grundlagenschulung erreicht zu haben. In einem dritten Bundesland werden zusätzliche eineinhalb Stellen geschaffen, die in den Bereichen der Schulungen für die Bewährungshilfe und die Gruppenarbeit mit Inhaftierten eingesetzt werden sollen.

Im Unterschied zu den Einzel- und Gruppenmaßnahmen mit jugendlichen und heranwachsenden Inhaftierten sind die Fortbildungsangebote der MP flächendeckend und zügig angelaufen. In beiden Fällen handelt es sich um einen mehrstufigen und vermittelnden Zugang zu den Zielgruppen. Der Zugang zu den Fachkräften gestaltet sich auch und insbesondere durch landesministerielle Unterstützung vergleichsweise einfacher. Einige MP profitieren dabei von etablierten Kooperationsbeziehungen, andere müssen die einzelnen JVAen im Rahmen von Informationsveranstaltungen erst interessieren.

Tab. 4: Umsetzungsstand der Fortbildungsmaßnahmen (Juni 2018)

MP	Fortbildungen
1	Basislehrgang und Multiplikatoren-Schulung geplant
2	3 Pilotveranstaltungen mit Bewährungshilfe durchgeführt, weitere Veranstaltungen geplant
3	Fortbildung für Multiplikatoren seit März 2018 (läuft) (AVD, Fachdienste, Bewährungshilfe)
4	3 Veranstaltungen Strafvollzug, 4 Veranstaltungen Bewährungshilfe, 1 Veranstaltung Justiz
5	Fortbildungen laufen seit 2017, bislang 6 Fortbildungen für je 15-18 TN (Bedienstete im Strafvollzug, eintägige Veranstaltungen für Islex oder Rex)
6	Basis-Fortbildung für alle Bedienstete ab Juni 18 (2x 90min); 1-2 Termine jede Woche; längere Multiplikatoren-Fortbildung (8 Termine) geplant
7	Basis-Fortbildung für alle Bediensteten ab Juni 18: 3 Stunden (Termine alle 2 Wochen); geplant ab Herbst 2018: Aufbau-Fortbildung für ca. 15 Multiplikatoren (8 Termine)
8	vierteilige modulare Fortbildung für freie Straffälligenhilfe (Multiplikatoren); Fortbildung für Soziale Dienste der Justiz und möglicher Weise auch Bedienstete in Abstimmung
9	1 dreitägige Fortbildung durchgeführt (Strafvollzug); Supervision in einer JSA
10	nicht geplant
11	Fortbildung für Bewährungshilfe als Möglichkeit angedacht, aber auf Nachforschung kein akuter Bedarf
12	laufende Fortbildungen für Justizbedienstete und Bewährungshilfe
13	5 Fortbildungsveranstaltungen Strafvollzug durchgeführt, 1 zweitägige Fortbildung Bewährungshilfe und Strafvollzug
14	zentrale Fortbildung April (Justizakademie) war geplant, kam aufgrund Personalprobleme der Anstalten nicht zustande; eintägige Fortbildung für Bewährungshilfe vor Ort (2017 durchgeführt, weitere angedacht für ab Ende 2018)
15	zwei eintägige Fortbildung für Strafvollzug und evtl. auch Bewährungshilfe für September und November 2018 geplant; AGT-Ausbildung für Bedienstete: erstes Modul (dreitägig) im März 2018, 2 weitere Blöcke in 2018 geplant
16	3-4 Stunden Info-Workshops an allen 3 JVA-Standorten im BL (laut Interview jeweils für sehr viele Beschäftigte: 3x80, 40, 150); weitere Fortbildungsmodule sollen folgen (Multiplikatorenprinzip)

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI. Aufgrund der sonst einfachen Wiedererkennung der MP werden hier anstatt der Pseudonyme Nummern genannt.

5.2 Formate

Der zeitliche Umfang der Fortbildungen reicht von dreistündigen bis zu dreitägigen Veranstaltungen. Dabei gehen allerdings die von den MP favorisierten Formate und die Arbeitsrealität in den Justizvollzugsanstalten und Bewährungshilfeeinrichtungen häufig auseinander. So war z.B. bei „Albatros“ eine zweitägige Fortbildung geplant, aufgrund von Personalmangel und hieraus resultierender eingeschränkter Freistellungskapazitäten der Bediensteten war jedoch nur ein Tag in der Umsetzung möglich. Mit diesen zeitlich und organisatorisch stark limitierenden Rahmenbedingungen mussten sich viele der MP auseinandersetzen und die Durchführung mehrtägiger Fortbildungen kann eher als Ausnahme bezeichnet werden. In einzelnen Fällen bedeutet dies, dass z.B. handlungspraktische Aspekte des Erkennens und des Umgangs mit radikalisierten oder sich an unterschiedlichsten Punkten von Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen befindenden Inhaftierten nicht wie ursprünglich konzipiert behandelt werden können. Dies führt in nicht wenigen Fällen dazu, dass Grundwissen zu Erscheinungsweisen und Entwicklungen der Phänomenbereiche vorrangig behandelt und erst nachgeordnet die für den Vollzugsalltag handlungspraktischen Aspekte bearbeitet werden, da sie auf den theoretischen Grundlagen aufbauen. So wurden im MP „Habicht“ bspw. Grundlagen zum Salafismus, seiner Entstehung und Strömungen zeitlicher Vorrang vor konkreter Fallarbeit eingeräumt („Habicht“_Praxis_01_18). Diese Schwerpunktsetzung wird aus der Notwendigkeit der Sensibilisierung der Bediensteten begründet, die im Bereich des religiös begründeten Extremismus häufig ein (zu) hohes Maß an Aufmerksamkeit aufwiesen, was wiederum die Gefahr einer Stigmatisierung muslimischer Inhaftierter birgt. Hierin zeigt sich eine eng mit dem theoretischen Kenntnisstand über Radikalisierungsprozesse verknüpfte Vorgehensweise, die übereinstimmend (gefühlte) Deprivations- und Marginalisierungserfahrungen als eine Ursache benennt. Im Grunde zielt diese Modifikation dann weniger auf die Arbeit mit Radikalisierten, sondern mit jenen, die im Haftalltag vorschnell für radikalisiert gehalten werden. Die zeitlich kurz angelegten Fortbildungen fokussieren also das Ziel, die Einordnungskompetenz des Vollzugspersonals zu erhöhen, indem ihnen eine differenziertere Eigeneinschätzung von Glaubenspraktiken und kulturellen Hintergründen einerseits und problematischen Einstellungen und Verhaltensweisen andererseits vermittelt wird. Neben institutionellen Rahmenbedingungen (geringe Freistellungskapazitäten) kann dabei fehlendes Vorwissen dazu führen, dass viele MP ihre eigenen Vermittlungsabsichten zurückstellen mussten und sich zunächst auf die Vermittlung von Grundlagenwissen beschränken.

Als Strategie, um auf die eingeschränkten Personalkapazitäten zu reagieren, reagiert das Projekt „Kolibri“ mit einem zweigleisigen Vorgehen, das einerseits eine dreistündige Basisfortbildung für alle Vollzugsbediensteten und andererseits ausführlichere Fortbildungen für je eine Multiplikatorin oder einen Multiplikator pro Station der JVAen beinhaltet. Diese Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sollen an insgesamt acht Veranstaltungsterminen fortgebildet werden und dann allen anderen Bediensteten als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Dabei werden die Fortbildungen zusätzlich in wöchentlichem Abstand angeboten, sodass zu jedem Termin von jeder JVA zwei bis drei Bedienstete in einen zentral gelegenen Veranstaltungsort kommen können und so der personelle Ausfall pro JVA minimiert wird.

Im Bereich der Bewährungshilfe werden von Vertreterinnen und Vertretern der Landesbehörden ebenfalls starke Bedarfe für Fortbildungen geäußert, wie dieses exemplarische Zitat zeigt

„Also, zum einen geht das auch schon ins Erkennen, wobei wir natürlich schon Erkenntnisse auch manchmal eben aus dem Vollzug haben einfach, dass dann gesagt wird: ‚Da kommt eben jemand, der in dem Bereich jetzt da unterwegs ist‘. Aber natürlich ist es auch nicht ausgeschlossen, dass jemand völlig unverdächtig, sage ich mal, aus dem Vollzug rausgeht, und dann im Rahmen eben der laufenden Bewährung, dem Justizsozialarbeiter da auch Tendenzen auffallen, so dass es darum geht, eben die Leute da auch zu schulen. Auch in dem Bereich: ‚Wie erkenne ich etwas?‘, also, ne, nicht so platt ‚Da ist jemand, der einen Bart hat‘, ne, sondern auch fundiert das Ganze eben dann auch einschätzen zu können. [...] Also, da geht es eben ums Erkennen. Ein zweiter Punkt ist eben dann auch, wie geht man damit um? Also, das ist, jedenfalls habe ich so den Eindruck, ist das für die Justizsozialarbeiter wirklich Neuland. Wie kriege ich Zugang zu diesen Personen? Wie kann ich da den Job, den ich normalerweise eben erledige, auch in diesem Kontext dann machen?“ („Rabe“_JM_06_18, 202ff.).

Eine großflächige Fortbildung der Bewährungshilfe wird aber dadurch erschwert, dass diese (gerichts-)bezirklich organisiert ist, die Arbeit entsprechend thematisch wenig spezialisiert ist und dementsprechend eine Bewährungshelferin oder ein Bewährungshelfer in ihrer/seiner beruflichen Laufbahn selten einen Fall eines extremistischen Klienten bekommt, was den zeitlichen Aufwand für eine Fortbildung gegenüber dem hiermit verbundenen arbeitsorganisatorischen Aufwand nicht gerechtfertigt erscheinen lassen kann. Ähnliche Schwierigkeiten, jedoch ursächlich anders begründet, werden aus zwei ostdeutschen Bundesländern berichtet, wo die Zahl muslimischer Personen generell sehr niedrig ist. Daher würde auch die Relevanz von Fortbildungen in den Bereichen Kultursensibilisierung und religiös begründetem Extremismus seitens der Bediensteten als gering eingeschätzt und der Input entsprechend angepasst und gekürzt werden müssen. Trotzdem ist der Bereich der Bewährungshilfe für die MP besser zugänglich und (fast) alle, die dies beabsichtigen, haben die Arbeit hier bereits vor einigen Monaten begonnen. Als Grund hierfür werden die durch flachere Hierarchien vereinfachten Abstimmungsprozesse genannt.

Zu den institutionellen Rahmenbedingungen gehört, dass die Fortbildungen der MP neben regulären Fortbildungsangeboten der Justiz stehen. Teilweise teilen sich die MP konkrete Fortbildungsveranstaltungen mit ministeriellen Durchführenden, wobei inhaltliche Abstimmungen nicht immer reibungslos funktionieren. Im MP „Albatros“ bspw. sind Mitarbeiter des MdJ für den theoretischen Teil eines Fortbildungsmoduls verantwortlich, während das MP anhand eigener (sowie medial bekannt gewordener) Fälle die Besprechung von Prozessen religiös begründeter Radikalisierung fokussiert. Allerdings lässt das MdJ dem MP kaum freie Hand und fordert viel Mitbestimmung in der inhaltlichen Ausgestaltung, teilt dem MP aber andersherum nicht mit, wie diese in ihrem Teil des Fortbildungsmoduls im Einzelnen aussieht. Hiergegen ist die Aufteilung in anderen Bundesländern klarer geregelt

und die Angebote arbeitsteilig voneinander getrennt: Staatliche Akteure führen die Veranstaltungen in der Justizvollzugsakademie im Rahmen der Laufbahnausbildung durch, die MP bieten In-house-Fortbildungen, d.h. Weiterbildungen an.

Eine weitere Schwierigkeit kann darin bestehen, dass die offiziellen Fortbildungsinhalte der Justiz den Vermittlungsabsichten der MP entgegenlaufen. So konkurrieren diese in manchen Fällen mit ihrem Versuch, differenzierendes Wissen über den Islam zu vermitteln, teilweise mit anderen Angeboten, die Informationen über den „orientalisch-muslimischen Kulturkreis“ versprechen und in der Anlage eher problematisch verallgemeinernde Bilder über „den“ Islam verstärken können.

5.3 Ziele und Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen

Phänomenübergreifend lassen sich bei den MP drei Zielhorizonte erkennen, die aufeinander aufbauen und sich in der Reihenfolge als durchaus idealtypisches Ranking verstehen lassen. Viele MP beschreiben die Wissensvermittlung über und die Sensibilisierung für den jeweiligen Phänomenbereich als basal. Dazu gehört ganz grundlegend, Wissen über den Gegenstand aufzubauen. Dieses Grundwissen wird dann im Idealfall auf alltägliche Situationen im Arbeitsalltag angewendet und dient erfahrungsnah der Stärkung von Handlungskompetenzen der Bediensteten. Im Idealfall führt dies dazu, dass die Bediensteten – also jene die tagtäglich mit jugendlichen Inhaftierten arbeiten – in ihrer professionellen (immer auch pädagogischen) Rolle gestärkt werden. Diese drei Horizonte der Wissensvermittlung, der Handlungskompetenzen und der Rollenstärkung werden nun im Einzelnen erläutert.

Wissenvermittlung und Sensibilisierung

Mit Blick auf diesen Zielhorizont ist in den Angeboten der MP phänomenübergreifend ein ähnlicher Grundaufbau erkennbar. Es gibt inhaltliche Inputs, die Wissen darüber vermitteln, was für extremistische Strömungen es gibt, wie sie sich entwickelt haben, was ihre Symbole und weitere Erkennungsmerkmale sind und auch, welche aktuellen Entwicklungen relevanter Strömungen (im Bereich Rechtsextremismus z.B. Reichsbürger oder Identitäre) existieren.

