

Distanzierungsarbeit

03

# Zugänge und Beispiele aus der Praxis

---

Laura Adrian   Volker Haase   Anna Heydorn  
Michél Murawa   Niklas Vögeding   Harald Weilnböck

## Impressum

© cultures interactive e.V., 2022  
V.i.S.d.P: Silke Baer  
Layout und Gestaltung: Johanna Goldmann  
ISBN 978-3-910458-03-1

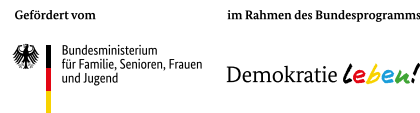
cultures interactive e.V.  
Mainzer Str. 11  
12053 Berlin  
info@cultures-interactive.de  
cultures-interactive.de



Gefördert durch die  
bpb  
Bundeszentrale für politische Bildung



Diese Maßnahme wird mitfinanziert mit Steuermitteln auf Grundlage des von den Abgeordneten des Sächsischen Landtags beschlossenen Haushaltes.



Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar.

Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor\*innen die Verantwortung.

## Inhalt

- 3 **Eine Biografie haben wir alle. Bindungssensible Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit in der Praxis**  
Volker Haase und Michél Murawa
- 9 **Erzählen, ein Weg zur Demokratiefähigkeit – Narrative Gesprächsgruppen® als Schnittstelle zur Distanzierungsarbeit**  
Harald Weilnböck
- 17 **Zwangskontexte in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit**  
Laura Adrian und Anna Heydorn
- 23 **DisTanZ – Distanzierungstrainings in der Einzel- und Gruppenarbeit**  
Niklas Vögeding



## Eine Biografie haben wir alle. Bindung auch.

### Bindungssensible Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit in der Praxis

Volker Haase und Michél Murawa

Eine Biografie ist die Geschichte unseres Lebens. Sie begleitet uns fortlaufend. Sie ist immer anwesend – in unserem Handeln, Denken und in der Art, wie andere Menschen auf uns reagieren. Andere Menschen haben Einfluss auf diese Geschichte. Sie werden ein Teil von ihr und bestimmen zeitweilig ihren Verlauf. Das gilt für Eltern, Freunde, Menschen, die wir nicht leiden können und auch für pädagogische Fachkräfte. Ein Mensch ohne Biografie ist nicht denkbar. Gleiches gilt für die Bindung eines Menschen. Auch sie ist untrennbar mit unserem Leben verbunden – vom Anfang bis zum Ende. Wir kommen auf die Welt und sind auf die Fürsorge und den Schutz einer verlässlichen Bezugsperson angewiesen. Wir binden uns an sie. Die Qualität der Bindung bestimmt dabei zeitlebens unser Verhalten und Befinden. Dennoch findet Bindung in der (sozial)pädagogischen Praxis nur eine vergleichsweise geringe Beachtung.<sup>1</sup> Es drängt sich die Frage auf: Wie kann es sein, dass ein Phänomen, das fortwährend in unser aller Leben anwesend ist, nur marginal Berücksichtigung im professionellen Handeln pädagogischer Fachkräfte findet? Um das zu ändern, eruiert, erprobt und implementiert JUMP seit 2017 bindungssensible Interventionsstrategien für die Ausstiegsarbeit im Phänomenbereich Rechtsextremismus.

Im Folgenden wird die Funktion von Bindung kurz erläutert sowie die vier Bindungsstile dargestellt. Anschließend wird der Zusammenhang von (unsicherer) Bindung und extremer Rechter sichtbar gemacht, um schließlich Elemente bindungssensibler Ausstiegsarbeit zu skizzieren.

### Die Funktion von Bindung

Bindung etabliert sich im ersten Lebensjahr zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson. Sie gehört zu den psychologischen Grundbedürfnissen aller Menschen.<sup>2</sup> Die Qualität der Bindung hängt von der Feinfühligkeit der Bezugsperson ab. Je besser sie die Funktion von Bindung – Schutz, Sicherheit, Stressreduktion<sup>3</sup> – erfüllt, desto eher etabliert sich eine sichere Bindung.<sup>4</sup> Damit dient Bindung dem Erhalt und der Förderung gedeihlichen Lebens, indem sie vor körperlicher und psychischer Verletzung schützt, Verlässlichkeit in der Beziehung und Fürsorge in Form von Nahrung und Wundversorgung bietet und den Säugling vor dem physiologischen Kollaps durch ein anhaltend aktiviertes Stresssystem schützt. Bindung kommt auf diese Weise eine soziale und eine biologische Funktion<sup>5</sup> zu. Sie hat sich über die Jahrtausende, in denen Menschen in kleinen Gruppen umherzogen, als Überlebensvorteil etabliert. Innerhalb

<sup>1</sup> Das Thema ‚Bindung‘ findet in der Kleinkindpädagogik durchaus Berücksichtigung, wenn auch bei weitem nicht flächendeckend. Die Anzahl der Einrichtungen, die darüber hinaus in pädagogischen Feldern (bspw. Schule, Hort, Jugendarbeit, ambulante und stationäre Jugendhilfe, außerschulische Jugendbildung) tätig sind und konzeptionell wie auch tatsächlich ‚Bindung‘ in ihrer Arbeit einen Stellenwert geben, ist frappierend gering (vgl. eigene Recherche). Für den klinischen Bereich sind erste Veränderungen sichtbar (vgl. Henri et al. 2009, S. 8).

<sup>2</sup> Vgl. Grawe 2004.

<sup>3</sup> Vgl. Grossmann und Grossmann 2012, S. 70.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., S. 57.

<sup>5</sup> Vgl. ebd. S. 70.

der Gruppe konnte so Stress – etwa bei Bedrohungen, Hunger oder Unwetter – reguliert und die Gruppe handlungsfähig und damit überlebensfähig gehalten werden.<sup>6</sup> Der zentrale Mechanismus ist die Suche nach Schutz, Sicherheit und Stressreduktion durch Nähe zur Bezugsperson. Diesen Mechanismus sehen wir heute, wenn Kinder Trost benötigen. Effektiv trösten kann nur eine enge Bezugsperson, an die sich das Kind von ganz allein wendet.

## Phänomenologie der Bindungsstile<sup>7</sup>

Die verschiedenen Bindungsstile leiten sich aus in der Praxis sichtbaren Verhaltensmuster ab. So haben John Bowlby und später Mary Ainsworth in den 1970er und 1980er Jahren die Bindungsstile erstmals beschrieben. Je nach Stil sind bestimmte Verhaltensformen vorhersagbar. Vor allem unter Stress treten die dem jeweiligen Bindungsstil eigenen Verhaltensformen zutage. Eine sichere Bindung zeichnet sich dadurch aus, dass Menschen bei Stress die regulierende Nähe zu anderen Menschen suchen. Das kann am Ende einer anstrengenden Arbeitswoche oder in Folge eines Schicksalsschlages sein. Sie regulieren ihren Stress über das gemeinsame Prozessieren des Erlebten. Sicher gebundene Menschen gehen selbstbewusst in die Welt. Sie wissen um ihre Fähigkeiten und deren Grenzen. Sie können sehr gut mit Kritik umgehen und haben ein gutes Urvertrauen entwickelt.

Vermeidend<sup>8</sup> gebundene Menschen regulieren ihren Stress über Ablenkung (viel Computer spielen, viele Filme schauen, putzen, tanzen, basteln/bauen/'schrauben', Gartenarbeit etc.), da sie weit weniger die Erfahrungen machen konnten, dass andere Menschen ihnen bei der Stressregulation helfen können. Sie haben im Gegenteil viel emotionale Zurückweisung erfahren und konnten entsprechend nur wenig Vertrauen gegenüber anderen Menschen aufbauen. Daher meiden sie sozial und emotional überfordernde Situationen. Ihr Selbstwertgefühl ist deutlich herabgesetzt und ihre Kommunikationsebene ist die Sachebene. Hier droht weniger emotionale Zurückweisung. Wenn sie nach ihren Gefühlen gefragt werden, dauert eine Antwort oft länger bis dahin, dass sie auch ausbleiben kann, da der Zugriff auf die eigene Gefühlswelt nur schwer gelingt. In emotionalen Situationen fühlen sie sich sehr unwohl. Insgesamt wirken sie sehr selbständig und explorieren anhaltend.

Dem gegenüber sind ambivalent gebundene Menschen einem starken Hin und Her in der Verfügbarkeit und Verlässlichkeit ihrer Bezugspersonen ausgesetzt gewesen. Sie konnten sich nie sicher sein, dass die Bezugsperson im nächsten Augenblick noch physisch oder wahrnehmend anwesend ist, um sich den Bedürfnissen zu widmen (bspw. im Falle von Alkoholsucht, Drogenabhängigkeit, Borderline-Persönlichkeitsstörung eines Elternteils; Schwanken zwischen Überbehütung und Vernachlässigung). Daher haben sie eine Angst vor dem Verlassen-Werden ausgeprägt. Sie organisieren daher beständig ein soziales System um sich herum, welches sich durch eine hohe Fluktuation auszeichnet. Der Versuch, Stress über Nähe zu regulieren, misslingt oft, da andere Menschen zu schnell zu dicht geholt werden und diese dann ihrerseits wieder aus dem Kontakt gehen. Damit reinszenieren sie ihre eigene Angst, denn sie werden – aus ihrem Blickwinkel – verlassen. Wird der Stress zu groß, schlägt die Nähe in Aggression um. Beschimpfungen und Beleidigungen aufgrund scheinbar aus der Luft gegriffener Konflikte werden dann sichtbar. Typische Sätze sind: „Ich wusste es

<sup>6</sup> Vgl. Howe 2015.

<sup>7</sup> Näheres dazu in Henri et al. 2009.

<sup>8</sup> Im Kontext von Erwachsenen werden die Begriffe vermeidend, ambivalent und desorganisiert übersetzt in distanziert, verstrickt und unverarbeitet (vgl. Gloger-Tippelt 2001).

doch, du liebst (magst) mich nicht.“; „Wenn ihr mich nicht wollt, dann geh ich halt.“, „Immer muss ich hier alles machen.“. Bei Kindern wird ein starkes Klammern an die Bezugsperson sichtbar, sie explorieren kaum. Die Kommunikation bewegt sich auf der Beziehungsebene. Bisweilen zeigen sich auch Manipulationsversuche. Die Ambivalenz bildet zusammen mit einem Trauma die Grundlage für eine Borderline-Persönlichkeitsstörung, in der extremes Schwarz-Weiß-Denken und -Handeln zutage tritt. Diesen drei Bindungsstilen ist eine relativ gute Vorhersagbarkeit im Verhalten bei Stress gemein.

Nicht mehr vorhersagbar ist das Verhalten von desorganisierten Menschen. Hier ist die Angst vor Gewalt handlungsbestimmend. Sie befinden sich in anhaltender Flucht- oder Angriffsposition. Ihr Stresssystem ist permanent aktiviert und daher braucht es nicht viel, um eine Flucht- oder eine Angriffsreaktion auszulösen. Desorganisation entsteht durch Traumatisierungen, deren Nicht-Bearbeitung die eigene Entwicklung behindert. Wurden keine oder nur wenig gute Erfahrungen mit Menschen gemacht und hatten Situationen und Beziehungen meist einen negativen Verlauf bzw. Ausgang, dann kann das Verhalten nur schwerlich durch Wohlwollen und Vertrauen geprägt sein. Die eigenen Erfahrungen bilden gewissermaßen die empirische Grundlage für das Handeln und Denken. Ein pro-soziales Verhalten kann auf dieser Grundlage kaum aus sich heraus entstehen. Entsprechend zeigen desorganisiert gebundene Menschen ein Kontrollverhalten. Sie unternehmen den Versuch, die Situation zu kontrollieren, um für sich die Chancen für das Auftreten von Gewalt besser einschätzen zu können. Das gibt ein Mindestmaß an Sicherheit. Kontrolle zeigt sich in einer fürsorglichen Form – etwa, wenn es gegenüber Erwachsenen anhaltend zu Fürsorgeverhalten (bspw. Trösten, Nahrungsversorgung, permanente Bevormundung etc.) kommt (Rollenumkehr) – oder in strafend-aggressiver Variante. Bei letzterer treten verschiedene Formen von Provokationen, Aggressionen und Gewalt auf.