„Da geht es hauptsächlich um drei Themen. Zum einen sind es eben die Grundlagen des Islams. Das heißt, wie sieht ein muslimischer Alltag aus? Warum betet der Muslim? Wann betet er? Weshalb betet er? Das ist, damit sie, wenn sie jetzt irgendwie einen beten sehen, nicht sofort sagen: ‚Oh, das ist jemand radikal‘, sondern sagen ‚Ach, der Projektumsetzende hat mir gesagt, das ist was ganz Typisches‘. Oder wenn sie fasten, was man dafür braucht usw. Also, über diese Themen reden wir, finde ich sehr wichtig. Also, es sind eigentlich ganz normale Grundlagen des Islam. Dann, der zweite Titel, da geht es dann hauptsächlich um ‚Salafismus‘. Das heißt, was ist der Salafismus? Warum ist der Salafismus für viele Jugendliche attraktiv? Was machen die Salafisten? Auf diese Dinge gehe ich dann ein. Da gehe ich auch teilweise auf die Begriffe wie ‚Dschihad‘ ein, aber auch auf ‚Extremismus‘, ‚Islamismus‘, ‚Salafistische Strömungen‘, damit die Bediensteten auch in etwa wissen, um was es da geht“ („Rabe“_Praxis_01-18, 722ff.).

Besonders im Themenfeld des demokratiefeindlichen Islamismus werden solche Wissensgrundlagen als besonders wichtig eingeschätzt. Informationen über demokratiefeindlichen und gewaltbereiten Islamismus werden typischerweise mit Informationen zum Islam kombiniert. Dies soll die Bediensteten befähigen, eigene Unsicherheiten gegenüber Inhaftierten abzubauen und genauer zwischen Religionsausübung und Radikalisierungsanzeichen unterscheiden zu können. Pädagogisch zielen die Angebote damit in zwei Richtungen: einmal auf die Prävention von demokratiefeindlichem Islamismus und auf einer anderen Ebene auf Konstellationen von Fremdheit, die den Haftalltag prägen. Die Zuschreibungskategorie „Fremde/Fremdheit“ kann auf sehr unterschiedlichen Kriterien beruhen, mit weitreichenden Implikationen für die pädagogische Bearbeitung. In einer Variante entsteht Fremdheit aus der Unterscheidung zwischen Vertrautem und Unvertrautem. „Wir beobachten an einer uns unbekannten Person Merkmale und Verhaltensformen, die von der uns vertrauten Welt abstecken: Wir verstehen sie nicht, weil uns die Sinnwelt, in der sie ihren Ursprung haben, nicht zugänglich ist“ (vgl. Kenngott/Steil 2003, S. 125). Wenn die MP von der Vermittlung von Grundlagenwissen sprechen, ist häufig damit gemeint, dass es (auch) darum geht, auf Seiten der Bediensteten „Unvertrautes“ vertraut zu machen. Die Wahrnehmungen von Fremdheit werden teilweise noch durch Sprachbarrieren verstärkt, was den Arbeitsalltag der Bediensteten erschweren kann. Insofern können sich im Haftalltag im Extremfall verschiedene Wahrnehmungen verdichten: der Inhaftierte als fremd, verdächtig und den Arbeitsalltag störend.

Sensibilisierung zielt in diesem Sinne also in zwei Richtungen: Sie meint zum einen, im Umgang mit Unvertrautem nicht zu stark zu problematisieren, sodass es gegebenenfalls auf das Gegenüber schon wieder stigmatisierend wirken kann, aber zum anderen eben auch Anzeichen von Radikalisierung erkennen zu können und zu wissen, wie damit umzugehen ist.

„Da sind wir ja in einem sehr sensiblen Bereich des Religionsfreiheitsrechtes und eben der Frage ‚Radikalisiert sich da eben schon jemand?‘“ („Rabe“_JM_06_18, 179ff.).

Im Phänomenbereich Rechtsextremismus werden Informationen über aktuelle Entwicklungen und Erscheinungsformen vermittelt. Häufiger als im Themenfeld des demokratiefeindlichen Islamismus wird auch mit Aussteigerbiografien gearbeitet: teilweise in Form von filmischen Interviews, teilweise über Begegnungen im Rahmen der Fortbildungen. Themen sind Fragen der (schwierigen) Abgrenzung zwischen Rechtspopulismus, Bewegungen und Strömungen der Neuen Rechten und Rechtsextremismus. Die Ausgangsbedingungen sind hier für die MP schwieriger, da zwischen den Phänomenen ein Wahrnehmungsgefälle auf Seiten der Bediensteten besteht. Die Bearbeitung von demokratiefeindlichem und gewaltbareitem Islamismus wird selbst dort als prioritärer Bedarf benannt, wo es keine nennenswerte muslimische Haftpopulation gibt. Fortbildungsangebote über Rechtsextremismus stoßen dagegen teilweise auf Unverständnis, manchmal auch auf Abwehrreaktionen. So berichten mehrere MP davon, dass selbst dort, wo nachweislich rechts-extreme Personen inhaftiert sind, Rechtsextremismus in der Anstalt nicht (mehr) als Problem gesehen werde oder angeblich nicht mehr existiere.

Die Fortbildungen zielen hier stärker darauf, überhaupt bei Bediensteten das Problembewusstsein zu verbessern und das Thema bearbeitungsbedürftig

und bearbeitbar zu machen. Eine Sensibilisierung für Grenzziehungen gestaltet sich in der Praxis manchmal als schwieriger. Gerade in der Frage nach dem Verhältnis von Rechtsextremismus zur Neuen Rechten oder zum Rechtspopulismus gibt es teilweise recht emotionale Diskussionen. So berichtet ein MP von einer Fortbildungsveranstaltung, bei der Bedienstete ein zur Diskussion gestelltes Werbevideo der „Identitären Bewegung“ als Angriff auf ihre eigene politische Orientierung verstanden hätten. Während das MP das Ziel verfolgte, differenziert über das Video mit den darin aufgeworfenen Fragen und den von der „Identitären Bewegung“ gegebenen Antworten und die darin erkennbaren Ambivalenzen mit den Bediensteten ins Gespräch zu kommen, fühlten sich einzelne Bedienstete getroffen und warfen dem MP sehr laut und emotional aufgeladen vor, ihnen rechtes Gedankengut zu unterstellen.

Ähnliche Abwehrreaktionen seitens einiger Bediensteten zeigen sich auch, wenn z.B. über Erkennungsmerkmale des Rechtsextremismus und jugendkultureller Ausdrucksformen dieser „Erlebniswelt“ informiert wird. Zunächst fällt auf, dass einzelne Projekte hier mit teilweise veralteten Materialien arbeiten; also über Modemarken informieren, die es entweder nicht mehr gibt oder die schlicht bedeutungslos geworden sind. Nur punktuell sind die Materialien aktueller und enthalten teilweise auch lokale, dezidiert rechtsextreme Modemarken, die über normale Distributionswege außerhalb der Subkultur nicht so einfach zu bekommen sind. Das irritiert spätestens dann, wenn in einer Fortbildung, wo eine solche Modemarke im Handout aufgeführt wird (nicht in der Präsentation) Bedienstete sitzen, die an dem Tag genau diese Modemarken tragen. Neben solchen Einzelfällen gibt es „klassische“ Streitpunkte innerhalb der Fortbildungen. Etwa wenn über Modemarken aus dem Bereich subkultureller Grauzonen informiert wird wie „Yakuza“, die auch aber nicht ausschließlich innerhalb der rechtsextremen Szene getragen werden. Als ein MP in einer Fortbildung über die Bedeutung szenetypischer Kleidung spricht und dabei als Beispiel eine solche Modemarke erwähnt, reagiert einer der Bediensteten empört und weist die Bedeutung dieser Marke mit dem Verweis, dass man sie in konventionellen Geschäften kaufen könne, zurück.

Die Ausgangssituation für Sensibilisierungsangebote ist hier eine grundlegend andere als im Themenfeld des demokratiefeindlichen Islamismus. Es geht weniger darum, Fremdes vertraut zu machen und differenzierendes Wissen zu vermitteln. Stattdessen wird deutlich, dass die spezifische Konstellation eher darin besteht, zu lebensweltlich Vertrautem eine kritische Distanz zu bekommen. Nicht immer geht es dabei um ideologische Affinitäten der Bediensteten zu rechtsextremen Positionen und dies unterstellt nicht pauschal, dass sie selbst problematische Haltungen haben. Aber ganz offensichtlich gibt es geteilte Problemsichten oder ähnliche Modepräferenzen und teilweise sind ihnen problematische Positionen aus ihrem sozialen Umfeld vertraut. Es geht in den Fortbildungen somit zwar ebenfalls um die Vermittlung differenzierenden Wissens, das Grenzziehungen möglich machen soll. Hier werden aber Grenzziehungen virulent, die Teile der Bediensteten selbst betreffen können und von denen sie sich in der pädagogischen Situation stigmatisiert fühlen. War das Bezugsproblem professionellen Handelns im Bereich des demokratiefeindlichen Islamismus das von Fremdheitskonstellationen, so ist es im Rechtsextremismus eher das Bezugsproblem von

Vertrautheitskonstellationen. Dies wird verstärkt dadurch, dass rechtsextreme Inhaftierte, wie mehrere MP berichten, in den Augen vieler Bediensteten im Haftalltag eher „pflegeleicht“ sind.

Auf die damit verbundenen Herausforderungen für die pädagogische Fortbildungspraxis gehen wir an späterer Stelle ein. Wichtig ist hier zunächst, dass Fortbildungen mit Bediensteten in den beiden Phänomenbereichen mit einem Sensibilisierungsgefälle bzw. mit selektiven Sensibilitäten konfrontiert sind. In beiden Bereichen müssen die MP teilweise sehr viel basaler ansetzen, als zunächst erwartet. Zugespitzt gesagt, geht es im Falle von demokratiefeindlichem Islamismus teilweise um eine ganz grundsätzliche Differenzierung zwischen Islam und demokratiefeindlichem und gewaltbereitem Islamismus; im Phänomenbereich Rechtsextremismus sind viele Projekte dagegen damit konfrontiert, überhaupt eine geteilte Problemsicht zu generieren.

Stärkung von Handlungskompetenzen

In den MP ist – aus, wie gezeigt, unterschiedlichen Gründen – die pädagogische Strategie der Wissensvermittlung bisher dominant. Dieser Strategie liegt in der Regel die Annahme zugrunde, dass fehlende Sensibilität für Formen und Folgen von Radikalisierung auf Unkenntnis beruht und Aufklärung und Bewusstmachen nötig ist. Ziel ist es, Denkweisen und Denkinhalte durch Informationsangebote anzureichern und zu verändern. Damit verbunden ist zum Teil die optimistische Erwartung, dass (vorrangig) die Erweiterung von kognitiven Wissensbeständen zu Veränderung der eigenen Berufspraxis und beruflichen Routinen führt. Vielen MP ist dieses Problem bewusst, weshalb sie im Idealfall (mit mehr Zeit) inhaltliche Inputs mit der konkreten Arbeitspraxis der Bediensteten verknüpfen und stärker fall- und situationsbezogen Handlungsrouninen und Haftrealitäten von Bediensteten reflektieren und berücksichtigen.

„Ich sage immer wieder ‚Leute, wenn Ihr Haftraumkontrolle macht, bitte fragt, ob Ihr den Koran anfassen könnt?‘, weil meistens ist es so, der Bedienstete kennt das einfach nicht, er weiß nicht, dass der Koran an sich heilig ist, dass er mal den Koran nimmt und auf den Boden schmeißt. Aber das ist dann gerade der Moment, wo der Gefangene ausflippt und sagt: ‚Nein! Nicht mit meinem Koran‘. Das erzähle ich beispielsweise. Und die meisten sagen „In der Tat, das habe ich letztens gemacht“ („Rabe“_Praxis_01_18, 742ff.).

Wenn es zeitlich möglich ist, diskutieren die Modellprojekte in den Fortbildungen Fallbeispiele. Einzelne MP beraten wiederum gezielt Bedienstete in konkreten Radikalisierungsfällen im Rahmen von Fallbesprechungen. Ein solcher Zugang ist nicht nur eine sinnvolle Ergänzung von Vermittlungsangeboten, vielmehr intensiviert und vertieft er durch Methoden des Erfahrungslernens die Auseinandersetzung mit dem Phänomen. Sie wird plastisch, erfahrungsnah und ist bezogen auf ganz konkrete Handlungsrouninen und Handlungsalternativen. Ein solches, aus Sicht der wB erfolversprechendes Vorgehen braucht aber Zeit und andere (arbeits-)organisatorische Rahmenbedingungen. Entsprechend realistisch sollten auch die Erwartungen an die unterschiedlichen Formate sein. Wo vorrangig und in der Fläche kurzzeitpädagogische Formate der Wissensvermittlung angeboten werden (können), bleiben die Sensibilisierungseffekte vergleichsweise oberflächlich. Für eine

solche „realistische“ Erwartung steht die folgende Aussage des Vertreters eines Landesjustizministeriums:

„Selbst, wenn man Wissen vermittelt zu diesen Themen, ist das, wird das nie ausreichen, dass da jeder zum Experten wird! Und dass es mir wirklich darum geht, ja, es wird Wissen vermittelt und man sensibilisiert ein bisschen, und man, man wirbt dafür, dass es dann doch komplizierter ist, als man jetzt durch seine tägliche Tageszeitungslektüre vermittelt bekommt, ja; und das sollte aber und das kann einem hier und da helfen, ja, dabei Dinge zu erkennen, aber das sollte, das sollte quasi den Otto Normalbediensteten nicht dazu verführen zu glauben, dass er selber jetzt schnell Urteile fällen kann. Sondern eher dazu führen, zu sagen so: ‚Ha! Ich dachte, das ist einfacher, das ist aber kompliziert, da brauche ich Expertenrat‘“ („Kolibri“_JM_06_18, 472ff.).