Die Bindungsstile treten selten in Reinform auf. Am Häufigsten zeigen sich Mischformen in unterschiedlichen Verhältnissen. Gleichwohl sprechen wir nicht von Störungen, da es sich aus unserer Sicht primär um sinnvolle Anpassungen an Erfordernisse der Umwelt handelt, die zum Überleben des Individuums beitragen. Wie soll jemand vertrauen können, wenn Vertrauen nie erfahren wurde? Wie soll jemand konstruktiv mit Kritik umgehen können, wenn der Selbstwert zu gering ist, um die Kritik nicht auf sich persönlich zu beziehen? Wie soll jemand von Gewaltlosigkeit überzeugt sein, wenn doch bislang stets Gewalt erlebt werden musste? Wenn Sicherheit, Schutz und Stressregulation sich im Grundbedürfnis nach Bindung kristallisieren, dann ist es nachvollziehbar, dass Menschen dorthin gehen, wo sie glauben, Vertrauen, Selbstwertschutz, Gewaltlosigkeit zu bekommen.

## Bindung als Scharnier zur extremen Rechten

Stellt man die Angebote der extremen Rechten den jeweiligen Bedürfnissen der Bindungsstile gegenüber, zeigt sich, dass Angebote und Bindungsbedürfnisse ineinandergreifen. Die folgende, nicht abschließende Tabelle soll dies veranschaulichen:

Tab. 1: Gegenüberstellung von bindungsbasierten Bedürfnissen und Angeboten der extremen Rechten

	Sicher	Distanziert	Verstrickt	Unverarbeitet
<b>bindungsbasierte Bedürfnisse</b>	Exploration in Form von Nervenkitzel, Zugehörigkeit, Abenteuer	Anerkennung, Zugehörigkeit, Exploration	Anerkennung, Zugehörigkeit, Verbundensein	Kontrolle, Schutz vor Gewalt, Anerkennung
<b>Angebote der extremen Rechten</b>	„Geheimwissen“, Ideologie, Zugehörigkeit, Erlebniswelt	Schutz vor emotionaler Belastung, Zugehörigkeit, Ideologie	ideologische Erzählung von unkündbarer Zugehörigkeit, Loyalität, Kameradschaft, Treue	Kontrolle, „starke“ Gruppe als Schutz, „Triggererlebnisse“
<b>bindungsbasierte Abwendungsfaktoren</b>	Gewalterlebnisse, uneingelöstes Schutzversprechen, Zugehörigkeitserosion, wenig pro-soziales Verhalten, persönliche Weiterentwicklung, Strafandrohung, Partnerschaft außerhalb der Szene	Erosion von Anerkennung und Zugehörigkeit, kaum „Vorankommen“ der Szene/Gruppe, persönliche Weiterentwicklung – Ideologie wird obsolet, ggf. Strafandrohung, Partnerschaft außerhalb der Szene	Erosion von Anerkennung und Zugehörigkeit, neue Akteure außerhalb der Gruppe, Partnerschaft außerhalb der Szene	Erosion von Schutz, Anerkennung und Kontrollerfahrungen, Partnerschaft außerhalb der Szene

Die dargestellten bindungsbasierten Abwendungsfaktoren verweisen auf die Notwendigkeit von Schutz, Sicherheit und Stressreduktion. Einstiegsfaktoren sowie Ausstiegsmotivationen können stets vor dem Hintergrund von Bindungsstilen und damit verbundenen spezifischen Bedürfnissen betrachtet werden. Auf diese Weise kann das Gruppen- bzw. Szenenhopping<sup>9</sup> erklärt werden. Es geht immer um die Frage: Wie kann mehr Schutz, Sicherheit sowie eine noch bessere Stressreduktion erlebt werden?

<sup>9</sup> Manche Aussteigende wollen zunächst nur nicht in ihrer alten Gruppe bleiben und sind auf der Suche nach einer neuen Gruppe. Andere „Ausgestiegene“ finden sich in ähnlichen Strukturen, aber anderen Szenen wider. Dann ist von einem „Umstieg“ die Rede (vgl. Hein 2020 sowie Schleußner 2013).

## Bindungssensibilität in der Begleitung von Aussteigenden im Kontext Rechtsextremismus

Für die Ausstiegsbegleitung – genauer: die pädagogische Begleitung eines jeweils individuellen Ausstiegsprozesses im Kontext Rechtsextremismus – sind die Erkenntnisse der Bindungstheorie und konkrete bindungsgeleitete Interventionsansätze aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen von hohem Wert. Schließlich läuft die Begleitung stets auf das Gleiche hinaus: Letztlich reagieren wir auf oder wir erzeugen sogar Stress bei den von uns Begleiteten. Das beginnt bei den notwendigen Schritten äußerlicher Distanzierung von extrem rechten Zusammenhängen, wird in der Phase sozialer Stabilisierung immer wieder auftreten, findet seinen Höhepunkt in der Biografiearbeit und bleibt in der fortwährenden Reflexion von Ideologie erhalten. Versetzen wir uns im Sinne des Praxisübertrags kurz in den Ausstiegsbegleitungsfall mit Stefan<sup>10</sup>. Er ist Anfang 30 und hat verschiedene Abbrüche im Laufe seines bisherigen Lebens erlebt. Den Vater hat er nie kennengelernt, die Mutter erzog ihn erst allein und verstarb aufgrund einer schweren Erkrankung gegen Ende seiner Jugend in seinem Beisein. Von Lehrkräften fühlte er sich unverstanden. Eine für ihn bedeutsame Partnerschaft wurde einseitig beendet – ihm fällt es auch Jahre später schwer, das zu akzeptieren. Kontakt zur Szene bekam Stefan durch räumliche Nähe. Er bestellte für sich und andere aus der Gruppe nationalsozialistische Devotionalien und Flaggen über das Internet und erhielt dafür eine Art Anerkennung. Als er aufhörte, die Bestellungen zu tätigen, wurde er von der Gruppe körperlich bedroht. Stefan erzählt Menschen, die signalisieren, dass sie ihm zuhören, schnell viel aus seinem Leben; im Team hat jedoch ein\*e Kolleg\*in eine besondere Bedeutung für ihn. Verlässlichkeit ist für ihn maßgeblich: wenige Minuten Verspätung, die mit der Erkrankung eines\*einer Kolleg\*in verbundene Abwesenheit oder andere Abweichungen werden schnell als mögliches Verlassen-Werden gedeutet. Darauf reagiert Stefan zum Teil mit verletzenden Äußerungen. Überhaupt denkt und spricht er oft schlecht über andere Menschen – gleich, ob es ältere Menschen im Allgemeinen, Ärzt\*innen oder Arbeitsvermittler\*innen sind. Wie können wir nun bindungssensibel mit Stefan umgehen? Der von uns angebotene Rahmen beinhaltet bereits stressreduzierende Elemente: Wir treffen uns an einem Ort, an dem der\*die Aussteigende sich wohlfühlt, sicher ist, wo absehbar keine Gefahr droht. Wir können auch während eines Spazierganges sprechen, vielleicht auf dem Weg zu einem Ort ins Grüne, idealerweise einem kleinen Wald. In einem Wald unterwegs zu sein (oder auch schon der Blick auf das Bild eines Waldes), senkt nachweislich den Kortisolspiegel im Blut und damit den Stress. Wo immer möglich, bringen wir eine Tasse Kakao zu unseren Treffen mit den Aussteigenden mit. Dieses Getränk wird als angenehm empfunden und ist in den allermeisten Fällen auch mit positiven Kindheitserinnerung verbunden. Darauf können wir im weiteren Verlauf aufbauen. Bevor wir richtig in ein Gespräch oder eine zu bewältigende Aufgabe einsteigen, können wir uns zudem noch die verbindende Wirkung einer Synchronisationsübung zunutze machen. Ein kurzes, einfaches Kartenspiel genügt dafür bereits. Letztlich synchronisieren wir die Aussteigenden so mit unserer eigenen Ruhe, denn auch Ruhe ist ansteckend. Im Falle von Stefan achten wir darüber hinaus besonders auf eine hohe Verlässlichkeit und auf eine gute Selbstfürsorge, um mit den Beschimpfungen professionell umgehen zu können. Damit werden wir seinem verstrickten Bindungsstil gerecht.

<sup>10</sup> Der Name wird aus Sicherheitsgründen geändert. Auch Details aus der Biografie sind verfremdet.



## Erzählen, ein Weg zur Demokratiefähigkeit – Narrative Gesprächsgruppen® als Schnittstelle zur Distanzierungsarbeit

Harald Weilnböck

Um effektive Angebote der Hilfe zur Distanzierung von menschenfeindlichen und antidemokratischen Haltungen bereithalten zu können, ist es besonders wichtig, dass diese gut in die Kommune eingebunden und für potentielle Klient\*innen und deren Umfeld leicht erreichbar sind – und dass somit auch in aufsuchender Weise gearbeitet werden kann. Wie in Teil 2 der „Distanzierungsarbeit“ über die „Rahmenbedingungen“ in Bezug auf „Gute Praxis im akteur\*innenübergreifenden Zusammenwirken“ ausgeführt, ist hierfür erforderlich, dass sich die unabhängigen, zivilgesellschaftlich Praktizierenden, die diese Hilfen zur Distanzierung umsetzen, mit den Fachkräften und behördlichen Mitarbeitenden der Regelstrukturen vor Ort im guten kollegialen Verständnis und Fachaustausch befinden. Günstig ist hierbei, wenn beide Seiten dieses akteur\*innenübergreifenden Zusammenwirkens – die kommunalen Regeldienste und die unabhängigen, zivilgesellschaftlichen Fachkräfte – konkrete Schnittstellen und Formen der Kommunikation sowie der wechselweisen Überweisung von Klient\*innen entwickeln, die deren Persönlichkeitsrechte und den Datenschutz vollumfänglich wahren.

So z.B. können die Mitarbeitenden der kommunalen Jugendarbeit darin fortgebildet werden, junge Menschen, bei denen eine Hilfe zur Distanzierung wünschenswert scheint, an die hierfür ausgebildeten zivilgesellschaftlichen Praktizierenden zu verweisen, um die dortige Weiterarbeit auf dem Wege der „Hilfen zur Erziehung“ zu ermöglichen. Ein Beispiel für diese Form des akteur\*innenübergreifenden Zusammenwirkens, die die Jugendhilfe oder auch die Jugendgerichtshilfe mit unabhängigen zivilgesellschaftlichen Praktiker\*innen verbindet, ist die Bundesfachstelle Distanz, ein weiteres die Arbeit von Vereinen wie Denkzeit e.V.<sup>1</sup>

Eine weitere, besonders aussichtsreiche Schnittstelle zu den Interventionsmöglichkeiten der Distanzierungsarbeit stellen die Schulen und deren Erziehungsauftrag dar. Denn beinahe alle Jugendlichen sind qua Schulpflicht in Schulen eingefasst und dort in relativ großer Diversität ansprechbar. Deshalb treten in Schulen auch viele einschlägige Phänomene von Konflikt, Aggression, Mobbing, Gewalt, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Drogenmissbrauch/Sucht, dissozialem Verhalten, familiären und psychischen/ psychosozialen Belastungen etc. zutage, für die eine gezielte Bearbeitung und Hilfe ratsam scheint. Die Schulsozialarbeit hat hier Möglichkeiten, zusammen mit der umliegenden kommunalen Jugendarbeit/-hilfe, im Bedarfsfall mit gezielten Angeboten und Vermittlungen zu unterstützen; bzw. können diese Interventionen im Rahmen des Erziehungsauftrags der Schulen durchgeführt werden. Hierbei mögen auch Maßnahmen der sogenannten sekundären oder tertiären Prävention – also der Distanzierungsarbeit – enthalten sein.

Auch können bestimmte pädagogische Verfahren, die von schulexternen Mitwirkenden zur Unterstützung der Erziehungsarbeit innerhalb von Schulen entwickelt werden, diese Schnittstellenfunktion in Richtung Jugendhilfe und Distanzierungsarbeit zusätzlich stärken. Ein solches Verfahren liegt z.B. in den Narrativen Gesprächsgruppen (NGG) vor, die im Rahmen eines von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Modellprojektes von cultures interactive e.V. entwickelt wurde und seither zu einem etablierten Verfahren der phänomenübergreifenden Präventionsarbeit

des Trägers geworden ist.

In der Biografiearbeit passiert es uns oft, dass wir auf eine Kindheit stoßen, die schon beim Zuhören schwer auszuhalten ist. Wir können sie nicht ungeschehen machen, aber wir können zuhören, mitfühlen und den Fokus lenken. Dabei gelingt es uns vielleicht auch, Ressourcen herauszuhören, die für die begonnene und beizubehaltende Veränderung im Rahmen des Ausstieges aus extrem rechten Zusammenhängen gebraucht werden können. Die Erfahrung, dass schwierige Situationen (im Alltag, bei Behördengängen, in sich erheitzenden Diskussionen) mithilfe anderer Menschen – und hier konkret: mit uns – ‚gut ausgehen‘ können oder aber ihre Folgen zumindest aushaltbar werden, ist im besten Fall jene, die wir zu vermitteln in der Lage sind. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Ko-Regulation zu. Sie besteht aus dem Sich-Selbst-Hineinversetzen in die gehörte biografische Situation, die aufkommenden eigenen Gefühle wahrzunehmen und die Gefühle des Gegenübers zu benennen. Damit wird ein Verstehen signalisiert. Fühlt das Gegenüber sich verstanden und ist der Stress auf diese Weise reguliert, trägt das unmittelbar zur positiven Gestaltung der Arbeitsbeziehung und des Ausstiegsprozesses bei.

Damit kann eine gelingende bindungssensible Ausstiegsbegleitung auch einen Teil zu einer noch zu erwerbenden sicheren Bindung beitragen und – im Falle von Elternschaft der Aussteigenden – auch eine stillschweigende Übertragung unsicherer Bindungsanteile auf die eigenen Kinder durch die Erhöhung von Feinfühligkeit erschweren. In jedem Fall macht sie es jedoch sowohl für Begleitende und Begleitete leichter, die wirklich großen Brocken im Rahmen des Ausstiegsprozesses – soziale Stabilität, Ideologearbeit und Biographiearbeit – anzugehen.

### Bibliographie

Gloger-Tippelt, Gabriele. 2001. Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Bern: Verlag Hans Huber.

Grawe, Klaus. 2004. Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.

Grossmann, Karin und Grossmann, Klaus. 2012. Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hein, Ann-Katrin. 2020. Philip Schlaffer: Ex – Rechte Rotlicht Rocker. In Biografien (extrem) rechter Aussteiger\*innen und ihr Einsatz in pädagogischen Settings. Ein Werkstattbericht 2.0, hrsg. von Gary, Silke und Kaufmann, Fabian. Hamburg: CJD Hamburg.

Howe, David. 2015. Bindung über die Lebensspanne. Grundlagen und Konzepte der Bindungstheorie. Paderborn: Junfermann Verlag.

Julius, Henri; Gasteiger-Klicpera, Barbara und Kißgen, Rüdiger. 2009. Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe.

JUMP. 2020. Abgelegt. Abgereist. Ausgestiegen. Perspektiven der Ausstiegsarbeit in MV. 10 Jahre JUMP. Waren (Müritz): CJD Nord.

Schleußner, Thomas (Hrsg.). 2013. Aussteigen, Umsteigen, Einsteigen. Gesprächsnotizen zu den Chancen von Jugendarbeit mit Jugendlichen aus rechtsradikalen Cliques. Braunschweig: ARUG.

<sup>1</sup> Vgl. beispielsweise fachstelle-distanz.de von cultures interactive e.V. sowie ferner denkzeit.info, wobei Denkzeit e.V. im umfassenderen Bereich der „Intensivtäter\*innen“ und somit auch im Strafvollzug arbeitet.

## Die Narrativen Gesprächsgruppen – Methode und Setting

Methodisch knüpfen die Gesprächsgruppen an bekannte Prinzipien der Gruppenselbsterfahrung, der systemischen Beratung und des biografisch-narrativen Interviews an, wie sie aus der Jugendhilfe und Sozialtherapie bekannt sind. Grundlegend ist hierbei der Prozess des gemeinsamen narrativ-lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Erzählens von und Zuhörens bei individuellen und gesellschaftlich bedeutsamen Erlebnissen, die den Meinungen und Haltungen der einzelnen Schüler\*innen zugrunde liegen. Hierbei rücken verhärtete und polarisierte Debatten in den Hintergrund bzw. werden als solche erfahrbar und besprechbar; menschenfeindliche Affekte und anti-demokratische Impulse können im gemeinsamen Gespräch bearbeitet und pädagogisch genutzt werden. Ferner kommen in diesen Gesprächsgruppen stets auch Fragen des sozialen Miteinanders und der menschenrechtlichen und inklusiven Haltung zur Sprache – sowie aktuelle gesellschaftspolitische Brennpunkt-Themen von (Un-)Gerechtigkeit, Gewalt, Vorurteilen, sogenanntem Extremismus, Menschenfeindlichkeit (GMF) sowie Verschwörungstheorien.<sup>2</sup>

In der praktischen Durchführung finden die Narrativen Gesprächsgruppen (NGG) in jeweils einer Wochenstunde pro Klasse (jeweils mit aus halben Klassen gebildeten Gruppen) innerhalb der Kernunterrichtszeiten statt.<sup>3</sup> Sie sind ein Verfahren der intensivpädagogischen politischen Bildung und sogenannten Sekundärprävention von menschenfeindlichen, antidemokratischen und sogenannten extremistischen Haltungen, die in einem Zeitraum von mindestens einem Schulhalbjahr durchgeführt werden können. Hierzu kommen fünf externe, in Vertraulichkeit arbeitende Gruppenleiter\*innen für eine Einzel- oder Doppelstunde pro Woche an die Schule – und arbeiten währenddessen mit Halbklassen-Gruppen von Schüler\*innen einer Klasse. In diesen Gruppen stellen sie den Schüler\*innen einen vollkommen themenoffenen und selbstbestimmten Raum zur Verfügung, in dem diese über ihre aktuellen Erfahrungen, Gedanken, Erinnerungen, Wünsche, Konflikte, Ansichten etc. sprechen bzw. erzählen und sich zuhören können. Die Gruppenleiter\*innen haben die Aufgabe, den Rahmen des Gesprächs zu sichern und das Setting so zu gestalten, dass der Austausch in der Gruppe unter den Schüler\*innen maximal inklusiv, erzählfördernd und frei von beleidigenden und anderen Übergriffen verläuft. Entsprechend der hier dargestellten Leitlinien (der Distanzierungsarbeit) werden hierzu unter anderem die Gesprächsmodi der narrativen Gesprächsführung eingesetzt.

Die Schulen stellen hierfür in jeweils unterschiedlicher Weise Zeit aus Klassenleiter\*innen-Stunden oder den gesellschaftlich-künstlerischen Fachlehrplänen zur Verfügung. Jede Gruppe von acht bis 13 Schüler\*innen wird in einem eigenen Raum von zwei Gruppenleiter\*innen begleitet. Diese sind möglichst gemischtgeschlechtlich und soziokulturell unterschiedlich zusammengesetzt (z.B. bezüglich Migrationsgeschichte, sozio-ökonomischer Herkunft, Lebensstil), sodass auch vorübergehende Gruppenteilungen in Kleingruppen von vier bis sieben Schüler\*innen umso wirksamer eingesetzt werden können, die anlassbezogen z.B. entlang der Unterscheidung von Geschlecht, anderen sozialen Kriterien oder von sich spontan ergebenden gruppendynamischen Spannungslinien gebildet werden. Als zusätzliche Settingvariable wird ein Auszeit-Raum mit einer\*m fünften Kolleg\*in bereitgestellt (früher Time-Out ge-

<sup>2</sup> Wir nutzen hier um der besseren Verständlichkeit willen den Begriff „Verschwörungstheorien“ in dem Wissen der gegen ihn vorgebrachten Kritik, vornehmlich der „falschen Adellung“ jenes Glaubens als „wissenschaftliche Theorie“. Vertiefend hierzu beispielhaft Amadeu Antonio Stiftung und Butter 2020.

<sup>3</sup> S. cultures interactive e.V.

annt), in dem einzelne Schüler\*innen sich bei Bedarf zeitweise zurückziehen oder in den sie vorübergehend eingeladen werden können, wenn die sorgsame Rahmung des Gruppengesprächs dies erforderlich macht.

Die interessierten Schulen finden sich zumeist über die Schulsozialarbeit und engagierte Schulleitungen bzw. über kundige Ansprechpersonen in den Landesministerien, denen wir uns als Träger des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ zur Förderung der Demokratieerziehung vorstellen. Dem Lehrer\*innen-Kollegium der Schulen wird eine Informationsveranstaltung angeboten und, bei Interesse und wenn das Projektbudget dies zulässt, eine Fortbildung zur Methodik. Das oben beschriebene Setting der Gesprächsgruppen<sup>4</sup> weist zwei aussichtsreiche Schnittstellen auf: einerseits zum Fachunterricht (vgl. weiter unten) und andererseits zur kommunalen Jugendhilfe, die z.B. in gezielten Angeboten von Ausstiegshilfe oder anderen psychosozialen Interventionen der Jugend- und Familienhilfe bestehen kann. Die allseitige akteur\*innen-übergreifende Zusammenarbeit basiert auf dem gemeinsamen Wunsch, besonders in ländlichen Schulen mit hohen Bedarfen an Demokratiebildung sowie Prävention von Rechtsextremismus und Menschenfeindlichkeit wirksam werden zu können – und mittelfristig die ministerial definierten Regelstrukturen der schulischen Bildung und Erziehung für Gesprächsgruppenarbeit zu öffnen.

Die Gruppenleiter\*innen werden aus den Bereichen politische Bildung und soziale Arbeit gewonnen und in den Grundsätzen der narrativen Gruppenarbeit fortgebildet, indem einige Techniken der narrativen Gesprächsführung, Grundlagen des Umgangs mit Gruppendynamik und ein Habitus der interessierten Zurückhaltung sowie eine fragend-offene und gegebenenfalls kritisch-zugewandte Haltung vermittelt werden. Auf einer eher handwerklichen Ebene wird dann z.B. eingeübt, wie man wirksam narrative Nachfragen und Wie-Fragen stellt (*Wie kam es, dass ...? Wie war die Situation genau? Kannst du dich noch an ein andere Situationen oder ein Erlebnis erinnern, das so ähnlich/ganz anders war?*) und Warum-Fragen zunächst vermeidet. Das wesentlichste Kennzeichen dieser Fortbildung ist somit, dass sie die künftigen Leiter\*innen darin unterstützt, die üblichen Muster des (Gegen-)Argumentierens und Diskutierens hintanzustellen, die wir aus unserer allgegenwärtigen Gesprächs- und Debattenkultur und aus der politischen Bildung kennen und verinnerlicht haben – und stattdessen eine Haltung der Beziehungsaufnahme und gemeinsamen narrativen Erkundung von persönlicher Erfahrung zu aktivieren.