Implizit wird hier für eine ganzheitliche und arbeitsteilige Strategie plädiert. Die MP werden nicht ausschließlich als (temporäre) Wissensvermittlungsdienstleister und Phänomenexperten adressiert. Es geht um basale Sensibilisierungen der Bediensteten, um das Erkennen von Radikalisierung, um dann problematische Fälle kompetent an andere Fachkräfte bzw. die Modellprojekte selbst verweisen zu können.

Grundbedingung für die Wirksamkeit pädagogischer Strategien zur Stärkung von Handlungskompetenz (wie auch professioneller Haltungen) ist allerdings eine geteilte Problemsicht – die nicht überall gegeben ist.

Stärkung von professionellen, pädagogischen Haltungen

Besonders wirksam erscheint es aus Sicht der wB, in einem dritten Schritt die Bediensteten als Fachkräfte zu adressieren, sie in den Angeboten zu einer Reflexion ihres professionellen Selbstverständnisses anzuregen. Dies scheint erfolgversprechend, weil es Arbeitsbeziehungen auf Augenhöhe möglich macht und die Bediensteten in dem handlungspraktischen Paradox zwischen (Anstalts-)Alltagsbewältigung und Ordnungsdurchsetzung auf der einen und dem Erziehungscharakter des Jugendstrafvollzugs auf der anderen Seite zu bestärken. Die Vermittlung von Handlungskompetenzen im Umgang mit Inhaftierten wird dann bspw. verknüpft mit der Reflexion von:

„Tür- und Angelgesprächen, also das, was eben in der JVA auch durch den Vollzugsdienst geleistet werden kann, die auch ein besonderes Nähe-Distanz-Verhältnis zu den Inhaftierten haben, aber als Personen durchaus aufmerksam und wirksam sein können – so. Das halte ich da für passend. Ich würde nicht den Vollzugsdienst jetzt im Bereich ‚Rechtsextremismus‘ schulen, Aufmerksamkeiten usw., das reicht alles nicht. Und das hat auch immer so die, ja, so ein bisschen erzeugt es das Gefühl: ‚Ach, denen müssen wir das erklären, die wissen das alles nicht‘. Da fühlen die sich auch nicht unbedingt ernst genommen als Fachkräfte. Ne, also ich glaube, sie müssen einen Gewinn davon in ihrer Arbeit auch haben. Und sie sollten etwas wissen über Ein- und Ausstiegsprozesse, und wie bestimmte Einstellungen sich aufbauen. Und was man aber eben auch gut machen kann, um dem entgegenzuwirken, indem man ein gutes Gegenüber ist einfach für junge Menschen. So, das wäre unser Ziel und unser Ansatz erstmal“ („Fink“_TP3_02_18, 325f.).

Solche Zugänge zielen implizit auf den Aspekt von Resozialisierung und Behandlung als ein Leitziel des Vollzugs und damit verbunden die pädagogischen Elemente des Arbeitens: den Aufbau einer Beziehung der Bediensteten zu Inhaftierten als eine zentrale Handlungsressource zu stärken und für die

präventive Arbeit zu nutzen.

Spezifische Herausforderungen in der Arbeit mit Fachkräften

Mit diesen drei Zugängen wurden unterschiedlich weitreichende und erfolgsversprechende Zielhorizonte skizziert. Dass ein Großteil der Modellprojekte im Moment vor allem (wissensvermittelnde) Sensibilisierungsangebote realisiert, liegt zum einen an der kurzen Förderdauer und zum anderen an den strukturellen Rahmenbedingungen. Ein Ausbau der Angebote hin zu mehr Beratung, Begleitung und fallbezogener Reflexion bzw. zur Stärkung professioneller Haltungen erscheint daher als geboten und erfolgsversprechend.

Gleichzeitig sind die Projekte im Rahmen der Durchführung phänomenübergreifend mit zwei idealtypisch unterscheidbaren Konstellationen konfrontiert: einer präventionsoffenen Fachkräfte-Konstellation einerseits und einer Fachkräfte-Konstellation mit präventionsbezogenen Entwicklungsbedarfen andererseits (siehe Tab. 5). In der Praxis der Modellprojekte dominiert die erste Konstellation. Bedienstete können hier als professionelle Präventionspartner angesprochen werden, die in der Bearbeitung von Radikalisierungsprozessen bestärkt werden sollen. Bedienstete zeichnen sich in dieser Konstellation grundsätzlich durch eine fachlich kompetente, reflexive und offen-zugewandte Haltung aus. Innerhalb dieses dominanten Typs lassen sich zwei Varianten unterscheiden, die schon in sich unterschiedlich angesprochen werden sollten: a) Bedienstete mit viel Vorwissen und differenzierten Wahrnehmungen der Inhaftierten und b) interessierte Bedienstete mit wenig Vorwissen und mit „erfahrungsgesättigten Stereotypen“.

Daneben zeigt sich im Material eine zweite, deutlich konflikthaftere Konstellation, die nicht flächendeckend verbreitet ist, wo sie auftritt die Arbeit der MP aber in besonderer Weise herausfordert. In dieser Konstellation treffen die MP auf Bedienstete mit präventionsbezogenen Entwicklungsbedarfen, insofern als dass sie Vorurteile mit teilweise ideologischen und verschwörungstheoretischen Bezügen aufweisen und die Tendenz haben, diese persönlichen Haltungen in die Arbeit hineinzutragen, wodurch die Gefahr besteht, Radikalisierungsprozesse zu invisibilisieren oder gar zu verstärken. Die MP stehen hier vor der Frage, wie es gelingen kann, auch diese Bediensteten in Fortbildungen anzusprechen und angemessen zu adressieren.

Grundsätzlich stellt sich hier beispielsweise die Frage, wie die Bediensteten eine reflexivere Haltung in solchen konflikthaften Konstellationen einnehmen können und wie professionelle Haltungen hergestellt bzw. unterstützt werden können. Auch deutet sich hier ein erheblicher Bedarf an empiriegestützten Erkenntnissen darüber an, mit welchen Deutungsmustern Bedienstete die einzelnen Häftlingsgruppen wahrnehmen, ob und wie diese sich (auch institutionell und praxisrelevant) verfestigen und wie diesen passgenau mit Fort- und Weiterbildungsangeboten begegnet werden kann.

Tab. 5: Idealtypische Fachkräfte-Konstellationen

	Präventionsoffene Fachkräfte-Konstellation	Fachkräfte-Konstellation mit präventionsbezogenen Entwicklungsbedarfen
Charakterisierung der Bediensteten	• Bedienstete sind durch ihre Arbeit in einem Nahverhältnis zu den Inhaftierten • aufgrund ihres eigenen professionellen Selbstverständnisses (Motivation der Resozialisierung) agieren sie als „natürliche Verbündete“ und Partner der Projekte • fehlendes Wissen über die Phänomene und Unsicherheiten im Umgang	• Bedienstete haben wenig Vorwissen • gegenüber Rechtsextremismus agieren sie verharmlosend • gegenüber Islamismus agieren sie übersensibel • in beiden Varianten können sie Radikalisierungsprozesse verstärken (durch Stigmatisierung oder Fraternisierung)
Gründe bzw. „Ursachen“	• hohe Eigenmotivation der Mitarbeiter, gute Ausbildung, lange Erfahrung • Berufsethos „Schutz der Gesellschaft“ oder „Resozialisierung“ • Unwissen als Ursache für fehlende Sensibilität und Handlungskompetenz • fehlende Erfahrungen mit muslimischen Gefangenen	• Personalmangel, Burnout, überproportionale Konfrontation mit Kriminellen, die ethniserte Vorurteile bestätigt • Pragmatismus um zusätzliche Arbeitsbelastungen zu vermeiden • eigene vorurteilsbelastete bis extremistische Einstellungen
Verhältnis der Bediensteten zu Gefangenen	• individuell, zugewandt, differenziert („Sozialarbeitermodell“) • Augenhöhe zu Gefangenen (Schlagfertigkeit im Umgang, körperlicher Habitus und distanzierte Nahbarkeit)	• selektiv zugewandt oder generell distanziert („Schließermodell“)
Was können Bedienstete leisten?	• Bedienstete als B7 mit direktem Zugang und aufgebauten Vertrauensverhältnissen zu Gefangenen • können Projektarbeit unterstützen bzw. selbst auch präventiv bzw. deradikalisierend wirken • Bedienstete erkennen, akquirieren und übergeben problematische Fälle	• Gefahr der Begünstigung von Radikalisierung durch • Bestätigung rechter Einstellungen • Diskriminierung ausländischer/muslimischer Inhaftierter
Was können Fortbildungen leisten?	• Sensibilisierung, Stärkung von Handlungskompetenz und fallbezogene Beratung	• Herstellen von Sensibilität z.T. aber auch Prävention von problematischen Haltungen und Handlungen

Quelle: wissenschaftliche Begleitung DJI

Die Übersicht macht eine spezifische Schwierigkeit für die Konzeption und Durchführung von Fortbildungen sichtbar. Für beide Konstellationen braucht es passgenaue Ansprachen und inhaltliche Ausgestaltungen. Häufig handelt es sich aber um heterogene Zielgruppen, also um Bedienstete, die als professionelle Präventionspartner ansprechbar sind und um Bedienstete, die hier Entwicklungsbedarfe zeigen und entsprechend adressiert werden sollten. Welche Herausforderungen sich damit für die Modellprojekte stellen, ist Thema der folgenden Fallbeispiele.

5.4 Fallbeispiele

Die folgenden Fallbeispiele beschreiben besondere Herausforderungen pädagogischer Praxis im Handlungsfeld der Fortbildung von Bediensteten. Dadurch soll keineswegs der Eindruck erweckt werden, dass „Problematisches“ flächendeckend überwiegt, im Gegenteil werden stattdessen aktuelle Entwicklungen und spezifische Bedarfe konturiert. Aus diesem Grund und um die folgenden exemplarischen Befunde besser einordnen zu können, vertiefen wir zunächst die idealtypische Unterscheidung der Fachkräfte-Konstellationen aus dem vorangegangenen Kapitel.

Präventionsoffene Fachkräfte-Konstellationen (1): Bedienstete mit viel Vorwissen und differenzierten Wahrnehmungen der Inhaftierten

In der ersten Variante des insgesamt dominanten Typs der präventionsoffenen Fachkräfte-Konstellation treten die Bediensteten interessiert, selbstbewusst und mit eigenem differenzierten Vorwissen auf. Deutlich wird dies an einer teilnehmenden Beobachtung einer Fortbildung über die Unterscheidung von „Islam und Extremismus“. Die Fortbildung beginnt mit Faktenfragen zum Islam, bspw. wo leben die meisten Muslime und wie viele speziell in Deutschland. Die Teilnehmenden nennen sehr realistische Schätzungen und sind informiert. Sie kennen religiöse Begriffe (kuffar) und haben sehr spezialisierte Nachfragen an das Projekt: etwa über Höllenbilder im Islam, zur Stellung der Frau im Islam oder dazu, was Anaschid sind (islamische Musik, die auch von Islamisten adaptiert wird). Im Rahmen dieser Fragerunde stellen die Teilnehmenden dann recht schnell Fragen an das Projekt nach der eigenen Arbeitsweise, was wie eine Prüfung der Kompetenz des Projektes erscheint: Von Interesse sind dabei ebenfalls spezialisierte Nachfragen zu den praktischen Erfahrungen des Projektes, zu Fallinformationswegen, zur Einbindung muslimischer Geistlicher, zu Radikalisierungsindikatoren. Die Schilderungen der Bediensteten zu Problemen im Haftalltag sind kaum pauschalisierend. So schildert eine Bedienstete:

„Zu Beginn hatten sie auch große Schwierigkeiten mit nordafrikanischen Gefangenen. Aber klar. Für viele dieser Inhaftierten bedeutet Uniform Schwierigkeiten und Gewalt. Wenn dann noch eine Sprachbarriere dazu kommt, können leicht Aggressionen entstehen. Seitdem mehr Sprachmittler eingestellt sind, läuft alles viel besser“ („Schwalbe“_Beobachtung_07_2018).

Präventionsoffene Fachkräfte-Konstellationen (2): Bedienstete interessiert, aber mit wenig Vorwissen und mit „erfahrungsgesättigten Stereotypen“

In der zweiten Variante der präventionsoffenen Fachkräfte-Konstellation erscheinen die teilnehmenden Bediensteten an der Fortbildung und den vermittelnden Inhalten sehr interessiert und aufgeschlossen. Sie werden von den Projekten ebenfalls professionell-partnerschaftlich adressiert. Typischerweise speisen sich die Haltungen und Einschätzungen der Bediensteten zu den Phänomenen sehr stark aus den Erfahrungen und Anforderungen ihres Arbeitsalltags. Teilweise werden – wie im ersten Fallbeispiel – auch negative Stereotype etwa gegenüber muslimischen Gefangenen geäußert. Diese speisen sich aber – wie aus Forschungen zur Polizeikultur bekannt – aus immer wieder gemachten negativen Erfahrungen mit ausländischen Straftäterinnen und -tätern (vgl. Willems/Eckert/Jungbauer 1996). Auch durch Sprachbarrieren sind es diese Inhaftierten, die in den Routinen des Arbeitsalltags und unter den Bedingungen von Personalknappheit „mehr Arbeit“ machen können, wo hingegen rechtsextreme Straftäter/innen als unauffällig und den Arbeitsalltag weniger störend beschrieben werden. In der Regel der beobachteten Fortbildungen ist dies aber eingerahmt in verschiedene professionelle Selbstdeutungen und das Wissen darum, dass der subjektiv erlebte Gefängnisalltag nicht repräsentativ für den allgemeinen Gefängnisalltag ist. Deutlich wird dies in einer Übung zu Vorurteilen im Rahmen einer Fortbildung:

„Als alle Gruppen wieder im Raum und im Stuhlkreis sind, werden die Plakate in der Mitte auf den Boden gelegt und die Vorurteile vorgestellt. In einer anderen Gruppe wird als Vorteil benannt: ‚Nafri bedeutet Ärger‘. Darauf äußern sich einige Teilnehmende sehr reflektiert, dass sie als AVD natürlich mit dem Negativsten zu tun haben: ‚ich würde gerne anders denken‘“ („Eule“_Beobachtung_05_2018).