Um die Vielfalt der häufig angesprochenen Erlebnisfelder zu illustrieren, die stets auch eine themenübergreifende Reflexion der eigenen Position in der Welt anstoßen, seien nachfolgend drei kurze Dialogbeispiele genannt:

1) Arbeitslosigkeit/Obdachlosigkeit, soziale Prekarität: (A) „Ja, ist schon ein Problem, aber die meisten Arbeitslosen sind auch selbst schuld“ – Okay, erzähl mal! Kennst du eine\*n solche\*n Arbeitslose\*n? Oder hast du irgendwo ein Gespräch über Arbeitslosigkeit gehört? – Was sagen die anderen hier? ... (B) „Da fällt mir ein, ich hab mal einen Obdachlosen getroffen, der war richtig undankbar – und total schräg drauf“ – Aha, wie war das denn genau? Hattest du ihm etwas gegeben? Erzähl mal, Schritt für Schritt! ... (C) „Mir fällt mein Onkel von früher ein, der war viele Jahre arbeitslos; der kam noch aus der DDR; ich glaube, der war auch depressiv oder so; er ist aber schon vor ein paar Jahren gestorben“ – Oh, das tut mir leid. An was von deinem Onkel kannst du dich noch erinnern? – Wie wäre es mit folgender Wochenaufgabe: Sprecht mit einer\*m Arbeitslosen, was sie\*er so erzählt, wie es kam, wie das jetzt so ist und was werden soll; und berichtet uns nächste Woche davon.

<sup>4</sup> Für weiteren Erläuterungen des Settings siehe den „Evaluationsbericht“ auf der Projektseite (vgl. cultures interactive e.V.)

2) Angst vor migrantischen Männern: „Die haben keinen Respekt vor Frauen“ – Ah, erzähl mal, was hast du erlebt oder gehört? Was haben die anderen erlebt? Denkt doch mal bitte nach und erzählt mir eine Situation, die ihr erlebt habt und von der ihr sagen würdet: Das ist Respekt vor Frauen.

3) Schulspezifische Themen: „Bei uns auf dem Schulhof dealen sie“ ... „Die 10c macht dauernd Internet-Mobbing“ ... „In der rechten Ecke auf dem Pausenhof stehen die Nazis. Da darf kein anderer hin. Ein paar sehen gar nicht so aus.“ ... „In der Fußball-AG sind alle super arrogant“ – Ach, so ist das bei euch! Erzähl mal genauer. Was passiert da so in der Ecke der Nazis/ in der Fußball-AG? Könnt ihr Beispiele geben und genauer erzählen?<sup>5</sup>

### Ziele und Wirkung der narrativen Gesprächsgruppenarbeit®

Die Ziele der Narrativen Gesprächsgruppen decken sich mit vielen der erzieherischen Lernziele aus den schulischen Rahmenlehrplänen. So zum Beispiel können Narrative Gesprächsgruppen wichtige soziale und emotionale Kompetenzen der Schüler\*innen fördern und auch der Fähigkeitsbereich der Sprachbildung profitiert. Ist doch Gruppenarbeit der essentiellen psychosozialen – und vor-politischen – Grundfähigkeit gewidmet, überhaupt ein engagiertes zwischenmenschliches Gespräch führen und sich dabei gegenseitig zuhören und möglichst unvoreingenommene Aufmerksamkeit schenken zu können – und dies mit unterschiedlichen Personen bzw. in Situationen der gleichberechtigten Diversität und des offenen Gruppengesprächs.

Dies geschieht dadurch, dass die Schüler\*innen durch die Leiter\*innen ermutigt und befähigt werden, über kleinere oder größere persönliche Erlebnisse zu erzählen, d.h. selbst Erlebtes wiederzugeben und auszutauschen. Denn diese Erlebnisse und subjektiven Wahrnehmungen sind der Erfahrungshintergrund unserer Ansichten und Meinungen, die uns, für sich genommen, oft sehr schnell in hitzige Auseinandersetzungen führen und fruchtlos eskalieren. Wenn die Schüler\*innen einen Raum erhalten, in dem sie sich in größerer Ruhe gegenseitig mit ihren Erlebnissen und Auffassungen wahrnehmen, lernen sie auch, aufrichtiger miteinander und gegenüber sich selbst zu sein, besser mit den eigenen Gefühlen und Unsicherheiten umzugehen, dabei auch „emotionale politische Intelligenz“ bzw. „politische Emotionsbildung“ auszubilden – und Meinungsverschiedenheiten frei von Abwertung und Hass zu verhandeln. Diese Fähigkeiten werden die Schüler\*innen effektiv darauf vorbereiten, über alle Spannungs- und Polarisierungsgräben hinweg auch mit denjenigen ins Gespräch zu kommen, die vom eigenen sozialen Milieu am weitesten entfernt scheinen. Narrative Fähigkeiten und Handlungskompetenz in einer vielfältigen, demokratischen Gesellschaft bedingen sich gegenseitig.

Unabdingbar ist hierfür jedoch, dass die Schüler\*innen die Inhalte ihrer Gespräche vollkommen eigenständig aus der Mitte ihrer Gruppe heraus bestimmen – und dass hierbei keine auch noch so subtilen thematischen Steuerungen oder Tabuisierungen einwirken; ferner, dass sie darin von schulexternen Gruppenleiter\*innen begleitet werden, die Vertraulichkeit gewährleisten können, weil sie an den schulischen Belangen der Schüler\*innen ansonsten nicht beteiligt und der Schule gegenüber nicht auskunftspflichtig sind. Diese Leiter\*innen beschränken sich bei der Eröffnung der Gruppen bewusst auf ein offenes und herzliches „Wie geht’s euch hier denn so?“/ „Was bewegt euch, hier an der Schule oder außerhalb?“ Oder: „Worüber wollt ihr hier

gerne sprechen?“/ „Wir sind dafür da, dass ihr innerhalb der Schule einen Freiraum fürs Gespräch unter euch habt!“ Erfahrungsgemäß kommen die Schüler\*innen trotz der vollkommenen thematischen Offenheit – oder gerade wegen ihr – ganz selbstverständlich auf aktuelle gesellschaftspolitische Themen und auf Fragen des sozialen Miteinanders zu sprechen (z.B. Vorurteile, Homofeindlichkeit, Sexismus, Mobbing, regionaler Rechtsextremismus etc.), die dann prinzipiell auch vom Fachunterricht thematisch, jedoch anonymisiert, aufgenommen werden können, wenn die Gruppe dies möchte. Auf umso nachhaltigere Weise kann es so gelingen, in Schulen dialogische und demokratische Grundverhaltensweisen und Haltungen bei den Schüler\*innen zu stärken und dem Raumgreifen von menschenfeindlichen und antidemokratischen Affekten vorzubeugen.

### Narrative Gesprächsgruppen an Schulen als Schnittstelle zur (kommunalen) Distanzierungsarbeit

Im Hinblick auf den Handlungsbereich der Distanzierungsarbeit ist festzustellen, dass in den Narrativen Gesprächsgruppen gerade auch jene jungen Menschen erkennbar und ansprechbar werden, die sich in komplexeren Multi-Risikolagen befinden bzw. die sogenannten extremistischen Sozialmilieus nahestehen oder bereits von ihnen rekrutiert worden sind. Insofern können die Gesprächsgruppen als exemplarisches Verfahren für die kommunale Einbindung der Distanzierungsarbeit und die oben bereits genannte Schnittstelle zur Jugend- und Familienhilfe gelten – die die Hilfen zur Distanzierung von menschenfeindlichen Haltungen und Milieus für junge Menschen und deren Umfeld leichter erreichbar macht.

Bemerkenswert ist, dass die Narrativen Gesprächsgruppen hierbei auch eine weitere, systemisch wichtige Vernetzung im Bereich der kommunalen Bildung und Erziehung von jungen Menschen herstellen. Denn neben der Schnittstellenfunktion zur schulischen Erziehungsarbeit und kommunalen Jugendhilfe schlagen die Gesprächsgruppen an Schulen auch die Brücke zur schulischen Bildungsarbeit, d.h. zum Fachunterricht, beispielsweise in Fächern wie Geschichte, politische Bildung, Sozialkunde, Deutsch/Sprachen. Denn die in den Gruppen in authentischer Weise artikulierten Erfahrungen und Wahrnehmungen können und sollten dann in ihrer thematisch-sachlichen Dimension vom Unterricht vertieft werden, insofern die Gruppe zustimmt. Auch kann eine Unterrichtsstunde z.B. über den Nationalsozialismus und den Holocaust wesentlich mehr Tiefgang und Bildungswirkung erzielen, wenn sie zu einem Zeitpunkt erfolgt, nachdem diese Thematik in den gruppenspezifischen Gesprächserfahrungen der Schüler\*innen selbsttätig und eigenmotiviert aufgetaucht ist, so dass persönliche Anknüpfungspunkte aktiviert worden sind. Diese werden zwar aufgrund der in den Gruppen praktizierten Vertraulichkeit im Unterricht gerade nicht an- und ausgesprochen, wirken aber nichtsdestoweniger stark motivierend – und stärken noch im Unterricht die für Demokratien wichtige und komplexe Fähigkeit zur angewandten Vertraulichkeit. Sind doch Demokratie und Zivilgesellschaft nur dann lebendig und resilient, wenn viele Mitbürger\*innen viel über vieles miteinander sprechen – und auf mannigfaltige Weise zueinander in Beziehungen treten, die sich in unterschiedlich persönlichen und verbindlichen sowie unterschiedlich stark vertraulichen bzw. öffentlichen Räumen entfalten. An diesen diversen Gesprächs- und Beziehungsräumen in versierter Weise teilnehmen zu können, d.h. angewandte Vertraulichkeit und Transparenz erfolgreich zu praktizieren – und dabei auch die gesellschaftliche Ressource

<sup>5</sup> Für weitere Beispiele vgl. Weillnböck 2019.



des Vertrauens mit aufzubauen –, muss und kann bereits an den Schulen gelernt werden. Dabei müssen nicht selten auch Erfahrungen des Vertrauensbruchs und der Verletzung von Vertraulichkeit besprochen und bearbeitet werden. Sind doch Schulen schon aufgrund ihres oft hohen Aufkommens von Mobbing-Dynamiken auch Orte des Vertrauensbruchs, aber eben auch Orte der Vertrauens- und Beziehungsbildung sowie des Erlernens von Vertrauen und Vertraulichkeit.

Idealtypisch könnte sich eine solche Hinführung zum Fachunterricht so vollziehen, dass ein\*e Gruppenleiter\*in bzw. die\*der Projektkoordinator\*in im Gespräch mit dem\*der Klassenlehrer\*in – nach Rückversicherung und im Einverständnis mit der Gruppe – die Auskunft übermittelt, dass in der Gruppe viel und mit hoher Dynamik über Erfahrungen rund um das Thema „schwul sein“ gesprochen wurde und dass hierbei auch vereinzelt homofeindliche Ansichten geäußert wurden. Der\*die Klassenlehrer\*in, der\*die eventuell auch Geschichts- oder, in Brandenburg, LER-Lehrer\*in ist, könnte dann in beiden Fächern das Thema Homosexualität behandeln und z.B. aus historischer Perspektive die „Schwulen- und Lesbenbewegung“ beleuchten, mit dem Verweis darauf, dass ihm\*ihr die Auskunft der Gruppe übermittelt wurde, es wäre in ihren Gesprächen in letzter Zeit öfter mal ums „schwul sein“ gegangen.