Bei solchen erfahrungsgesättigten Stereotypen mischen sich stereotypes „gesellschaftliches Allgemeinwissen“ mit konkreten Erfahrungen aus dem Berufsalltag. Im Rahmen eines professionellen Selbstverständnisses sind solche Stereotype aber ohne Weiteres bearbeitbar. Bedienstete werden in dieser Variante in ihrem Wissen und in ihrer Handlungskompetenz gestärkt, ein reflexives Verhältnis zu ihrem Haftalltag zu haben.

Fachkräfte-Konstellationen mit präventionsbezogenen Entwicklungsbedarfen

In der zweiten idealtypisch konstruierten Fortbildungskonstellation können Bedienstete nicht selbstverständlich professionell-partnerschaftlich adressiert werden.

Im Folgenden gehen wir näher auf zwei Fallbeispiele ein, um exemplarisch daran die Herausforderungen pädagogischer Praxis aufzuzeigen, die sich aus der spezifischen, aber für die MP äußerst schwierigen Situation ergeben, dass Bedienstete die Problemsicht der MP nicht uneingeschränkt teilen. Dabei verwenden wir zum Schutz der Anonymität aller Akteure bewusst nicht die MP-Pseudonyme, sondern sprechen stattdessen gänzlich anonym von Fallbeispiel 1 und 2. Aus dem gleichen Grund verzichten wir in diesem Abschnitt zudem auf direkte Zitate aus dem erhobenen Interview- und Beobachtungsdaten.

5.4.1 Fallbeispiel 1

Wie bereits in der Grundanlage der inhaltlichen Ausrichtung der Fortbildungen geschildert, folgen auch die Fortbildungen dieses MP dem Prinzip einer Verbindung von theoretischer Wissensvermittlung und der Vermittlung von Kommunikationskompetenzen für den Umgang mit extremistischen Inhaftierten. Das MP führt im Rahmen des Programmbereichs dreitägige Fortbildungen für Vollzugsbedienstete durch, ist darüber hinaus aber auch schon seit einigen Jahren in der Ausbildung von Anwärtern und Mitarbeitenden der Polizei tätig. Das Fortbildungskonzept wird auch in anderen Bundesländern eingesetzt und fokussiert vorrangig auf Gesprächsführungskompetenzen beim Erkennen rechtsextremistischer Orientierungen. Momentan wird das Konzept im MP in Eigenregie auf den Phänomenbereich des religiös begründeten Extremismus übertragen. Bislang liegt der Fokus jedoch auf dem Rechtsextremismus, wo auch der mit Abstand höchste Bedarf seitens des Projekts identifiziert wird. Auch in diesem Fortbildungsaufbau wird mit den JVA-Bediensteten unter der Prämisse gearbeitet, dass sie im Rahmen der im Arbeitsalltag vorhandenen zeitlichen Kapazitäten positiv auf Inhaftierte einwirken können. Die von der wB untersuchte Fortbildung zeigte jedoch schnell, dass diese Grundvoraussetzung nicht gegeben ist. Die Bedarfe der teilnehmenden Bediensteten des Allgemeinen Vollzugsdienstes wurden ausnahmslos in den Bereichen des religiös begründeten Extremismus und (nachrangig) der Linken Militanz artikuliert, das Vorhandensein von Rechtsextremismus bei den Inhaftierten hingegen negiert. Auffällig war dabei jedoch, dass in den Meinungsäußerungen der Bediensteten Affinitäten zum Rechtsextremismus sichtbar wurden. So wurde zum Beispiel emotional über eine angeblich gesteuerte Masseneinwanderung debattiert und über Inhaftierte aus den Maghreb-Staaten ausschließlich von den „Nafris“ (abwertendes Akronym für „Nordafrikaner“) gesprochen, die sich in den Haftanstalten zu herkunftshomogenen Subkulturen zusammenschlossen. Hier zeigten sich diskursive Muster, wie sie für rechtspopulistische und rechtsextreme Thematisierungen typisch sind.

Reflektiert wird dies von den Durchführenden als etwas, was ihnen nicht neu ist und sich insbesondere in den vergangenen Ausbildungslehrgängen zunehmend gezeigt habe. Sichtbar wird in der Erhebung zum einen die unterschiedliche Phänomenrelevanz zwischen Ost- und Westdeutschland und zum anderen unterschiedliche Erfahrungen der Bediensteten im Umgang mit bestimmten Inhaftiertengruppen. Insbesondere in östlichen Bundesländern, wo die Zahlen muslimischer Inhaftierter erst in den letzten Jahren sprunghaft gestiegen seien, lägen erst wenig Erfahrungswerte vor. So wird beispielsweise aus westdeutschen Bundesländern zwar von ähnlichen Schwierigkeiten berichtet, die sich aber durch die Bereitstellung von Sprachmittlern hätten klären lassen. Kommunikations- und Verstehenshürden wären damit abgebaut worden. Es sei ja nachvollziehbar, dass, wenn für viele dieser Inhaftierten Uniformen mit Schwierigkeiten und Gewalterfahrungen assoziiert würden und dann noch eine Sprachbarriere hinzukomme, Aggressionen entstehen. Im Gegensatz hierzu sind die Bediensteten in ostdeutschen Bundesländern verstärkt dabei, überhaupt Erfahrungen mit Inhaftierten aus muslimisch geprägten Ländern zu sammeln.

Eine Antwort auf diese identifizierten Probleme wäre demzufolge die Bereitstellung ausreichender personeller Ressourcen mit verschiedensten Sprachkompetenzen. Ein weiterer Aspekt, der die Zusammenarbeit erschweren kann, ist das Selbst- bzw. Berufsbild von Bediensteten des Allgemeinen Vollzugsdienstes. Einführend stellte sich einer der AVDLer markig als **jemand** vor, der seinen Beruf gewählt hätte, um den Schutz der Allgemeinheit zu gewährleisten. Hierin wird deutlich, dass der Bedienstete aus diesem Beispiel weniger den Behandlungs- als den Bestrafungsgrundsatz verinnerlicht hat. Dieser „Konflikt zwischen den Vollzugszielen“ (Blanck 2015: 37) stellt den AVD allgemein im Berufsalltag vor eine schwierige Rollenklärung. Sie fühlten sich laut einer Studie von Lehmann (2009, S. 130; in Blanck 2015: 47) zudem von den Fachdiensten „nicht ausreichend gewürdigt“, da sie diejenigen seien, die jede Reaktion auf eine Entscheidung, z.B. einer nicht genehmigten Haftlockerung, auffangen müssten. Das Resozialisierungsziel und ein eher pädagogisches Selbstbild treten hier in den Hintergrund.

5.4.2 Fallbeispiel 2

Dieses zweite Fallbeispiel stammt aus einer halbtägigen Fortbildungsveranstaltung für Bedienstete in einer Jugendstrafanstalt, die von der wB teilnehmend beobachtet wurde. Inhaltlich ging es darum, rechtsextreme Radikalisierungsprozesse zu erkennen. Der Verlauf dieser Fortbildung ist in seiner Dynamik sicherlich nicht repräsentativ, gleichzeitig verdichten sich hier Problemlagen, die uns von verschiedenen Modellprojekten geschildert wurden und die sich in der schon erwähnten Fortbildung des ersten Fallbeispiels punktuell andeuteten. Wir gehen ausführlicher darauf ein, weil hier allgemeine Herausforderungen von Fortbildungen im Themenfeld Rechtsextremismus sichtbar werden.

Herausforderung I: Das (Nicht)Zustandekommen der pädagogischen Situation

Für pädagogische Bildungsangebote gilt ganz allgemein und elementar, dass die ersten Minuten und der Einstieg in die Veranstaltung entscheidend für den weiteren Verlauf sind. Kommunikativ signalisieren Pädagoginnen und Pädagogen den Anwesenden, dass „es jetzt los geht“. Durch räumliche Arrangements (Teilnehmende sitzen, der Umsetzende steht) werden die Rollen markiert; der zeitliche Rahmen wird ausgehandelt und der künftige Vermittlungsgegenstand benannt; schließlich folgt (mit unterschiedlichen Methoden) der Einstieg in das pädagogische Geschehen (vgl. Herrle 2012, S. 21). An der beobachteten Fortbildung fällt auf, dass sich die pädagogische Situation schon ab dem Beginn der Veranstaltung nicht etablieren konnte. Im Raum sitzen neun teilnehmende Bedienstete, die sich ohne Lücken an das andere Ende des Raumes gleichmäßig über das mit Tischen gestellte U verteilen. Zwischen dem Projektumsetzenden, der vorn steht und den Teilnehmenden sind an beiden Seiten 3-4 Stühle Platz, was eher an ein schulisches Setting erinnert. Der Umsetzende moderiert kurz Inhalt und Anliegen an und zeigt dann einen Werbefilm der neurechten „Identitären Bewegung“ (IB), in dem es um die Zukunft Europas geht. Zu sehen sind darin jungerwachsene Aktivistinnen/Aktivisten der IB, u.a. mit österreichischem bzw. sächsischem Dialekt, die abwechselnd über ihre Motivation sprechen. Das Thema kreist um

die Bewahrung von Identität und Kultur und die Bedrohungen durch Zuwanderung.

Der Projektumsetzende nutzt eine gesprächsöffnende Methode und fragt die Teilnehmenden nach einer distanzierten, analysierenden Einschätzung. Seine Anmoderation ist ohne Wertung, vielmehr ermuntert er, sich mit den Inhalten des Videos auseinanderzusetzen. Ein Bediensteter – der im gesamten Verlauf oft dominant reden wird – greift dies auf. Mit eigenen Worten wiederholt er Inhalte des Videos. Er formuliert sie in Form einer starken, eigenen Position und zeigt seinen Unmut darüber, dass Nationalstolz in Deutschland unterdrückt werde und Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern zu moderat beispielsweise mit Moscheebauten umgehe. Andere aus der Runde bestätigen ihn. Der Umsetzende geht nicht auf diese Position ein. Er wechselt nicht in den Modus des Überzeugens oder Argumentierens, sondern wechselt die Präsentationsfolie, um ganz sinnbildlich und gemeinsam mit den Teilnehmenden an etwas Drittem zu arbeiten (der Power-Point-Folie). Abermals verweigert der Teilnehmende dieses Diskussionsangebot. Er greift das Stichwort „Ethnopluralismus“ als Ideologiemoment der neuen Rechten auf der Folie auf und formuliert stark metaphorisch verdichtet seine politische Position eines Vermischungsverbot. Wenn er jetzt über Muslime spricht, dann nicht im Unterscheidungsmodus des Fremden entlang der Kategorie vertraut/unvertraut. Er schließt sich vielmehr der Unterscheidung kategorialer Fremdheit an und damit an Deutungsmuster eines kulturalisierenden Rassismus (die Nichtintegrierbarkeit von Muslimen als Kultur). Damit hat sich der Rahmen und die Rollenteilung der pädagogischen Situation stark verändert. Wo der Projektumsetzende eigentlich sich genau mit solchen Positionen differenzierend und im Rahmen des Themas „wie und woran erkenne ich Radikalisierung“ auseinandersetzen wollte, steht diese selbst (von anderen unwidersprochen) im Raum. Damit ist der gesamte weitere Verlauf der Fortbildung in seiner Grundstruktur gesetzt. Es passiert ein Rollenwechsel, in dessen Rahmen die Teilnehmenden dem Projektumsetzenden über weite Strecken die politische Situation bzw. ihre politische Sicht erklären und dabei immer wieder rechte und rechtsextreme Positionen normalisieren.

Auf zwei Ebenen kommt damit keine Arbeitsbeziehung zwischen Teilnehmenden und Pädagoge zustande. Die Grundvoraussetzung, dass es eine gemeinsam geteilte Problemsicht gibt (Rechtsextremismus als Problem) existiert nicht. Und sie akzeptieren auch nicht seine Rolle als Experten, sondern bringen ihn implizit in die Rolle dessen, der über die politischen Verhältnisse aufzuklären ist und sich für seine Problemsicht rechtfertigen muss. Erschwert wird dies, weil an verschiedenen Stellen neben dem Vermittlungsinhalt und dem Vermittlungsauftrag auch die Vermittlungsmethoden selbst delegitimiert werden – wie der weitere Verlauf der Fortbildung zeigt: Der kaum zu steuernden Eigendynamik der pädagogischen Situation versucht der Umsetzende mit Methodenwechseln zu begegnen. Er fragt die Bediensteten nach lebensweltlichen Erfahrungen mit Gastarbeitern in der DDR – dieses Angebot lebensweltlich Vertrautes zu erzählen, wird wiederum abgewehrt durch pauschalisierende Stereotype (dumm, faul, fleißig). Er sucht Anknüpfungspunkte bei den Teilnehmenden, findet aber keine. Um einen Perspektivwechsel anzuregen, teilt er einen kopierten Spiegelartikel aus über abwertende Äußerungen in Westdeutschland gegen Aussiedler aus der DDR. Während dieser Methode regt sich spürbarer Unmut bei den Teilnehmenden. Eine Arbeit an dem

Textbeispiel ist nicht möglich, weil das Vermittlungsmedium – ein journalistischer Text – nicht akzeptiert wird und nicht als legitime Quelle gilt.

Zusammenfassend werden hier methodische Herausforderungen sichtbar, die auch in anderen Arbeitsfeldern von Fachkräfteschulungen virulent werden können: das Nichtvorhandensein eines geteilten Arbeitskonsenses und von geteiltem moralischem Wissen.

Herausforderung II: die Normalisierung von Rechtsextremismus

Problematisch ist, dass in der Folge dieser Konstellation die eigentlichen Vermittlungsziele unterlaufen werden. War das eigentliche Ziel, für Anzeichen rechtsextremer Radikalisierung zu sensibilisieren, so wird diese von den Teilnehmenden an vielen Stellen normalisiert und legitimiert. Etwa wenn ein Teilnehmer die rhetorische Frage aufwirft, ob Menschen, die für einen Zuwanderungsstopp plädierten, Rechtsextreme oder Patrioten seien. Der Bedienstete gibt im Anschluss selbst eine Antwort, indem er sich selbstbewusst als Patriot bezeichnet und in seinem Begründungsbeispiel Flüchtlinge pauschal als polygame, traditionelle, bäuerliche Großfamilien zeichnet, die nur aus materiellen Gründen nach Deutschland kämen.

Diese Situation stammt noch vom Anfang der Fortbildung. Längst geht es weniger um Rechtsextremismus als vor allem um Geflüchtete. Die Aussagen werden immer expliziter. In der Runde werden sie unkommentiert aufgenommen, in der Regel aber herrscht Zustimmung. Zwischen den Teilnehmenden gibt es schlicht keine Kontroversen, wenn dann ausschließlich zwischen der Gruppe und dem Projektumsetzenden. Was er als Rechtsextremismus zu erläutern versucht, wird von den Teilnehmenden als Patriotismus gedeutet, legitimiert und als notwendig erklärt. Der Umsetzende versucht im Verlauf immer auf die problematischen Äußerungen einzugehen. Auch er hat den thematischen Rahmen der Fortbildung nun geändert. Es geht nun darum, die Kritik der Teilnehmenden aufzunehmen, und darüber mit ihnen ins Gespräch zu kommen, ob und wo diese Kritik Grenzen hat. Als der Projektumsetzende eine Folie mit anonymisierten Facebook-Kommentaren zeigt, in denen sinngemäß gefordert wird, Flüchtlinge wie in Auschwitz zu vergasen, führt eine methodische Unsauberkeit (das Fehlen des Ausgangs-Postings) des Projektumsetzenden zunächst zu hitzigen Debatten und bringt ihn in die Defensive. Es dauert eine Weile, bis überhaupt zur Sprache kommen kann, inwiefern die Forderung nach Vergasungen moralisch bedenklich ist. Dabei wird die Forderung als „Stammtischgerede“ oder Meinungsfreiheit normalisiert und zugleich im Bereich des lebensweltlich Vertrauten situiert (Familienfeiern). Problematisch erscheint weniger der Inhalt der Aussage, als die Reaktionen von Sicherheitsbehörden, die solche Aussagen als extremistisch einstufen. Neben fremdenfeindliche Äußerungen treten zunehmend auch gewaltlegitimierende. An zwei Stellen erwähnen die Teilnehmenden, dass sich immer mehr Menschen in ihrem Umfeld angesichts der als bedrohlich erlebten Zuwanderung bewaffnen würden und auch bei einzelnen Bediensteten selbst scheint Bewaffnung als legitime Option, sich gegen Ausländer zu wehren, auf. Zur Plausibilisierung werden Bedrohungsszenarien skizziert und in einer Rhetorik dargestellt, die nahelegen, es gehe um einen Kampf um Leben und Tod, der das Erschießen von Ausländern legitimiert. Das staatliche Gewaltmonopol scheint hier seine Legitimität verloren zu haben, die Polizei wird als schwacher Akteur diskreditiert.

Die Fortbildung endet somit mit Deutungsmustern, die Grenzziehungen zwischen rechtspopulistischen Diskursen und rechtsextremen Bewegungen nur noch schwer möglich machen. Diskursiver Kristallisationspunkt ist eine Selbstviktimisierung (Opfer von Einwanderung), die zu einer ethnisch-markierten Polarisierung führt, die erstens ein Zusammenleben kategorisch unmöglich erscheinen lässt und zweitens nahelegt, dass Gewalt gegen Geflüchtete legitim erscheint und als Notwehr auch geboten ist. Dies sind nun nicht nur Privatmeinungen, sondern sie tangieren am Ende auch den Arbeitsalltag in Haft selbst, wenn Unverständnis darüber geäußert wird, dass ausländische Straftäter körperlich unversehrt die Haftanstalt betreten.

Neben die methodischen Herausforderungen tritt im Themenfeld somit eine thematische, die nicht zu unterschätzen ist. In einigen Bundesländern berichten Projekte und Bedienstete über etwas, was hier in seiner Drastik untypisch sein mag: Radikalisierungstendenzen unter Bediensteten selbst. In welchem Ausmaß dies auftritt, wäre Thema anschließender Forschungen und kann im Rahmen der wB nicht geleistet werden. Hier stehen weitere Untersuchungen aus und an, weil solche Tendenzen selbst in beide Richtungen radikalierend wirken können. Wie die Forschungen zeigen, kann Diskriminierung ein möglicher Radikalisierungsfaktor sein, wenn ausländische und (vermeintlich) muslimische Inhaftierte seitens des Vollzugspersonals pauschalisierend als Problemträger gesehen und abwertend behandelt werden. Auf der anderen Seite wäre es schwierig, wenn es mit Blick auf Rechtsextremismus problematische Haltungen gäbe, die eine „Kultur des Wegsehens“ entstehen lassen. Oder wenn es innerhalb einer JVA zu ideologisierten Milieubildungen kommt.²²

Für die Modellprojekte stellt dies auch in anderer Hinsicht eine Herausforderung dar. Sie bestätigen die Befunde der wB, ohne sie zu dramatisieren, sie selbst agieren hier in einem Spannungsfeld und sind in ihren Einschätzungen zurückhaltend, um die aufgebauten Kooperationsbeziehungen nicht zu gefährden. Methodisch zielen die Anstrengungen darauf, eher die „stillen“ Teilnehmer in Fortbildungsveranstaltungen zu stärken, die im Alltag auch mit problematischen Kollegen und Kolleginnen arbeiten müssen. Wie dies gelingen kann, ist eine zentrale und bleibende Herausforderung, vor der Fortbildungsangebote im Programmbereich stehen können.

22 So ermittelte im September 2018 die Staatsanwaltschaft Dresden gegen 18 Bedienstete einer JVA, die interne und vertrauliche Ermittlungsdokumente gegen ausländische Tatverdächtige an rechte Gruppierungen weitergeleitet haben. Vgl. <https://www.mdr.de/sachsen/chemnitz/haftbefehl-ermittlungen-justiz-beamte-100.html> (Zugriff 18.6.2019).

6 Zusammenfassung und Empfehlungen

6.1 Zusammenfassende Aussagen für den Programmbereich

Der vorliegende Zwischenbericht fasst die Ausgangsbedingungen und ersten Umsetzungserfahrungen der im seit 2017 bestehenden Programmbereich J von „Demokratie leben!“ geförderten Modellprojekte zusammen. Grundsätzlich lässt sich für die Anlauf- und Implementierungsphase der Modellprojekte eine erste positive Bilanz ziehen

6.1.1 Strukturfragen und Zugänge

Angesichts der strukturellen Herausforderungen haben die Modellprojekte einigermaßen rasch ihre Arbeit aufnehmen können. Herausforderungen waren insbesondere der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften im Themen- und Handlungsfeld, deren erforderliche und oft zeitintensive Sicherheitsüberprüfung, sowie die enormen Abstimmungsbedarfe bei der Arbeit mit Justizministerien, Sicherheitsbehörden sowie den Haftanstalten. Die besondere Bedeutung insbesondere der Kooperation mit den Landesjustizbehörden zeigt sich dabei in der Einstellung des Modellprojekts „Meise“ im Frühsommer 2018. Obgleich die genannten Herausforderungen auch bei vielen der anderen Modellprojekte für Verzögerungen der Arbeit gesorgt haben, sind Mitte 2018 nun nahezu alle mindestens bei einer ersten Umsetzung der pädagogischen Arbeit mit Gefangenen bzw. Klienten der Bewährungshilfe sowie der Fortbildung von Bediensteten in Justizvollzug bzw. Bewährungshilfe angekommen.

Auf die spezifischen Herausforderungen einer pädagogischen Arbeit im Haftkontext konnten sich die Modellprojekte gut einstellen. Im Zuge von beispielsweise Informationsveranstaltungen in Haftanstalten oder Hospitationen konnten sich die Mitarbeitenden der Modellprojekte – die noch nicht im Haftkontext erfahren waren – den Arbeitskontext Gefängnis erarbeiten sowie die geplanten Maßnahmen auf die Bedarfe der einzelnen Haftanstalten abstimmen. Logistische Fragen des Zugangs zu Haftanstalten sind weitestgehend geklärt, wobei einige Modellprojekte hier nach wie vor enormen Zeitaufwand bei Anreisen zu z.T. räumlich weit in den Bundesländern verbreiteten Haftanstalten sowie beim Zugang in die Anstalten haben.

6.1.2 Pädagogische Arbeit mit Inhaftierten

Die große Mehrzahl der Projekte arbeitet in den Phänomenbereichen von demokratiefeindlichem Islamismus und Rechtsextremismus sowohl präventiv als auch deradikalisierend. Die präventive Arbeit wird meist in Gruppenformaten, die Deradikalisierungsarbeit in Einzelsettings angegangen.

Grundsätzlich sind im Programmbereich die Zugänge zur Zielgruppe der gefährdeten bzw. radikalisierten Gefangenen gelungen. Sowohl in den Gruppenformaten werden die anvisierten Gefangenen erreicht als auch im Fall der Einzelberatungen. Ein wichtiger Faktor ist hier die Vermittlung und Auswahl

von in Frage kommenden Gefangenen durch Sicherheitsbehörden und Haftanstalten. Die Projekte können so die jeweiligen Zielgruppen sehr zielgenau erreichen. Auf der anderen Seite aber ist durch dieses Vorgehen die pädagogische Zielsetzung einer freiwilligen Teilnahme meist nicht gegeben. Dennoch berichten alle Modellprojekte von einer positiven Resonanz auch der Häftlinge auf die Arbeit der Projekte, die als erfreuliche Ablenkung vom Haftalltag oder auch – im Fall der Einzelberatungen – als ungewohnte persönliche Zuwendung begrüßt wird.

Im Falle der Einzelberatungen konnten sich die Modellprojekte als vertrauenswürdige Partner für Haftanstalten und Sicherheitsbehörden etablieren und somit den Zugang zu auch radikalisierten Inhaftierten bzw. Klienten der Bewährungshilfe erlangen. Die Arbeit mit diesen Inhaftierten/Klienten wird von einem Individualitätsparadigma geprägt, d.h. die Modellprojekte legen hier viel Wert auf ein individuelles Eingehen auf Bedürfnisse und Fallspezifika der Klienten. Dabei zeigen allerdings erste Einblicke in die Arbeit der Modellprojekte, dass dieses individuelle Eingehen auf die Klienten oft instinktiv, wenig methodisch gerahmt und nur ungenügend reflektiert erfolgt. Insbesondere dort, wo junge und berufsunerfahrene Berater/innen diese Arbeit übernehmen, ist also eine weitere Professionalisierung dieser Arbeit vonnöten.

Inhaltlich zeigen sich im Programmbereich unterschiedliche Ansätze insbesondere bezüglich der Bedeutung von Religion in der Einzelberatung im Phänomenbereich demokratiefeindlicher Islamismus. In manchen Modellprojekten wird Religion und religiöser Auseinandersetzung ein großer Anteil der Beratungsarbeit eingeräumt, in anderen Projekten wird Religion jedoch als Oberflächenphänomen angesehen und vielmehr an einer sozialen Stabilisierung der Klienten gearbeitet. Insbesondere dort, wo Religion eine wichtige Rolle in der Beratung spielt, ist dabei eine genaue Abgrenzung zu seelsorgeischen Angeboten vonnöten.

Bezüglich der Arbeit mit Gruppen können im Programmbereich prototypisch wissens- und subjektorientierte Ansätze unterschieden werden. Den Modellprojekten selbst fällt allerdings teilweise eine genaue Verortung der eigenen Arbeit diesbezüglich und damit verbunden der passgenaue Einsatz von Methoden noch schwer. Hier sind weitere Klärungen und Reflexionen der eigenen Arbeit, ihrer Zielsetzungen und methodischen Formate notwendig. Grundsätzlich ist dabei im Programmbereich eine Vielzahl von Ansätzen vorhanden, die von kurzzeitpädagogischen bis zu sehr langfristigen Angeboten reichen und politische und religiöse Bildung, Trainings und Kreativangebote umfassen. Konzeptuell vielversprechend erscheinen dabei bislang insbesondere Angebote, die wissens- und kompetenzbezogene Zielsetzungen integrieren. Hier sind allerdings weitere Erhebungen und Klärungen vonnöten.

Erste Einblicke in die pädagogische Arbeit der Projekte deuten an, dass auch innerhalb der pädagogischen Arbeit mit den Inhaftierten deren Lebenswelt in Haft sowie ihre Lage als Häftling miteinbezogen und produktiv reflektiert werden.

Als Herausforderungen für die pädagogische Arbeit, der sich die Modellprojekte je nach Ausrichtung ihrer Arbeit in unterschiedlicher Weise stellen müssen, erscheinen im Themenfeld dabei nach wie vor die entgegengesetzten

Logiken von Sicherheit und Pädagogik, das Navigieren zwischen Projektressourcen und den Bedürfnissen der Klienten, die konzeptuelle Ausrichtung an einer Irritation versus Orientierung der Klienten, sowie das Mandat von Demokratieförderung und Deradikalisierung, das im hierarchischen und einige radikale Narrative potentiell befördernden Gefängnisumfeld vor besonderer Bewährungsnotwendigkeit steht.