Auf dem Boden einer solchermaßen persönlich grundierten Aufnahmebereitschaft lässt sich erfolgreiche kompetenz- und resilienzerzeugende Bildungsarbeit durchführen – die wir aber aus guten Gründen nicht mehr primärpräventiv nennen, sondern eben als (Demokratie)Erziehung und -Bildung begreifen.<sup>6</sup> Eine kommunal verankerte Distanzierungsarbeit sollte tunlichst in einer so eingerichteten Bildungsarbeit mit den jungen Menschen der Gemeinde als ganzer eingebettet sein, um wirklich gesamt-kommunal und letztlich gesamtgesellschaftlich wirksam werden zu können. Dabei bietet insbesondere der Auszeit-Bereich einen Raum, in dem spezifische pädagogische Bedarfe von jungen Menschen besser erkannt werden können. Denn der Auszeit-Bereich ist frei vom „Druck der Gruppe“. Zudem können die Jugendlichen hier neuerlich und noch mehr die Erfahrung machen, dass sie für ihre – oft kritikwürdigen oder verletzenden – Aussagen nicht pauschal abgewertet werden, sondern dass diese auch als Hinweise auf ihre Entwicklungsherausforderungen begriffen werden und dass entsprechende Hilfsangebote gemacht und vermittelt werden können. Die Gruppenleiter\*innen können hier aufgrund ihrer Stellung als schulexterne Mitwirkende einen besonderen Zugang herstellen.

Darüber hinaus ergibt sich sowohl im Auszeit-Bereich als auch in den Gruppen selbst die Möglichkeit, bereits erste Distanzierungsimpulse im intensiven Einzel- oder Kleingruppengespräch zu setzen. Hierbei können auch stark verfestigte, ideologisierte Haltungen von jugendlichen Teilnehmenden bereits in der Gruppenarbeit sehr tiefgreifend in Bewegung geraten.

So z.B. brach ein junger Mann in einer Gruppe im ländlichen Raum plötzlich in heftige Holocaust-Leugnungen aus, was gruppenspezifisch durchaus zu begrüßen ist, wenn denn dergleichen Überzeugungen bei den jungen Menschen und ihrem Umfeld eine Rolle spielen: „Das mit dem Holocaust war gar nicht so schlimm ... waren gar nicht so viele ... die Juden wurden ja schon immer verfolgt ... Deutschland war eben technisch so fortgeschritten ... wir hatten halt die Gaskammern ... und einer musste es sowieso tun ... und jetzt haben wir den schwarzen Peter dafür“. Durch verschiedene nachfragende, narrative Interventionen konnte es jedoch sehr rasch dahin kommen, dass diese Gruppe schon in der Folgesitzung aus eigener Dynamik und aus zunächst anderen Anlässen über Sterben, Tod, Traurigkeit und auch über Gefühllosigkeit, später auch über Grausamkeit von „rechten“ Vätern sprach – und jener junge Mann erzählte, wie er wegen der mutmaßlichen Gefühllosigkeit seiner Eltern zu der Überzeugung

6 Vgl. Meilicke und Weilnböck 2022.



kam, dass diese nicht traurig wären, wenn er sterben würde. Inwieweit es Einzelnen intuitiv gelingt, psychologische Zusammenhänge zwischen familiärem Beziehungsgeschehen, Gefühllosigkeit, impulsiven Grausamkeiten und Holocaustleugnung zu ziehen, ist auf dieser Erfahrungsebene nicht so wichtig. Zu einer Holocaust-Leugnung ist es in dieser Gruppe jedenfalls nicht mehr gekommen.<sup>7</sup> Ein anschließendes individuelles Angebot der gezielten Distanzierungsarbeit könnte auch das offensichtlich belastete familiäre und dörfliche Milieu des jungen Mannes sondieren und den Erfolg der Arbeit mit ihm absichern.<sup>8</sup>

Umso mehr kann festgestellt werden, dass die Narrativen Gesprächsgruppen mit ihrer Schnittstelle zur Jugendhilfe und Distanzierungshilfe ein kommunal integriertes Verfahren von Bildung und Prävention sind, das den heutigen pädagogischen Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe gewachsen ist.

7 Weilnböck 2021.

8 Insgesamt sind häufiger Überlappung von starken Jugend- und Familienhilfebedarfen und rechtsextremen Neigungen zu beobachten, die im narrativen Setting relativ gut bearbeitet werden können. Ein vergleichbarer Gruppenverlauf konnte über die Arbeit in der Schule eines anderen Bundeslandes dokumentiert werden. Vgl. dazu Weilnböck und Lucia 2021.

## Bibliographie

Amadeu Antonio Stiftung. Ohne Jahr. Verschwörungsideologie, –Mythos oder –Erzählung? <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/verschwoerungstheorie-verschwoerungsmithos-verschwoerungsideologie/>. Zugegriffen: 20.06.2022

Butter, Michael. 2021. Nennt sie beim Namen! In *ZEIT online*, 28.12.2021. <https://www.zeit.de/gesellschaft/2020-12/verschwoerungstheorien-corona-krise-wort-des-jahres-2020>. Zugegriffen: 20.06.2022.

cultures interactive e.V. Ohne Jahr. Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen und kleinstädtischen Raum. <https://cultures-interactive.de/de/das-projekt-narrative-gespraechsgruppen.html>. Zugegriffen: 20.06.2022.

Meilicke, Tobias und Weilnböck, Harald. 2022. „Sekundärprävention –Distanzierungsarbeit und kommunale Verankerung.“ In *Terrorismusforschung. Interdisziplinäres Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, hrsg. Rothenberger, Liane; Krause, Joachim; Jost, Janis und Frankenthal, Kira. Baden-Baden: Nomos-Verlag.

Weilnböck, Harald. 2019. Intensivpädagogische politische Bildung – Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen und kleinstädtischen Raum. Ergebnisse der qualitativen Selbstevaluation von Gesprächsgruppen im Jahr 2019. In *Schriftenreihe des Deutschen Präventionstages DPT 24/2019*, S. 319–366. Online unter <https://cultures-interactive.de/de/das-projekt-narrative-gespraechsgruppen.html>.

Weilnböck, Harald. 2021. Von der Holocaust-Leugnung zum persönlichen Familientableau: Narrative Gesprächsgruppen® – Zur Anwendung der Gruppenanalyse in Schulen, Jugendarbeit und Rechtsextremismusprävention. In *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen*, hrsg. Stumptner, Katrin. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online unter <https://cultures-interactive.de/de/das-projekt-narrative-gespraechsgruppen.html>.

Weilnböck, Harald und Lucia, Lena Kristina. 2021. „Hitler ist geil!“ – zum Gruppenverlauf einer Narrativen Gesprächsgruppe an einer Förderschule. In Vorbereitung für: <https://cultures-interactive.de/de/das-projekt-narrative-gespraechsgruppen.html>.

## Zwangskontexte in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit

Laura Adrian und Anna Heydorn

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Zwangskontexten in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit im Phänomenbereich Rechtsextremismus. Er versucht sich an der Vereinbarkeit zwischen den Qualitätsstandards von Beratung im Hinblick auf Freiwilligkeit und Ergebnisoffenheit, ohne restriktive Methodik<sup>1</sup> und eine Skepsis in Bezug auf Zwangskontexte.

In einer humanistisch geprägten Gesellschaft drückt Zwang die Abwesenheit von Freiwilligkeit aus und gilt als Zustand, der nicht akzeptiert, sondern überwunden werden muss, da er die Unfähigkeit beschreibt, den eigenen Willen durchzusetzen.<sup>2</sup> Wir widmen uns drei Ebenen, die in Zwangskontexten bedacht werden müssen. Am Ende steht weiterhin die Frage, ob Praktiker\*innen ihre Arbeit innerhalb von Zwangskontexten ethisch vertretbar und zum Vorteil des\*der Klient\*in empfinden oder dies ablehnen. Dieser Beitrag soll bei der Auseinandersetzung mit dem Thema unterstützend wirken, denn Zwangskontexte finden sich nicht nur auf Seiten der Klient\*innen, sondern auch auf Seiten der Praktiker\*innen in institutionellen, behördlichen oder lebensweltlichen Bezügen.

Die drei Ebenen sind: Ergebnisoffenheit der Ausstiegs- und Distanzierungsberatung, Grad der Freiwilligkeit und Wenn-Dann-Sanktionen. Auf Grund der Praxiserfahrung im Bereich der Bewährungshilfe und des Vollzugs können Zwangskontexte z.B. richterliche Auflagen, Kontaktaufnahme von Praktiker\*innen mit als rechtsextrem identifizierten Personen (z.B. durch Tätowierungen) im Vollzug oder das Beratungsangebot an Personen aus dem Umfeld rechtsextremer Personen (z.B. Partner\*innen) sein. Die erwähnten Kontexte beschreiben nicht das Ideal des\*der problembewussten, veränderungswilligen und freiwilligen Klient\*in. Fraglich ist, ob dieses Ideal in allen Kontexten von Beratung existiert. Ein Individuum nimmt selten eine Beratung oder Therapie ganz ohne Not und aus purem Interesse an der Auseinandersetzung mit sich und dem\*der Praktiker\*in Anspruch. Vielmehr liegt ein Leidensdruck vor, der Veränderung erzwingt; Druck aus dem sozialen Umfeld oder der Wunsch nach Vermeidung von Sanktionen.<sup>3</sup>

Ergebnisoffenheit in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit ist kein Absolutum. Gerade die zivilgesellschaftliche Täter\*innenarbeit setzt sich Standards in Bezug auf die Achtung humanitärer Werte und die Ablehnung von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.<sup>4</sup> Ergebnisoffenheit meint also nie das Fortführen von abwertenden Legitimationsstrategien oder die Akzeptanz von Gewalt. Doch in den meisten Fällen (ver)zweifeln Praktiker\*innen in der Beratung erst in nicht eindeutigen Grauzonen. Wie gehe ich mit einer Mutter um, die sich von ihrer Ideologie distanziert, sich für ihre Kinder aber weiterhin eine „harte Hand“ wünscht? Oder der Jugendliche, der sich kaum noch mit seinen Kameraden trifft, trotzdem ab und zu rechtsextreme Musik hört?

Studien zeigen, „Professionelle Helfer[\*innen] erleben Helfer[\*innen]-Klienten[\*innen]-Kooperationen mit Klient[\*]innen im Zwangskontext vor allem dann als problematisch bzw. schwierig, wenn Klient[\*]innen scheinbar kein Problem sehen und daher auch keinen Veränderungswunsch formulieren und/oder Vereinbarungen nicht einhalten.“<sup>5</sup> Zwangskontexte sind für den\*die Praktiker\*in also besonders ersichtlich, wenn sie diese in der unkooperativen Haltung des Gegenübers wahrnehmen. Ein solches als unkooperativ oder widerständig empfundenes Verhalten beruht oftmals