6.1.3 Fortbildungen von Bediensteten des Strafvollzugs und der Bewährungshilfe

Nahezu alle Modellprojekte bieten flankierend und ergänzend zur pädagogischen Arbeit mit jugendlichen Inhaftierten auch Fortbildungsmaßnahmen für Bedienstete an. Neben Fachkräften der Bewährungshilfe liegt dabei ein deutlicher Schwerpunkt auf der Arbeit mit Bediensteten und Fachdiensten des Vollzugs, die im Haftalltag mit den Inhaftierten arbeiten. Sie werden dabei größtenteils und mit Blick auf Radikalisierungsprozesse als professionelle Partner adressiert. Durch Wissensvermittlung und Kompetenzstärkung, sollen sie Radikalisierungsprozesse erkennen und im alltäglichen Umgang gestärkt werden. Im Phänomenvergleich zwischen Rechtsextremismus und demokratiefeindlichem Islamismus ist aber – so ein zentraler Befund der wB – eine *selektive Sensibilität* typisch. Die Bearbeitung von demokratiefeindlichem Islamismus ist unstrittig und die Herausforderung für die Projekte besteht hier eher darin, differenzierendes Wissen zu vermitteln, um im Haftalltag zwischen Islam und demokratiefeindlichem und gewaltbereitem Islamismus, zwischen praktizierter Religiosität und Radikalisierungsindizien unterscheiden zu können. Dies hatte häufig praktisch zur Folge, dass eine Sensibilisierung und Unterstützung nah an handlungspraktischen Aspekten des Vollzugsalltags zugunsten einer Vermittlung von Grundlagenwissen zurückgestellt werden musste. Im Phänomenbereich Rechtsextremismus hingegen ist es teilweise schwierig, Fachkräfte für eine Sensibilisierung zu interessieren. Projekte stoßen hier teilweise auf die Relativierung des Problems Rechtsextremismus, auf Abwehrreaktionen gegen dessen Thematisierung und damit verbunden auf präventionsbezogene Entwicklungsbedarfe seitens der Bediensteten. Die emotionale Aufladung der Vermittlungsinhalte und Tendenzen einer Normalisierung von Rechtsextremismus sind hier pädagogische Herausforderungen in der Fortbildung mit Fachkräften, die in Zukunft weiter (und auch in anderen Handlungsfeldern) an Bedeutung gewinnen dürften. Hier stehen empirische Klärungen zu den Hintergründen der Haltungen von Bediensteten, den Bedingungen ihrer institutionellen Verfestigung sowie Möglichkeiten und Grenzen ihrer professionalitätsbezogenen Adressierung an. Der Umgang der MP mit diesen konflikthaften und herausforderungsvollen Konstellationen sollte künftig weiter beobachtet und erfolgreiche Strategien in Form von Handlungsempfehlungen destilliert werden.

Auf der strukturellen Ebene zeigen sich teilweise Schwierigkeiten, die Fortbildungsangebote in den Arbeitsalltag der Bediensteten integrieren zu können, da zeitliche Freistellungskapazitäten fehlen. Dies führt dazu, dass Fortbildungen nicht in dem zeitlichen Umfang angeboten werden können, wie es geplant war und nötig wäre. Die Modellprojekte reagieren darauf mit organisatorische Anpassungen, um die Teilnahme zu vereinfachen (z.B. Mul-

tiplikatorensystem auf Stationen). In einzelnen Ländern konnte die Weiterbildungen als fester Bestandteil in die Ausbildung von Bediensteten des AVD integriert werden.

6.2 Empfehlungen

In der Zusammenschau der bisherigen Arbeit der Modellprojekte zeigen sich einige vielversprechende Arbeitsansätze, die es zu stärken gilt. Dazu zählen insbesondere

- die regelmäßige Anwesenheit von Modellprojektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern in den bearbeiteten Haftanstalten, durch die sich ein regelmäßiger Austausch mit den Bediensteten der Anstalten sowie ein Vertrauensaufbau zu den Inhaftierten ergeben kann,
- die spezifische Beachtung von Übergängen aus Haft, die eine Herausforderung für kontinuierliche Beratung und Begleitung darstellt. Hier ist darauf zu achten, Erarbeitetes nicht durch Kontaktverlust in einer biografisch äußerst sensiblen Phase zu gefährden,
- die auch demokratiefördernde Ausrichtung der Angebote der Modellprojekte. Diese reichen von eher schulnahen Vermittlungsformaten eines Unterrichts in politischer Bildung bis hin zu stark partizipativen Workshops, in denen sich jugendliche Inhaftierte über aktuelle politische Entwicklungen austauschen. Solche Angebote sind im Haftkontext selten und ergänzen aus Sicht der wB den Erziehungsgedanken darüber hinaus als alleiniges Leitprinzip und als Gestaltungsgrundsatz des Jugendstrafvollzugs. Das spezifische Augenmerk auf Demokratieförderung sollte hier den bisherigen Fokus des Programmbereichs auf Prävention und Deradikalisierung ergänzen.

Wir sehen weiterhin folgende Anregungen für eine Weiterentwicklungen Programmbereichs:

1) Stärkung der pädagogischen Arbeit im Programmbereich

Sowohl die Schwierigkeiten der Modellprojekte bei der Personalgewinnung als auch die Heterogenität der Ansätze im Programmbereich zeigen, dass neben fachlichen Klärungen auch Professionalisierungsprozesse fortgeführt und angeregt werden sollten, die darauf zielen, sich über fachliche Qualitätsmerkmale und Anforderungen (und fachliche Grenzen) der Deradikalisierungsarbeit zu verständigen. Dies sollte Gegenstand weiterer, spezialisierter und kontinuierlicher Fachaustausche sein.

Gerade der vielfache Einsatz von jungen und/oder unerfahrenen Projektmitarbeitenden spricht für die Notwendigkeit verstärkter Reflexion, Supervision und Weiterbildung der Fachkräfte im Programmbereich.

Die Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung haben präventionsbezogene Entwicklungsbedarfe bei Teilen der Bediensteten im Allgemeinen Vollzugsdienst sichtbar gemacht: Sie können im Phänomenbereich Rechtsextremismus nicht überall und nicht per se als Unterstützer adressiert werden. Für eine Sensibilisierung, Aktivierung und Qualifizierung dieser Fachkräfte ergeben sich dadurch andere fachliche Herausforderungen für die Gestaltung und Umsetzung von (Multiplikatorinnen/Multiplikatoren) Fort-

bildungen. Projekte müssen stärker damit rechnen, dass geteilte Problemsichten und moralische Orientierung als ein Minimalkonsens des gemeinsamen Arbeitens nicht in jedem Fall gegeben sind. Welche Auswirkungen dies für Fachkräftefortbildungen (auch über das Handlungsfeld hinaus) hat, sollte Thema zukünftiger Fachaustausche und fachlicher Klärungen sein.

2) Einbezug weiterer Handlungsfelder

Der Phänomenbereich Rechtsextremismus wird vor allem in westdeutschen Bundesländern kaum bearbeitet und stellt somit eine Leerstelle der Projektpraxis dar.

Bei der Adressierung von (zu qualifizierenden) Zielgruppen sollte das ganze System im Strafvollzug noch stärker mit bedacht werden. Dabei wird insbesondere die Bewährungshilfe noch nicht flächendeckend erreicht, ebenso können auch VertreterInnen von Jugendgerichtshilfe und Jugendgerichten mit potentiell gefährdeten bzw. radikalisierten Jugendlichen in Kontakt stehen.

3) Unterstützung der Fachkräfte im Programmbereich

An vielen Stellen ist der Status der Projektmitarbeitenden innerhalb des Justizsystems aber auch gegenüber Sicherheitsbehörden prekär und sie müssen sich und ihre Arbeit immer wieder erklären, sich legitimieren und als Person ausweisen. Die Projekte artikulieren daher Bedarfe einer stärkeren offiziellen Legitimation ihrer Arbeit (etwa über Arbeitsausweise). Gerade in der fallbezogenen Deradikalisierungsarbeit sind zudem Entgrenzungstendenzen zu beobachten, die aufgrund der potentiell erheblichen zeitlichen und emotionalen Beanspruchung der BeraterInnen auch mit Blick auf deren Freizeit und Privatsphäre zu Belastungen führen können. Quantifizierte Erwartungen (etwa bezüglich Fallzahlen) sollten hier zugunsten der Qualität der pädagogischen Arbeit zurückgestellt werden.

Ein regelmäßiger und strukturierter Austausch zwischen den Projekten wird über die AG Strafvollzug (Programmbereich bzT) realisiert und sollte fortgesetzt werden.

Abkürzungsverzeichnis

AFS	Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit am Deutschen Jugendinstitut e. V.
AVD	Allgemeiner Vollzugsdienst
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BAMF	Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge
BKA	Bundeskriminalamt
bzT	Strukturentwicklung zum bundeszentralen Träger
JSA	Jugendstrafanstalt
JVA	Justizvollzugsanstalt
LDZ	Landesdemokratiezentren
LKA	Landeskriminalamt
MdJ	Ministerium der Justiz
MP	Modellprojekt
TP	Teilprojekt
wB	wissenschaftliche Begleitung

Literaturverzeichnis

- Bamann, Kai (2001): Die Situation ausländischer Inhaftierter im deutschen Strafvollzug unter dem Gesichtspunkt der sozialen Ausschließung. In: Nickolai, Werner/Reindl, Richard (Hrsg.): Sozialer Ausschluss durch Einschluss: Strafvollzug u. Straffälligenhilfe zwischen Restriktion und Resozialisierung. Freiburg im Breisgau, S. 127–147
- Basra, Rajan/Neumann, Peter R./Brunner, Claudia (2016): Criminal Pasts, Terrorist Futures: European Jihadists and the New Crime-Terror Nexus. International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence, London. Online unter: http://icsr.info/wp-content/uploads/2016/10/crime-terror-report_20171214_web.pdf
- Behr, Rafael (2008): Cop Culture. Der Alltag des Gewaltmonopols. Wiesbaden
- Bierschwale, Peter (2015): Kooperation statt Konfrontation – Sicherheit und Pädagogik im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim, Basel, S. 467–482
- Biesta, Gert (2011): Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 95–122
- Bischoff, Ursula/Greuel, Frank/Heinze, Franziska/König, Frank/Langner, Carsta/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Reiter, Stefanie/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva (2017): Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ – Wandel als Programm (unveröffentlicht). Erster Zwischenbericht der Programmevaluation für den Zeitraum 2015 und 2016. Halle (Saale)
- Blanck, Thes Johann (2015): Die Ausbildung von Strafvollzugsbediensteten in Deutschland. Band 54. Mönchengladbach
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with Social Theory? In: American Sociological Review, 19. Jg., H. 1, S. 3–10
- Borum, Randy (2011): Radicalization into Violent Extremism II: A Review of Conceptual Models and Empirical Research. In: Journal of Strategic Security, 4. Jg., H. 4, S. 37–62
- Bothge, Ralf (2015): Nicht nur das Freitagsgebet: Muslimische Gefangenenseelsorge. Ein Best Practice Ansatz, um Radikalisierung vorzubeugen? In: Forum Strafvollzug, 63. Jg., H. 5, S. 312–314
- Bredlow, Karl-Heinz (2015): Freiheit in der Unfreiheit – Subkultur als Strukturelement im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel, S. 354–371
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): Leitlinie Förderung von Maßnahmen der Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe (Fassung vom 24.01.2017). Online unter: https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/Leitlinie_Foerderbereich_SB.PDF, abgerufen am 27.01.2017
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2008): Basics of Qualitative Research. Thousand Oaks
- Crawley, Elaine/Crawley, Peter (2008): Understanding prison officers: culture, cohesion and conflict. In: Jamie Bennett/Ben Crewe/Azrini Wahidin (Hrsg.): Understanding Prison Staff. London/New York, S. 134–152.
- Dalgaard-Nielsen, Anja (2013): Promoting exit from violent extremism. Themes and approaches. In: Studies in Conflict & Terrorism, 36. Jg., H. 2, S. 99–115
- Destatis (2017): Anzahl Jugendliche und Heranwachsende Strafgefangene: 2461 (= 4,9%). zu Stichtag 31.3.2017. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Rechtspflege/StrafverfolgungVollzug/Strafvollzug.html;jsessionid=21CB3180FE62CE2235248F22030B7580.InternetLive1>,
- Dienstbühl, Dorothee/Abou-Taam, Marwan (2012): Rekrutierung in deutschen Gefängnissen durch djihadistische Insassen. In: Forum Strafvollzug, 61. Jg., H. 1, S. 41–45
- Dietzel, Gottfried T. W./Troschke, Jürgen von (1988): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten. strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart [u.a.]
- Dünkel, Frieder/Drenkhahn, Kirsten (2001): Behandlung im Strafvollzug: Von „nothing works“ zu

- „something works“. In: Bereswill, Mechthild/Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug. Baden-Baden, S. 387–417
- Enzmann, Dirk/Greve, Werner (2001): Straftat für Jugendliche: Soziale und individuelle Bedingungen von Delinquenz und Sanktionierung. In: Bereswill, Mechthild/Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug. Baden-Baden, S. 109–146
- Europarat (Hrsg.) (2016): Council of Europe Handbook for Prison and Probation Services Regarding Radicalisation and Violent Extremism. Online unter: <https://rm.coe.int/16806f9aa9>
- Fassin, Didier (2017): Prison Worlds. An Ethnography of the Carceral Condition. Cambridge.
- Gielen, Amy-Jane (2017): Countering Violent Extremism: A Realist Review for Assessing What Works, for Whom, in What Circumstances, and How? In: Terrorism and Political Violence. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1080/09546553.2017.131376>,
- Glaser, Barney G. (1965): The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. In: Social Problems, H. 12, S. 436–445
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2015): Erster Bericht: Modellprojekte (i.E.). Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2015 bis 31.12.2015. Halle (Saale)
- Günther, Christoph/Ourghi, Mariella/Schröter, Susanne/Wedl, Nina (2016): Dschihadistische Rechtfertigungsnarrative und mögliche Gegennarrative. HSK-Report Nr. 4. Frankfurt a.M.
- Hannah, Greg/Clutterbuck, Lindsay/Rubin, Jennifer (2008): Radicalization or Rehabilitation. Understanding the challenge of extremist and radicalized prisoners. Online unter: https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR571.html,
- Haunberger, Sigrid/Baumgartner, Edgar (2017): Wirkungsevaluationen in der Sozialen Arbeit mittels Realistic Evaluation: empirische Anwendungen und methodische Herausforderungen. Eine systematische Literaturreview. In: Zeitschrift für Evaluation, 16. Jg., H. 1, S. 121–145
- Herrle, Matthias (2012): Interaktionsprozesse unter Erwachsenen. Zur Mikroethnographie pädagogischen Handelns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 35, H 3, S. 15–29
- Herzog, Walter (2016): Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19. Jg., H. 1, S. 201–213
- Himmelfann, Gerhard (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. 3. Aufl. Schwalbach am Taunus
- Hoffmann, Anika/Leuschner, Fredericke/Illgner, Christian/Rettenberger, Martin (2017): Extremismus und Justizvollzug. Literaturauswertung und empirische Erhebungen. Elektronische Schriftenreihe der KrimZ, Band 10, Wiesbaden. Online unter: <http://www.krimz.de/fileadmin/dateiablage/E-Publikationen/BM-Online/bm-online10.pdf>
- Hofinger, Veronika; Schmidinger, Thomas (2017): Endbericht zur Begleitforschung Deradikalisierung im Gefängnis, Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie, Wien
- Hohmeier, Jürgen (1977): Die soziale Situation des Strafgefangenen: Deprivationen der Haft und ihre Folgen. In: Lüderssen, Klaus/Sack, Fritz (Hrsg.): Seminar: Abweichendes Verhalten III. Die gesellschaftliche Reaktion auf Kriminalität
- Hohnstein, Sally/Greuel, Frank (2015): Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. Halle (Saale)
- Illgner, Christian/Leuschner, Fredericke/Rettenberger, Martin (2017): Religiös und politisch motivierter Extremismus und Justizvollzug. Pilotstudie zu Aspekten der Sicherheit und der Prävention. In: Forum Kriminalprävention, H. 1, S. 314–319
- Jones, Clarke R. (2014): Are prisons really schools for terrorism? Challenging the rhetoric on prison radicalization. In: Punishment & Society, 16. Jg., H. 1, S. 74–103
- Kaiser, Günther/Schöch, Heinz (2003): Eine Einführung in Die Grundlagen. Heidelberg
- Kawamura-Reindl, Gabriele/Schneider, Sabine (2015): Lehrbuch Soziale Arbeit mit Straffälligen. Weinheim/Basel
- Kenngott, Eva-Maria/Steil, Armin (2003): Fremdheit als Problem moralischen Lernens. In: Stender, Wolfram/Rhode, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a.M., S. 105–143
- Kiefer, Michael (2013): Dialog als Methode der Radikalisierungsprävention. Das Modellprojekt „Ibra-

- him trifft Abraham“. Düsseldorf. Online unter: http://www.kiefer-michael.de/media-pool/10/108594/data/Dialog_als_Mittel_der_Radikalisierungspraevention.pdf
- Klausen, Jytte (2010): Al-Qaeda-affiliated and Homegrown Jihadism in the UK: 1999- 2010. Institute for Strategic Dialogue. Online unter: www.strategicdialogue.org/events/items/westernjihadism-reportlaunch-sept2010
- Korn, Judy (2015): Gefängnis als potentieller Durchlauferhitzer. Deradikalisierungstraining von Violence Prevention Network. In: Forum Strafvollzug, 63. Jg., H. 5, S. 11–16
- Laubenthal, Klaus (2010): Gefangenensubkulturen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 7, S. 34–39
- Lehmann, Alexandra (2009): Paid Prisoners - Bezahlte Gefangene. Entwicklungschancen und -belastungen von Justizvollzugsbeamten. Lingen
- Maiwald, Kai-Olaf (2005): Competence and Praxis: Sequential Analysis in German Sociology. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 6. Jg., H. 3, S. Art. 31
- Matt, Eduard (2010): Gewalttätiger Extremismus, Radikalisierung und Gefängnis. In: Forum Strafvollzug, 59. Jg., H. 4, S. 216–220
- Matt, Eduard/Lisitzki, Ivo (2017): Radikalisierung und Gefängnis. Zwischen „Brutstätte des Terrorismus“ und Maßnahme der Deradikalisierung. In: Neue Kriminalpolitik, 29. Jg., H. 4, S. 469–485
- Mauss, Marcel (1968): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt a.M.
- Maxwell, Joseph A. (2004): Causal Explanation, Qualitative Research and Scientific Inquiry in Education. In: Educational Researcher, 33. Jg., H. 2, S. 3–11
- Meier, Andreas (2002): Subkultur im Jugendstrafvollzug im Kontext von Jugendlichenbiographien. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe, 51. Jg., H. 3, S. 139–146
- Meinen, Gero (2015): Wie kann der Justizvollzug auf den salafistischen Terrorismus reagieren? Eine Ermutigung*. In: Forum Strafvollzug, 64. Jg., H. 5, S. 302–311
- Meyer, Husamuddin (2015): „Ist Terrorismus im Islam eigentlich erlaubt?“. Junge männliche Migranten und der Reiz des Salafismus. In: Forum Strafvollzug, 64. Jg., H. 5, S. 314–319
- Möller, Kurt/Küpper, Beate/Buchheit, Frank/Neuscheler, Florian (2015): Evaluation des Aussteigerprogramms für Rechtsextremisten des Landes Nordrhein-Westfalen (APR NRW). Esslingen
- Mücke, Thomas (2016): Pädagogische Ansätze zur Deradikalisierung im Bereich des religiös begründeten Extremismus. Online unter: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/268293/paedagogische-ansaeetze-zur-deradikalisierung-im-bereich-des-religioes-begrueendeten-extremismus>
- Müller-Marsell, Stephan (2004): Subkultur im Strafvollzug. In: Pecher, Willi (Hrsg.): Justizpsychologie in Schlüsselbegriffen. Stuttgart, S. 286–298
- Nickolai, Werner (2001): Warum den Rechtsextremen mit Strafvollzug nicht beizukommen ist. In: Nickolai, Werner/Reindl, Richard (Hrsg.): Sozialer Ausschluss durch Einschluss: Strafvollzug u. Straffälligenhilfe zwischen Restriktion und Resozialisierung. Freiburg im Breisgau, S. 179–183
- Özsöz, Figen (2009): Rechtsextremistische Gewalttäter im Jugendstrafvollzug. Kriminologischer Forschungsbericht Band K 148. Berlin
- Osborg, Eckart (2010): Der konfrontative Ansatz der subversiven Verunsicherungspädagogik in der Präventionsarbeit mit rechten und rechtsorientierten Jugendlichen. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Heidelberg, S. 201–217
- Pawson, Ray/Tilley, Nick (2004): Realist Evaluation. Online unter: http://www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München
- Reindl, Richard (2004): Ambulante Straffälligenhilfe. In: Pecher, Willi (Hrsg.): Justizpsychologie in Schlüsselbegriffen. Stuttgart, S. 1–14
- Rieker, Peter (2014): Hilfe zum Ausstieg? Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote zum Ausstieg aus rechtsextremen Szenen. Weinheim und Basel
- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2017): Demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen. Ein Überblick über Entwicklungen und Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In: Kärgel, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 197–211
- Schneider, Hans Joachim (1994): Kriminologie der Gewalt. Stuttgart

- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 183–275
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jg., H. 1, S. 49–96
- Schuurman, Bart/Bakker, Edwin (2015): Reintegrating jihadist extremists. evaluating a Dutch initiative, 2013–2014. In: Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1080/19434472.2015.1100648>
- Silke, Andrew/Veldhuis, Tinka (2017): Countering Violent Extremism in Prisons. A review of key recent research and critical research gaps. In: Perspectives on Terrorism, 11. Jg., H. 5, S. 2–11
- Sinai, Joshua (2014): Developing a model of prison radicalisation. In: Silke, Andrew (Hrsg.): Prisoners, Terrorism and Extremism. Critical issues in management, radicalization and reform. New York, S. 35–46
- Spindler, Susanne/Tekin, Ugur (2001): Ethnisierung und Selbstethnisierung von Jugendlichen in Haft. In: Bereswill, Mechthild/Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug. Baden-Baden, S. 287–316
- Stelly, Wolfgang/Bartsch, Tillmann (2017): Muslime im Jugendstrafvollzug – dargestellt am Beispiel der JVA Adelsheim. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 28. Jg., H. 1, S. 68–74
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie, 47. Jg., H. 2, S. 83–100
- Suhling, Stefan (2018): Wirkungsforschung und wirkungsorientierte Steuerung im Strafvollzug. In: Maelicke, Bernd/Suhling, Stefan (Hrsg.): Das Gefängnis auf dem Prüfstand: Zustand und Zukunft des Strafvollzugs. Wiesbaden, S. 23–47
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Marie-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Weinheim u.a., S. 11–28
- UNODC (Hrsg.) (2016): Handbook on the Management of Violent Extremist Prisoners and the Prevention of Radicalization to Violence in Prisons, New York
- Virchow, Fabian (2010): Tapfer, stolz, opferbereit – Überlegungen zum extrem rechten Verständnis „idealer Männlichkeit“. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg.): „Was ein rechter Mann ist...“. Berlin, S. 39–52
- Walkenhorst, Philipp (2015): Pädagogisches Denken und Handeln im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim, Basel, S. 467–482
- Walter, Joachim (2015): Migrantinnen im Strafvollzug. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel, S. 372–391
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden
- Wiktorowicz, Quintan (2005): Radical Islam Rising. Muslim Extremism in the West. Lanham
- Wilkinson, Benedict (2014): Do leopards change their spots? Probation, risk assessment and management of terrorism-related offenders on licence in the UK. In: Silke, Andrew (Hrsg.): Prisoners, Terrorism and Extremism. Critical issues in management, radicalization and reform. New York, S. 259–269
- Willems, Helmut/Eckert, Roland/Jungbauer, Johannes (1996): Polizei und Fremde: spezifische Belastungssituationen und die Genese von Feindbildern und Übergriffen. In: Neue Kriminalpolitik, 8. Jg., H. 4, S. 28–32

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modellprojekte nach Art der Kofinanzierung	8
Abb. 2: Übersicht Phänomene Ost / West	9
Abb. 3: Verteilung auf die Phänomenbereiche innerhalb der Formate	10
Abb. 4: Projekte nach Anzahl der Träger	11
Abb. 5: Träger nach Projektbeteiligung	11
Abb. 6: Projekte nach Zielgruppen der Prävention	44
Abb. 7: Wissen-Kompetenz-Formate	75

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Maßnahmen zur Extremismusprävention	23
Tab. 2: Unterschiedliche Arbeitsansätze bei zwei Projekten	51
Tab. 3: Umsetzungsstand der pädagogischen Arbeit in den Projekten (Mitte Juni)	53
Tab. 4: Umsetzungsstand der Fortbildungsmaßnahmen (Juni 2018)	103
Tab. 5: Idealtypische Fachkräfte-Konstellationen	112

Anhang: Interviewleitfäden

Interviewleitfaden Januar 2018: Projektbeginn, Konzeption

Zustandekommen und Anlaufen des Projekts

einen Schritt zurück: Vorgeschichte, wie es zu diesem Projekt kam, bisherige Arbeit des Trägers, die bisherige Arbeit der Umsetzenden, die Situation in [Bundesland]

- Nachfrage: Wer war die treibende Kraft bei der Antragstellung? Finanzierung stand in Aussicht – und dann?
- Bei Verbundprojekten: Projektpartner, wie haben Sie sich gefunden, warum gerade die Kombination

Und wie ging's dann weiter?

- Wann ging's praktisch so richtig los? Können Sie mir erzählen, wie sich das Gesamtprojekt seit dann bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt entwickelt hat?
- Wie ist der aktuelle Stand der Umsetzung?
- Wie lief denn so die Personalrekrutierung, wen hatten Sie vor Augen und wie war dann die Bewerbungslage?
- Wie werden die Mitarbeitenden qualifiziert, wie werden sie eingearbeitet?
- Und wie sind Sie ins Feld gekommen? Zu den Partnern in Justiz & Bewährungshilfe und alle die für die Arbeit wichtig und nötig sind?

Projektlogik

Im Titel des Programmbereichs ist ja Auftrag und Ort der Arbeit formuliert: „Prävention und Deradikalisierung im Strafvollzug/Bewährungshilfe“ und was ist für Sie das Problem, an dem Sie ansetzen

- Was würde in dieser Auseinandersetzung mit ... fehlen, wenn es Ihr Projekt nicht gäbe?
- Und was ist das Besondere an Haft- und Bewährungskontext?
- Deradikalisierung – was verstehen Sie unter Radikalisierung / prototypischer Radikalisierungsprozess und darauf bezogen, wo setzen Sie in Ihrer Arbeit an?
- Welche Ziele möchten Sie mit Ihrem Projekt erreichen? Oder anders gefragt: Was soll konkret nach dem Projekt bei den Zielgruppen anders sein als vorher?
- Woran würden Sie festmachen, dass die gerade genannten Ziele erreicht worden sind / erfolgreich deradikalisiert wurde?
- Wo sind hier die Grenzen Ihrer Arbeit? Was kann eigentlich maximal geleistet werden (Straffreiheit oder Musterdemokrat)?
- In der Fachdebatte schwirren viele Begriffe herum: „Radikalisierung, Deradikalisierung, Demobilisierung, Distanzierung, Islamismus, Rechtspopulismus/Rechtsterrorismus, religiös begründet/motiviert, extremistisch“ – wie positionieren Sie sich in diesen Debatten und was ist Ihnen da wichtig?