1 Vgl. Baer et. al. 2014.

2 Vgl. Kaminsky 2015.

3 Vgl. Großmaß 2010.

4 Vgl. BAG Ausstieg zum Einstieg 2019.

5 Roessler 2012.

darauf, dass der\*die Klient\*in keine oder zu wenig Hoffnung hat, dass positive Veränderungen möglich sind.<sup>6</sup> Ein Aspekt, um die Erfolgchancen der Zusammenarbeit zu erhöhen, ist die Verbesserung des Vertrauensverhältnisses zwischen beiden Parteien. Dies lässt sich im professionellen Arbeitsverhältnis erreichen, indem gemeinsame Ziele vereinbart werden, die seitens des\*der Praktiker\*in Ergebnisoffenheit zwangsläufig voraussetzen. Als Praktiker\*in begleite ich eine\*n Klient\*in, teile mit ihm\*ihr also gewisse Aspekte der Lebenswelt, bin jedoch weit davon entfernt, sein\*ihr Leben zu leben. Ein Vertrauensvorschuss ist nötig, um in der Beratung im Hinblick auf die zu erarbeitenden Ziele Ergebnisoffenheit zu gewährleisten. Gleichzeitig ist es zwingend notwendig, transparent die Grenzen dieser Ergebnisoffenheit aufzuzeigen und auch die institutionellen oder der Beratung zu Grunde liegenden Aufträge bzw. Ziele zu erläutern. In einem Zwangskontext fällt es beiden Seiten möglicherweise leichter, diese zu adressieren, da klar ist, dass zumindest anfänglich ein „Zustand“ auf Seiten des\*der Klient\*in besteht (z.B. die rechtsextreme Ideologie), der bearbeitet werden muss. Viele Akteur\*innen der Ausstiegs- und Distanzierungsberatung im zivilgesellschaftlichen Kontext betonen, dass sie mit Klient\*innen ausschließlich auf Basis von Freiwilligkeit arbeiten, da nur so eine Veränderungsbereitschaft gegeben ist. Oftmals wird Freiwilligkeit dann als absolute Einheit verstanden, die entweder gegeben ist oder nicht. Von „echter“ Freiwilligkeit kann also nur in Abwesenheit von Zwang und auf Basis einer freien Willensentscheidung gesprochen werden. Großmaß beschreibt hier sehr gut die Unschärfe von Freiwilligkeit und Zwang in der praktischen Arbeit: „Wenn das Angebot einer Erziehungsberatungsstelle in Anspruch genommen wird, weil die Lehrer[\*innen] dies „empfohlen“ haben; oder das einer Lebensberatung aufgesucht wird, weil die Partnerin androht, ohne Paarberatung die Scheidung einzureichen – in diesen Fällen wird die individuelle Haltung zum Beratungsprozess trotz äußerer Strukturen der Freiwilligkeit nicht von Freiwilligkeit geprägt sein.“<sup>7</sup> Auch unsere Klient\*innen finden den Weg zur Beratung nicht freiwillig, sondern entweder weil sie unter strafrechtlichen Zwängen (z.B. Auflagen) stehen, diesen entgehen möchten (z.B. anstehende Gerichtsverfahren) oder aber – und das kommt ebenfalls häufig vor – weil sie sich den Zwängen ihrer rechtsextremen Ideologie entziehen möchten und für sich und ihr Umfeld Veränderung proaktiv anstoßen möchten. Die freiwillige Teilnahme an einer Beratung ist ein Ideal, welches empirisch betrachtet selten vorkommt und für das Gelingen des Beratungsprozesses nicht zwangsläufig notwendig ist.<sup>8</sup> Zuletzt betrachten wir den Aspekt der Wenn-Dann-Sanktionen. Auch dies kann Grundlage für die Wahrnehmung eines Beratungsangebots sein. Auch hier handelt es sich um Zwang, also einen gewissen Grad der Nichtfreiwilligkeit, da die Motivation ganz oder in Teilen in der Vermeidung der Sanktionen besteht. Wichtig ist dabei, offen und transparent im Hinblick auf mögliche Sanktionen zu sein. Eventuell wird dies in der Beratung als „schädigend“ erlebt, da es von dem\*der Praktiker\*in verlangt, negative Konsequenzen aufzuzeigen und so vermeintlich das Vertrauensverhältnis und die Einheit zwischen Klient\*in und Praktiker\*in gestört wird. Doch seitens des\*der Klient\*in kann ein Veränderungsprozess nur erfolgen, wenn er\*sie einen Widerspruch zwischen Soll- und Istzustand sieht. Des Weiteren muss der gewünschte Sollzustand des\*der Klient\*in auch für ihn\*sie relevant und realistisch erreichbar sein.<sup>9</sup> Abschließend lässt sich sagen, dass Zwangskontexte an sich eher die Regel als die Ausnahme in der Beratung darstellen. Anhand der Aspekte Ergebnisoffenheit, Grad der (Un-)Freiwilligkeit und dem Umgang mit Wenn-Dann-Sanktionen zeigt sich, dass

6 Vgl. z.B. Friedman 1963.

7 Großmaß 2010.

8 Vgl. Kaminsky 2015.

9 Vgl. Roessler 2012.

diese eine erfolgreiche Beratung nicht ausschließen. Vielmehr kommt es aufseiten der Praktiker\*innen darauf an, transparent, wertschätzend und zielorientiert den gemeinsamen Prozess zu gestalten und nicht aus den Augen zu verlieren, dass das Gegenüber im Prozess Expert\*in der eigenen Lebenswelt ist.

## Umgang mit Widerständen in der Beratung

Durch die drei einen Zwangskontext auszeichnenden Merkmale – die Ergebnisoffenheit, den Grad der Freiwilligkeit und das Sanktionsgefüge – stellt ein Zwangskontext den\*die Praktiker\*in und den\*die Klient\*in vor die Frage, wie sie mit dem Gefühl des Zwangs umgehen. Häufig reagieren die Klient\*innen auf diese Herausforderung mit Verhaltensweisen, die von den Praktiker\*innen als Widerstand wahrgenommen werden.<sup>10</sup> In Folge dessen wird davon ausgegangen, der\*die Klient\*in an sich sei widerständig, aus mangelndem Kooperationswillen oder „Bockigkeit“. Der systemisch-lösungsfokussierte Ansatz geht wiederum davon aus, dass ein solcher Widerstand nicht existiere. Vielmehr liegen immer Gründe für den Mangel an Veränderungsbereitschaft des\*der Klient\*in vor. Diese Gründe entspringen nicht dem Charakter des\*der Klient\*in, sondern entstehen aus den Umständen des Bezugsrahmens, in dem gearbeitet wird.<sup>11</sup> Also sind sie wandelbar und bieten dem\*der Praktiker\*in die Chance der Adaption. Wenn Widerstände ernst genommen und mit dem\*der Klient\*in ergründet werden, können sie gemeinsam überwunden werden. Durch mehr Transparenz entsteht Vertrauen und eine bessere Zusammenarbeit wird ermöglicht.

Dieser Beitrag soll eine Auswahl an Methoden und Vorgehensweisen aufzeigen, um mehr Vertrauen aufzubauen, gemeinsam mit Zwangskontexten in der Beratung umzugehen und dadurch Widerstände zu minimieren. Die hier angeführten Methoden haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder universelle Anwendbarkeit. Widerstände und Zwangsgefühle sind so individuell wie die Person, die sie zeigt. Genauso verschieden muss deshalb der für den jeweiligen Kontext richtige Umgang mit ihnen sein. Die fünf im Folgenden erläuterten Methoden orientieren sich an den Methoden der VIR-Fortbildungen<sup>12</sup> und dem transtheoretischen Modell der Veränderung (TT-Modell), welches 1982 erstmals von J. O. Prochaska und seinen Kolleg\*innen veröffentlicht wurde. Es beschreibt sechs Phasen der Veränderung, von der Absichtslosigkeit (es besteht kein Veränderungswunsch; die Vorteile der Ist-Situation überwiegen) bis zum Abschlussstadium (die Veränderung ist nachhaltig gefestigt).<sup>13</sup>

Zuträglich zum Abbau von Widerständen ist die Etablierung gemeinsamer Zielsetzungen. Setzt der\*die Praktiker\*in ein Ziel, welches nicht kongruent zu dem Veränderungswunsch des\*der Klient\*in ist, können sich im Gespräch Widerstände bilden. Versucht der\*die Praktiker\*in, das von ihm\*ihr gesetzte Ziel dennoch mit Macht durchzusetzen, belastet dieses Verhalten das Arbeitsverhältnis zusätzlich. Die Zielverfolgung würde dann lediglich aus dem Zwangskontext entspringen, nicht aber aus einem intrinsischen Veränderungswunsch des\*der Klient\*in.

Während der Beratung kommen teilweise sensible Themen zur Sprache. Zeigt der\*die Klient\*in keine Bereitschaft, darüber zu sprechen, entstehen häufig Widerstände. Um dem\*der Klient\*in den benötigten Raum zu bieten und weiter an der Verbesserung der Beziehung zu arbeiten, kann ein Themenwechsel helfen. Verschieben Sie als Praktiker\*in den Fokus des\*der Klient\*in auf ein gemeinsames Thema, bei dem der Wider-

10 Ebd.

11 Vgl. De Shazer 1984 in Roessler 2012.

12 Vgl. AK Ruhr 2014.

13 Vgl. Maurischat 2001.

stand geringer und die Offenheit größer ist. So wird das Gespräch aufrechterhalten und die Bindung zwischen Praktiker\*in und Klient\*in wächst.

Ein Gespräch profitiert außerdem davon, die Entscheidungsmacht des\*der Klient\*in hervorzuheben. Dies verbessert das Vertrauensverhältnis und hilft dabei, das natürliche Machtgefälle zwischen Praktiker\*in und Klient\*in auszugleichen. Häufig kann der\*die Klient\*in nur in Maßen über die Parameter des Bezugsrahmens mitbestimmen, da durch einen Zwangskontext immer ein Machtgefälle zwischen Praktiker\*in und Klient\*in besteht. Es kann daher helfen, ihn\*sie in manche Bereiche miteinzubeziehen. Beispielsweise kann er\*sie mit über den Ort der Beratung, Terminbestimmung, Gesprächsverlauf, -themen und -geschwindigkeit entscheiden. Dieses Vorgehen schafft eine von dem\*der Klient\*in teilweise selbst geschaffene Umgebung: Seinen\*ihren Bedenken und Anregungen wurde Raum gegeben und er\*sie wird wahrgenommen. So kann er\*sie eine Selbstwirksamkeitserfahrung machen, die außerdem das Vertrauen gegenüber dem\*der Praktiker\*in wachsen lässt.

Zentrales Element einer Beratung ist das Eröffnen unterschiedlicher Blickwinkel auf die Situation des\*der Klient\*in. Dies hilft, Schritte als machbar zu erkennen, die für den\*die Klient\*in zuvor unvorstellbar oder nicht erkennbar waren. Hierzu kann der\*die Praktiker\*in das Gesagte paraphrasieren und mit seiner\*ihrer eigenen (eventuell positiven) Sichtweise ergänzen. Eine andere Haltung gegenüber Handlungen und Gedanken des\*der Klient\*in kann neue Perspektiven schaffen.

Klient\*in: „Sie gehören doch auch zum System! Sie haben ja keine Ahnung!“

Praktiker\*in: „Ja, das kann sein. Vielleicht kannst du mir ja erklären, was es für dich bedeutet, zum System zu gehören?“<sup>14</sup>

In diesem Beispiel fühlt sich der\*die Praktiker\*in nicht durch die Aussage des\*der Klient\*in angegriffen, sondern nimmt die Bedenken ernst. Er\*sie begreift diese Aussage als Gesprächsangebot und Chance, etwas über die Sichtweise des\*der Klient\*in auf seine\*ihre Lebenswelt zu erfahren. Langfristig kann so die Bindung zwischen den Parteien gestärkt werden und das Ziel des Bezugskontextes, in dem gearbeitet wird, besser auf die Lebenswelt des\*der Klient\*in zugeschnitten werden.

Zu guter Letzt ist es auf lange Sicht häufig hilfreich, einen Schritt zurück zu treten und zu akzeptieren, dass der\*die Klient\*in sich bei einem bestimmten Thema in einer Absichtslosigkeit<sup>15</sup> befindet. Er\*sie ist zufrieden mit seiner\*ihrer Meinung oder Situation bezüglich eines Lebensbereichs und unwillig, etwas zu verändern. Diese Entscheidung sollte respektiert werden, denn es gibt nicht nur den einen richtigen Weg. Durch Akzeptanz der Autonomie wird der Widerstand dem\*der Praktiker\*in gegenüber minimiert und der Weg für einen anderen Bereich des Bezugskontextes geebnet. Der\*die Klient\*in hat zu jedem Zeitpunkt das Recht auf Widerstand und Veränderungsunwilligkeit. Es ist nicht ratsam, die Machtposition des\*der Praktiker\*in auszunutzen, da dies auf Kosten des Vertrauensverhältnisses geschehen würde. Eventuell verändert sich die Haltung des\*der Klient\*in zu einem späteren Zeitpunkt hin zu einer Absichtsbildung (Phase 2 des TT-Modells).