Zielgruppen/-zugang

Bitte charakterisieren Sie Ihre angestrebten Zielgruppen möglichst genau

- Wie und woran erkennen Sie die Zielgruppen?
- Wie haben Sie den Zugang zu diesen (insbesondere spezifischen Zielgruppen) erreicht? (Gab es nennenswerte Schwierigkeiten beim Zielgruppenzugang? Welche Rolle spielen dabei die Kooperationspartner?)

Maßnahmen und Aktivitäten

Welche (pädagogischen) Aktivitäten sind im Projekt konkret vorgesehen, welche haben Sie bereits durchgeführt?

- Beschreiben Sie bitte diese Aktivitäten
- Hängen die Bausteine/Module/Teilprojekte zusammen? Wenn ja, wie?
- Wenn Verbundprojekt: wie läuft die Zusammenarbeit genau ab – ist das so, wie es am Anfang vorgesehen war?
- Welche Kooperationspartner im Themen- und Handlungsfeld (außerhalb der JVA, Justizbehörden vor Ort) sind für Ihre Arbeit wichtig? (Zählen dazu auch Akteure aus anderen Programmbereichen von „Demokratie leben“ (bzT, LDZ)?)
- Was sind für Sie Qualitätsmerkmale in der pädagogischen Arbeit im Themen-/Handlungsfeld?
- Wie halten Sie es mit der Freiwilligkeit in der Arbeit mit Zielgruppen? (Etwa mit Blick darauf, wenn Sie in universalpräventiven Angeboten jemanden identifiziert haben, mit dem weitergearbeitet werden soll? Etwas spezifischer – arbeiten Sie auf einen Ausstiegs- und Distanzierungsimpuls hin oder muss das jemand von sich aus mitbringen?)
- Welche Rolle spielen Gender/Diversity/Inklusion in Ihrer Projektpraxis?

Reflexion (je nach Umsetzungsstand)

Haben Sie in der Umsetzung des Projekts Erfahrungen gemacht, die Sie überrascht haben? Bitte erzählen Sie!

- Haben Sie in der Umsetzung des Projekts Situationen erlebt, die Sie als schwierig empfunden haben? Bitte erzählen Sie! Welche Faktoren haben sich aus Ihrer Sicht insgesamt hinderlich auf das Projekt ausgewirkt?

Zum Schluss: Was sind aus Ihrer Sicht die drei größten Baustellen im Themen/Handlungsfeld?

An die Arbeit im Programmbereich gibt es hohe Erwartungen (Politik/Öffentlichkeit): konkret welcher Ansatz wirkt und warum? Die Frage also nach Wirkungen pädagogischer Arbeit und deren Nachweis? Haben Sie dazu eine Position und wenn ja welche?

Gibt's Ihrerseits noch Dinge, die Ihnen wichtig sind, die ungefragt blieben?

Interview zum Projektstand, Juni 2018

Uns interessiert dieses Mal vor allem, was im Projekt seit dem letzten Interview passiert ist und wie sich Ihre ersten Erfahrungen in der Projektarbeit gestaltet haben.

Vorab, wenn noch nicht bekannt: Was ist ihre Rolle im Projekt?

Projektentwicklung – allgemein

- Wo sind Sie gerade dran/Wo steht das Projekt gerade? Was lief in letzter Zeit, was kommt gerade auf Sie zu? Sind Sie da, wo Sie geplant hatten zu sein?
- Gab es Anpassungen/Veränderungen/Weiterentwicklungen der ursprünglichen Projektideen? Wenn ja, beschreiben Sie diese. Warum?
- Gab es (weitere) Stellen an denen Sie auf erwartete und unerwartete Schwierigkeiten gestoßen sind?
- Können Sie (grob) quantifizieren, welche Angebote Sie bisher für wen durchgeführt haben? (Wie viele in Fortbildungen etc./in Betreuungs-/Beratungsangeboten...?)
- Haben Sie die Aufstockung für den Programmbereich beantragt? Wenn ja, was ändert das bei Ihnen?

Zielgruppen/-zugang

- Was sind/waren die anvisierten Zielgruppen/Zielgruppen, die Sie erreichen wollen (bzw. auch retrospektive: wollten) und wo haben Sie dann letztendlich Zugang bekommen/wo ist Zugang konkret absehbar (strukturell/organisatorisch)? Wen haben Sie bei den Angeboten jetzt vor sich?
- Wen haben Sie aus welchen Gründen von Angeboten ausgeschlossen/zu wem haben sie keinen Zugang bekommen? Gibt es Interessenten, die nicht teilnahmeberechtigt sind? Warum?
- Wie schätzen Sie die Phänomenrelevanz bei den Inhaftierten/Probanden ein? Wie war die Ausgangslage an Bedarfen, die Sie in Bezug darauf vorgefunden haben?
- Wie ist Ihre Zielgruppe zusammengesetzt (Geschlecht, Alter, Bildungsgrad/sozialer Hintergrund, individuelle Problemlagen)?

Angebotsumsetzung – Vorgehensweise

Ich würde gerne ein wenig sortieren/systematisieren, was Sie da alles im „Werkzeugkoffer“ haben und was Ihnen bei Ihrer Arbeit wichtig ist

- Konzept, Formate, Methoden (auch Zugangsmethoden)
- Welche Ansätze und Methoden benutzen Sie? (Wie gehen Sie an Fälle/Gruppen ran? Was hat sich besonders bewährt?)
- Welche Zugangsmethoden nutzen Sie auf individueller Ebene, wie schaffen Sie Öffnung und Interesse bei Klient/innen?
 - Rolle/Haltung
- Wie ist da so ihre Grundhaltung?

- Qualifikationen, Können, Wissen
- Welches Wissen über das Themenfeld selbst sollte man haben, um pädagogisch hierin arbeiten zu können? / Welche formellen und informellen Qualifikationen sind hierbei besonders wichtig?
 - Gender, Diversity, Inklusion
- Spielt das eine Rolle bei Ihrer Arbeit?
 - Haftkontext
- Was finden Sie wichtig für pädagogische Arbeit im Gefängnis?

Kooperationen

- Wie haben sich ihre Vernetzungsstrukturen/Kooperationsstrukturen von Projektbeginn bis jetzt entwickelt?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit dem Justizministerium?
- Wie gelingt die Zusammenarbeit mit den Haftanstalten?
- Welche anderen Akteure müssen in Ihre Arbeit einbezogen werden
- Welche (ansatzspezifischen) Akteure sind relevant für Ihre Arbeit/werden mit einbezogen (Fachdienste, AVD, Bewährungshilfe, Angehörige...)

Reflexion/ Bilanz

- Was gelingt Ihnen/dem Projekt gut?
- Was ist Ihr Eindruck, wie kommt Ihre Arbeit/kommen Ihre Angebote bei den Teilnehmenden an und was nehmen sie mit?
- (Wie) Erheben/reflektieren Sie das?
- Ihr Projekt ist Teil des Themenfeldes Extremismusprävention/Deradikalisierung im Kontext Justizvollzug. Was sind aus Ihrer Sicht offene Punkte in diesem Handlungsfeld, was müsste bspw. intensiver bearbeitet werden? (Rahmenbedingungen)

Ausblick: Wie sieht das restliche Jahr im Projekt aus?

Interviewleitfaden pädagogische Praxis

Fokus heute soll die konkrete Arbeit mit den Klienten / Adressaten im Projekt sein.

Motivation / Person

Wie kommen Sie dazu, in dem Themenfeld zu arbeiten, was ist da Ihre Motivation und was ist Ihnen wichtig bei der Arbeit? („Philosophie“)

Arbeitsprozess

(vorklären: was haben sie konkret bislang gemacht / was sind aktuell ihre Beratungsfälle, Gruppen o.Ä?)

Wie gehen Sie in Ihrer Arbeit vor? Was machen Sie konkret? Können Sie mir den Verlauf eines Beratungsfalles / einer Gruppenarbeit / Fortbildung konkret erzählen, wie das da lief vom Anfang bis jetzt?

- Wen haben/hatten Sie da vor sich, was ist das für ein Typ / was sind das für Leute?
- Wie haben Sie den/die Adressaten in der Arbeit erlebt? Was haben sie als seine/ihre/deren Bedarfe wahrgenommen?
- Was sind/waren ihre Ziele bei diesem Fall/dieser Maßnahme? Was soll verändert werden, was gestärkt?
- Was ist/war ihre Rolle, ihre Haltung gegenüber dem/den Adressaten?
- Was spielt es für eine Rolle, dass diese Arbeit im Gefängnis stattfindet?

Werkzeugkoffer

sortieren/systematisieren, was Sie da alles im „Werkzeugkoffer“ haben und was Ihnen bei Ihrer Arbeit wichtig ist

- Konzept, Formate, Methoden (auch Zugangsmethoden)
- Welche Ansätze und Methoden benutzen Sie? (Wie gehen Sie an Fälle/Gruppen ran? Was hat sich besonders bewährt?)
- Welche Zugangsmethoden nutzen Sie auf individueller Ebene, wie schaffen Sie Öffnung und Interesse bei Klient/innen?
 - Rolle/Haltung
- Wie ist da so ihre Grundhaltung?
 - Qualifikationen, Können, Wissen
- Welches Wissen über das Themenfeld selbst sollte man haben, um pädagogisch hierin arbeiten zu können? / Welche formellen und informellen Qualifikationen sind hierbei besonders wichtig?
 - Gender, Diversity, Inklusion
- Spielt das eine Rolle bei Ihrer Arbeit?
 - Haftkontext
- Was finden Sie wichtig für pädagogische Arbeit im Gefängnis?

Kontext/Einbettung

Aus Ihrer Sicht: Wie hat sich aus Ihrer Sicht die Phänomenrelevanz in letzter Zeit entwickelt?

In welchen Spannungslinien findet Ihre Arbeit statt? - Wie bewegen Sie sich in der Gemengelage der Interessen von Bundesprogramm / Justizministerium / Anstalten ...?

Eventuell: was sind da ihre Gestaltungsspielräume?

Bilanz: Was sind aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen im Arbeitsfeld?

Leitfaden Interview MinisteriumsvertreterInnen in Rolle als Ansprechpartner für Projekte

Hallo sagen, Zeitfenster klären, sich vorstellen: wir sind die wissenschaftliche Begleitung für alle Projekte im Programmbereich „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“, möchten Umsetzungserfahrungen aus den Ländern zusammentragen/bündeln, um sie in die Fachdiskussion zurück zu speisen. Es wird aber alles anonymisiert (sofern dies bei der geringen Fallzahl möglich ist). Schwerpunkt: Ihre Perspektive zur Präventionsstruktur in Ihrem Bundesland, Einbettung des Modellprojektes.

Vorweg: Können Sie sich und Ihre Rolle und Funktion im Ministerium kurz vorstellen/darstellen?

Wie ist das Projekt entstanden? Welche Vorgeschichte hat es in Ihrem Bundesland?

- Bedarfe aus denen das Projekt entstanden ist? Wie hat sich aus Ihrer Sicht die Phänomenrelevanz in letzter Zeit entwickelt?
- bisherige Landesstrukturen (in den) Haftanstalten:
- (Ausbildungen z.B. der AVDLer, auch: bereits etablierte Präventions- und Deradikalisierungsprogramme),
- identifizierte Leerstellen vor dem Hintergrund der bundeslandspezifischen Wahrnehmungen.
- Wieso der Träger? (Bei Verbundprojekten: die Träger, warum gerade die Kombination?)
- Was ist besonders wichtig (was sollte er mitbringen z.B. hinsichtlich der Ausrichtung der Arbeitsweise)?
- Wie verorten Sie das Projekt (z.B. vorrangig universalpräventiv...) und welche Leerstellen füllt es damit?

Wie hat sich das Projekt aus Ihrer Sicht bisher entwickelt?

- Wie ist die Zusammenarbeit strukturiert? Was ist Ihnen bei Kooperation wichtig/was braucht eine gelingende Kooperation?
- In welche anderen (landesweiten) Strukturen ist das Projekt eingebettet? Wie kooperieren etablierte Strukturen (z.B. Aussteigerprogramme der LKÄ/LfV) und Justiz und Modellprojekt miteinander (auf welcher Ebene, auf Grundlage von welchen Regeln, Richtlinien, Absprachen)? Welche unterschiedlichen Perspektiven/Handlungsmodi auf das/mit dem Themenfeld kommen hier zusammen? Wie wird mit diesen Unterschieden umgegangen?
- Was sind (strukturelle) Hürden?
- Wie bewerten Sie den gegenwärtigen Stand der Umsetzung?

Welche Erwartungen ans Projekt haben Sie? Was soll rauskommen?

- Was sollte nach Durchführung der Maßnahmen bei den jeweiligen Adressatengruppen anders sein als vorher?

- Langfristigkeit, Übertragbarkeit ins Regelsystem: welche Chancen sehen Sie/wünschen Sie sich, dass die aufgebauten Strukturen auch nach Auslaufen der Fördergrundlage in die Länderstruktur/Regelstruktur übernommen werden?

Einbettung im Programm

Handlungsfeld, in dem es noch viel fachlichen Klärungsbedarf gibt. Modellprojektlogik soll dem Rechnung tragen; Bundesprogramm Austauschmöglichkeiten bieten. Wie funktioniert dieser Modus aus Ihrer Sicht?

Sollte es eher in Länderstrukturen gefördert werden? Wie sehen Sie den Modellcharakter? Vor- und Nachteile.

Abschluss: was sind derzeit aus Ihrer Sicht noch zu bearbeitende Baustellen in der Etablierung des Projekts?

Gibt's Ihrerseits noch Dinge, die Ihnen wichtig sind, die ungefragt geblieben sind?

Deutsches Jugendinstitut e. V.

Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

Telefon +49 89 62306-0
Fax +49 89 62306-162

www.dji.de