Sind nun also die Ergebnisse dieses Beitrags festzuhalten, so ist das Arbeiten in Zwangskontexten geprägt durch ein Zusammenspiel aus Ergebnisoffenheit, dem Grad der Freiwilligkeit und Partizipationswillen beider Parteien. Ein Zwangskontext kommt nie ohne Sanktionen aus. Dies liegt in der Natur des Zwangs. Dennoch obliegt es dem\*der Praktiker\*in, wie er\*sie diese Situation nutzt. Bleibt die Haltung des\*der Praktiker\*in gegenüber dem\*der Klient\*in und dem Bezugskontext wertschätzend und transparent, kann eine im von dem\*der Praktiker\*in gesetzten Rahmen und in Bezug auf die Wünsche des\*der Klient\*in ergebnisoffene Beratung stattfinden. Dies

<sup>14</sup> Vgl. VIR-Fortbildungsmaterial 2020.

<sup>15</sup> Vgl. Maurischat 2001.

setzt gemeinsame Zielsetzungen, die ohne zusätzlichen (durch Beziehung oder Lebensumstände bereits existierenden) Sanktionsdruck auskommen, voraus. Unserer Meinung nach eignet sich für den Umgang mit Sanktionsgefügen größtmögliche Transparenz in Hinblick auf die Konsequenzen des Handelns des\*der Klient\*in. Nur wenn er\*sie über die Konsequenzen seines\*ihrer Handelns informiert ist, kann eine Handlungsentscheidung nachhaltig abgewogen werden.

Der\*die Klient\*in hat immer das Recht auf einen transparenten Umgang mit dem Zwangskontext und den Machtverhältnissen, die durch den Rahmen des Bezugskontextes entstehen, und ein Recht auf Widerstand. Ein Relativieren oder Leugnen dieses Umstandes wäre weder förderlich für das Ergebnis noch fair dem\*der Klient\*in gegenüber.

Das Arbeiten in Zwangskontexten stellt dann eine Chance dar, wenn auf Seiten der Praktiker\*innen genügend Einfühlung, Wertschätzung, Transparenz und Verständnis vorhanden ist; und auf Seiten der Klient\*innen Offenheit für Anregungen, Informationen, Konfrontation und emotionale Berührbarkeit mitgebracht werden. Sind diese gegeben, so können durch kontinuierliche Beziehungsarbeit auftretende Widerstände minimiert und der Grad der Freiwilligkeit gesteigert werden. Erkennt der\*die Klient\*in die Chance des Bezugskontextes für sich, so sinkt der empfundene Zwang und er\*sie kann nachhaltig von dem Prozess profitieren.





## Bibliographie

AK Ruhr, Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen, LWL Landesjugendamt, Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. 2020. VIR. Veränderungsimpulse setzen bei rechtsorientierten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Informationsflyer. Düsseldorf: Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen.

AK Ruhr, Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen, LWL Landesjugendamt, Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. 2020. VIR. Veränderungsimpulse setzen bei rechtsorientierten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Fortbildungsmaterial. Düsseldorf: Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen.

Baer, Silke; Möller, Kurt und Wiechmann, Peer (Hrsg.). 2014. Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen: Verlag Babara Budrich.

Bundesarbeitsgemeinschaft „Ausstieg zum Einstieg“ e.V. 2019. Qualitätsstandards in der Ausstiegsarbeit. <https://www.bag-ausstieg.de/qualitaetsstandards/>. Zugegriffen: 26.01.2021.

Friedman, Henry J. 1963. Patient expectancy and symptom reduction. In *Archives of General Psychiatry* 120, 429–439.

Großmaß, Ruth. 2010. *Hard to reach – Beratung in Zwangskontexten. In Hard to reach. Schwer erreichbare Klienten in der Sozialen Arbeit*, hrsg. Labonté-Roset, Christina, Hoefert, Hans-Wolfgang und Cornel, Heinz, 173–185. Berlin: Schibri-Verlag.

Kaminsky, Carmen. 2015. Soziale Arbeit zwischen Mission und Nötigung: Ethische Probleme sozialberuflichen Handelns in Zwangskontexten. In *EthikJournal. Soziale Arbeit in Kontexten von Zwang* 3. Jg., 2. Ausgabe, Dezember 2015.

Maurischat, Carsten. 2001. *Erfassung der „Stages of Change“ im Transtheoretischen Modell Prochaska's – eine Bestandsaufnahme*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität.

Roessler, Marianne. 2012. Beratung im Zwangskontext. Wertschätzung und Transparenz einsetzen, um Klientinnen und Klienten für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. In *Zukunftsfeld Beruf*, hrsg. Hammerer, Marika; Melter, Ingeborg und Kanelutti, Erika. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.

## DisTanZ – Distanzierungstrainings in der Einzel- und Gruppenarbeit

Niklas Vögeding

Im Modellprojekt „DisTanZ“ hat cultures interactive e.V. in den Jahren 2015 bis 2019 erprobt, wie verschiedene intensivpädagogische Trainingsformate zur sekundären Prävention und Intervention (oder zur Einstiegsprävention) bei rechtsextremorientierten und gefährdeten Jugendlichen wirken.

Neben der Erprobung von neuen pädagogischen Formaten mit dem Ziel, junge Menschen zu unterstützen, sich von rechtsextremen und menschenfeindlichen Weltdeutungen zu distanzieren, wurden wichtige Erfahrungen für die lokale multiprofessionelle und institutionelle Anbindung gesammelt. Mit der Einrichtung eines kommunalen „Distanzzentrums“, in dem verschiedene Akteur\*innen aus dem Jugendamt, der offenen Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Familienhilfe, stationären Jugendeinrichtungen, Polizei, Sportvereinen u.a. regelmäßig zusammenkamen, wurde ein funktionaler Arbeitskreis gebildet, der sich über Rechtsextremismus, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Radikalisierung sowie aktuelle Bedarfe, Entwicklungen und Herausforderungen austauschte und ggf. lokale Maßnahmen entwarf. Im Folgenden soll ein tieferer Einblick in die Methodik der Distanz-Trainings gegeben werden. Dazu werden – bevor dezidiert auf die Themenschwerpunkte der einzelnen Trainingssitzungen eingegangen wird – zunächst die grundlegenden Ziele, die Zielgruppen sowie die unterschiedlichen Formate der Trainings spezifiziert.

### Ziele

Grundsätzlich wird mit Distanzierungstrainings die Absicht verfolgt, junge, rechtsextrem orientierte Menschen dabei zu unterstützen, sich von autoritären, rassistischen, antisemitischen, sexistischen und kollektivistischen Ideologemen/Haltungen zu distanzieren und ihnen vielfältige Möglichkeiten zu geben, sich auf emanzipierte, gewaltlose, freiheits- und gleichwertigkeitsorientierte Perspektiven einzulassen. Insofern folgt die pädagogische Intervention zwar dem Anspruch, eine Haltungs- und Einstellungsänderung herbeizuführen, sie stellt den rechtsextremen und menschenfeindlichen Haltungen aber weniger eine „moralisch überlegene“ Position gegenüber. Insofern folgen die Trainings weder einer defizitorientierten Logik noch werden Klient\*innen als genuin „zu empowernde“ Betroffene von sie belastenden gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet. Vielmehr adressieren die Trainer\*innen die Eigenverantwortung, während (und indem) gleichzeitig Hinwendungsmotive empathisch nachvollzogen und reflektiert werden. Die Trainings sind Impulsgeber und dienen der Persönlichkeitsentwicklung.

Diese Impulse setzen etwa auf das Einüben von Reflexionsfähigkeit, die stets Voraussetzung für persönliche Weiterentwicklung – insbesondere in Bezug auf die Stärkung sozialer Kompetenzen – ist. Darüber hinaus werden gemeinsam Räume geschaffen, in denen ein Erleben von Selbstwirksamkeit ermöglicht wird und gemachte Ohnmachtserfahrungen kritisch reflektiert werden. Hierzu gehört auch, Wege aufzuzeigen, die einen Zugang zu eigenen Emotionswelten, bspw. erlebten Kränkungen und negierten eigenen Schwächen, ermöglichen und damit gleichermaßen das Wahrnehmungs- und Differenzierungsvermögen für Gefühle anderer sensibilisieren. Im Sinne dieser Erfahrungen wird es so ganz natürlich auch zum Hinterfragen des eigenen Verhältnisses zu Gewalthandlungen – vermittelt über die Kontrolle von Aggressionsgefühlen – kommen. Insofern erfolgt die pädagogische Intervention weniger auf politisch-ideo-



logischer Ebene, vielmehr vereint sie sozialtherapeutische Elemente mit Methoden der politischen Bildung und der Jugendkulturarbeit.

Auf einer pädagogisch-praktischen Ebene mögen jene Ziele beispielsweise durch das Setzen von Irritationsmomenten in Bezug auf essentialistisch gedachte Gruppenkonstruktionen (bspw. Gendervorstellungen), die Thematisierung verschiedener Lebensformen oder das Aufzeigen alternativer Konfliktlösungsmöglichkeiten, jenseits von Gewalt, erreicht werden.

## Zielgruppen

Adressat\*innen des Trainingsangebots sind junge Menschen zwischen zwölf und 21 Jahren, die durch das Ausagieren ihrer rechtsextrem orientierten Gesinnung in verschiedenen Arten aufgefallen sein können. Auf der Handlungsebene mag es also zu ersten Straftaten, etwa dem Zeigen verfassungsfeindlicher Symbole, zu wiederholten rassistischen oder antisemitischen Beleidigungen, oder gar zu (eventuell) „fremdenfeindlich“ motivierten Gewalttaten gekommen sein. Auf der Haltungsebene können sich die Anfänge einer rechtsextremen Ideologisierung etwa durch ein zunehmendes Unbehagen zeigen, das im persönlichen Nahfeld über die demokratischen Prozesse empfunden wird, oder durch das Sympathisieren mit einzelnen Ideologemen einer rechtsextremen Weltanschauung, was sich beispielweise durch lauter werdende Rufe nach „Zucht und Ordnung“, naturalisierenden und traditionalistischen Geschlechtervorstellungen oder nationalchauvinistischen Äußerungen sowie der Ablehnung eines progressiven Individualismus zeigen kann. Jene Sympathien drücken sich dann nicht selten in der regelmäßigen Äußerung von affekthaft formulierten Aussagen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, etwa sexistischen, sozial-darwinistischen oder rassistischen Bemerkungen aus.

Da sich die Trainings an Jugendliche wenden, die sich in einem frühen Stadium der Hinwendung zu rechtsextremen Ideen und Gruppen befinden, werden hiermit in der Regel nicht Heranwachsende angesprochen, die bereits einer Kameradschaft angehören und als organisierte Neonazis gelten. Allerdings setzt der DisTanZ-Ansatz ohnehin auf eine genauere Einzelfallprüfung, denn aus der Forschung wissen wir, dass Radikalisierungsentwicklungen und der Wunsch, sich wieder zu distanzieren individuell sehr unterschiedlich sein können. D.h. wir müssen uns bei jeder\*m Jugendlichen ein Bild machen, wie tief sie schon in rechtsextreme Weltanschauungen verstrickt sind, inwieweit die Zugehörigkeit zum Rechtsextremismus für sie identitätsstiftend ist, ob sie Zweifel haben und auch den Wunsch, etwas für sich zu ändern.

## Zielgruppenerreichung

Eine wesentliche Herausforderung in der sekundären Prävention ist die Zielgruppenerreichung. Es gilt, das Umfeld dafür zu sensibilisieren, dass es wichtig und gewinnbringend ist, aufmerksam mit ersten rechtsextremen Äußerungen umzugehen. Eltern, Lehrer\*innen und Jugendarbeiter\*innen sind gefragt und müssen sich klar darüber sein, dass sich manche Probleme nicht irgendwann einfach „wieder auswachsen“, sondern dass es bereits einige Monate später sehr viel schwerer oder sogar unmöglich sein kann, eine\*n Jugendliche\*n aus rechtsextremen Weltanschauungen und

Gruppierungen zu lösen. Diese Jugendlichen selber sollten durch Bezugspersonen, Verwandte, Jugendarbeit, Schulsozialarbeit angesprochen werden, um sie für Angebote der Distanzierungsarbeit zu gewinnen. Zur Sensibilisierung und um auf die Notwendigkeit und das Angebot einer frühen Distanzierung hinzuweisen, wurden im DisTanZ-Projekt thüringenweit Fachkräftefortbildungen, Telefon- oder Vorortberatungen, die DisTanZ-Netzwerktreffen der Landkreise sowie überregionale Treffen und Arbeitsgruppen der Jugendhilfe genutzt. Um Jugendliche direkt und aufsuchend adressieren zu können, wurden u.a. Schulprojektstage der universalen Prävention genutzt. Mit dem Ansatz der menschenrechtsorientierten Jugendkulturarbeit, einer kritischen politischen Bildung und offen-narrativen Gesprächsgruppensettings können rechtsextrem orientierte und gefährdete Jugendliche meist recht schnell identifiziert werden. In verschiedenen Nachgesprächen wird dann versucht, sie für ein Distanzierungstraining zu interessieren. Ein weiterer Zugang, der modellhaft erprobt wurde, war die Zusammenarbeit mit Jugendämtern, den Allgemeinen Sozialen Diensten (ASD) sowie der Bewährungshilfe. Über diese Institutionen wurden etwa junge Menschen angesprochen, die mit kleineren Delikten oder Erziehungsproblemen auffällig geworden waren und zudem Auffälligkeiten in Bezug auf Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Affinitäten zu rechtsextremen Ideen und Szenen erkennen ließen. Bei diesem Zugang ging es insbesondere darum, DisTanZ-Trainingsangebote im Einzel- und Gruppensetting im Rahmen von Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung, etwa als Jugendhilfemaßnahmen im Strafvollzug zu machen. Denn hier sah und sieht cultures interactive e.V. einen wichtigen – noch ausbaufähigen – Weg, um von Gruppenhass und rechtsextremen Haltungen geprägte Jugendliche zu erreichen und für frühe und klient\*innenzentrierte Distanzierungen zu gewinnen.

## Formatflexibilität: Herausforderung, Chance, Notwendigkeit

Die Distanzierungstrainings sind sowohl in zeitlich-turnusmäßiger Hinsicht als auch in Bezug auf die Zusammensetzung der Teilnehmenden variabel. Unterschieden werden kann grundsätzlich zwischen Gruppen- und Einzeltrainings, wobei ersteres idealtypisch drei bis fünf Blöcke à drei bis fünf Tage (insgesamt 15 Tage) vorsieht. Die Einzeltrainings finden idealerweise regelmäßig wöchentlich statt. In der Arbeit mit den Klient\*innen hat sich gezeigt, dass ein hohes Maß an Flexibilität gewährleistet sein sollte. Zu starke Reglementierungen (wie die typische ältere Regel von Erziehungshilfemaßnahmen „Wenn du mehr als zweimal unentschuldigst fehlst, bist du raus!“) haben oftmals weder erzieherische Erfolge noch tragen sie dazu bei, mit den Jugendlichen ins kontinuierliche Arbeiten zu kommen. Denn allzu oft sind die Jugendlichen zunächst gar nicht in der Lage, sich an diese Regeln zu halten. Es kommt dabei sehr darauf an, mit welchem Typ Jugendlicher die Pädagog\*innen arbeiten – hier spielen Bindungserfahrungen (vgl. den Beitrag von Haase und Murawa), Institutionserfahrungen (aus Schule, Ämtern, bisherigen Jugendhilfemaßnahmen) sowie persönliche Reaktionsmuster und Lösungsstrategien eine wesentliche Rolle, auf die individuell eingegangen werden sollte. Jede Trainingssitzung ist auf etwa 90 Minuten angelegt, wobei im Einzelsetting bis zu 15 Sitzungen möglich sind. Zentral ist hier allerdings die Option, Teilnehmer\*innen des Einzeltrainings nach einer gewissen Zeit in ein Gruppensetting zu überführen, in dem die Potentiale von pro-sozialen Peer-Learning-Prozessen naturgemäß besser genutzt werden können. Denn nicht selten

stellt sich nach einigen Einzelsitzungen bei dem\*der Jugendlichen die Motivation ein, an einem Gruppentraining teilzunehmen, die dann seitens der Trainer\*innen möglichst aufgegriffen werden sollte.

Zentraler Baustein, um ein geeignetes Setting für jede\*n Klient\*in zu finden, sind die Vorgespräche, die zumeist einzeln, ggf. teilweise auch mit Vertreter\*innen des zuständigen Jugendamts, der Straßensozialarbeit oder den Eltern stattfinden. Zudem kann ein weiterer Termin für ein zweites Vorgespräch vereinbart werden, in dem sich die Trainer\*innen und der\*die Klient\*in auf vertraulicher Ebene persönlich kennenlernen. Diese Vorgespräche sind insofern unverzichtbar, als sie den Trainer\*innen eine erste Einschätzung über die Kommunikations- und Gruppenfähigkeit des jungen Menschen erlauben. Dabei kommt es auch zu einer ersten Einschätzung über den Grad der Radikalisierung und die persönliche Motivation und intrinsische Bereitschaft, sich in den Gruppenprozess zu begeben.

Der Radikalisierungsgrad ist insofern ein wichtiger Indikator zur Klärung der Gruppenfähigkeit, da bei Menschen mit konsolidierten rechtsextremen Weltbildern in Frage steht, inwieweit sie sich wirklich auf andere Gruppenteilnehmer\*innen und den offenen Gruppenprozess einlassen können und wollen. Auch kann es bei verfestigt rechtsextrem eingestellten Menschen immer dahin kommen, dass sie die Gruppe eventuell als Raum für politische Agitation auffassen und/oder die anderen Teilnehmenden in ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit und Reflexion stören oder hemmen wollen. Insofern wird eine Gruppenteilnahme möglicherweise erst dann ratsam sein, wenn diese Jugendlichen ein erstes Interesse und eine immerhin partielle Motivation für einen persönlichen Distanzierungsprozess erkennen lassen.

Gleichwohl zeigt aber die jüngere Erfahrung in den Narrativen Gesprächsgruppen auch (vgl. dazu den Beitrag von Harald Weilnböck), dass selbst bei stark radikalisierten Einzelnen oft das Bedürfnis nach einem offenen und ernsthaften Gespräch und der aktuellen Gruppenzugehörigkeit stärker wiegen kann als ein eventueller Drang, andere zu radikalisieren, zu beherrschen und zu stören. Zudem sind für letztere Eventualitäten die Settingvorkehrungen der Gruppenteilungen und der Auszeit-Funktion eingerichtet worden.<sup>1</sup> Ferner stellt es auch für die anderen Teilnehmenden der Gruppe einen wertvollen Gewinn dar, wenn sich die Auseinandersetzung mit und persönliche Distanzierung sowie Weiterentwicklung eines zunächst rechtsextrem orientierten Teilnehmenden mindestens teilweise auch in der Gruppe vollzieht – und alle dabei mithelfen und daran Anteil nehmen können. Denn hierbei wird bei allen Teilnehmenden die Resilienz gegen antidemokratische und menschenfeindliche Affekte gestärkt. Insofern weichen die Ergebnisse des Ansatzes der DisTanZ-Arbeit sowie der Narrativen Gesprächsgruppen tendenziell von früheren Befunden ab,<sup>2</sup> die nachdrücklich vor den informellen „Ansteckungsgefahren“ von Gruppenveranstaltungen beispielsweise der Prävention oder politischen Bildung warnen. Diese Abweichung erklärt sich jedoch daraus, dass das, was Sonja Perren und Iren Graf unter Gruppenveranstaltungen der Prävention verstehen, weder über die Elemente der narrativen und gruppenspezifischen Gesprächsführung noch über die Settingvorkehrungen des Auszeit-Bereichs und der spontanen Gruppenteilung verfügt. Insgesamt wird aber auch in den Ansätzen der DisTanZ-Arbeit und der Narrativen Gesprächsgruppen bei der Organisation eines Gruppentrainings auf eine möglichst große Heterogenität der Teilnehmenden geachtet, was Einstellungen, persönliche Problemlagen, sozio-demografische Merkmale und Milieuhintergrund angeht, um Homogenisierungs- und gegenseitige Radikalisierungseffekte/„Ansteckungsgefahren“ bereits bei der Zusammenstellung der Gruppe in einem Rahmen zu halten, der erfolgreich gehandhabt werden kann.

1 Vgl. Weilnböck 2021 und Weilnböck 2022.

2 Vgl. Perren und Graf 2012.

Idealtypisch lassen sich also im Ansatz der DisTanZ-Arbeit zwei Arten von Training unterscheiden, wobei eine Überführung vom Einzel- ins Gruppensetting stets angestrebt ist, sofern es pädagogisch aussichtsreich erscheint.

a) Einzeltraining: 90 Minuten mit insgesamt bis zu 15 Sitzungen

- Zwei Vorgespräche, eines davon gemeinsam mit Eltern und/oder Jugendamt bzw. anderen Bezugspädagog\*innen
- Zehn Trainingssitzungen im Abstand von ein bis zwei Wochen
- Ein flexibles Einzelgespräch mit Eltern im Verlauf des Trainings
- Zwei Nachtreffen im Abstand von drei bis sechs Monaten

b) Gruppentraining (ab vier Personen): 15 Tage

- Drei Module à fünf Tage – bis zu fünf Module à 3 Tage
- Gespräche über mögliche Zuweisungen mit Jugendamt/Sozialarbeiter\*innen
- Ein Vorgespräch (ggf. mit Eltern)
- Ein Nachtreffen nach bis zu sechs Monaten

## Das Training im Fokus

Um den zentralen Zielen des DisTanZ-Trainings gerecht zu werden, setzen die Trainer\*innen eine Vielfalt von Methoden ein, die sowohl im Bereich der klassischen politischen Bildung als auch in den Bereichen der sozialtherapeutischen und beratenden Interventionen sowie der Jugendkulturarbeit zu verorten sind. Beabsichtigt ist hiermit, den jeweiligen individuellen und gruppenspezifischen Bedarfen der Jugendlichen möglichst gut entsprechen zu können und somit ein bedarfs- und adressat\*innenbezogenes Angebot der intensivpädagogischen politischen Jugendbildung bieten zu können,<sup>3</sup> das die sozialen Kompetenzen und die emotionale Intelligenz stärkt, einen konstruktiven Umgang mit Konflikten einübt und zur Reflexion eigener politischer Haltungen einlädt. Dabei wird im Ablauf Wert auf Prozessorientierung, die aktive Fokussierung auf gruppenspezifische Phänomene sowie auf viel informellen Raum gelegt, dem vor allem etwa mit der Jugendkulturarbeit entsprochen wird. Darüber hinaus werden Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen eröffnet, biografische Reflexion angestoßen, erlebte Konflikte aufgearbeitet und daraus Handlungs- und Haltungsalternativen entwickelt. Dementsprechend ist entschiedenermaßen kein modularisiertes Abarbeiten von bestimmten Themen vorgesehen. Vielmehr wird eine flexible, auf spezifische Bedarfe angepasste Vorgehensweise angestrebt, die aus einem breiten Reservoir an Inhalten, Gesprächsanlässen und Methoden schöpfen kann. Bei aller methodischen und inhaltlichen Flexibilität folgt jede Sitzung einer Grundstruktur, die a) mit einem „Blitzlicht“ beginnt, in dem das aktuelle Befinden besprochen wird und eine kurze Reflexion der Zeit seit der letzten Trainingssitzung stattfindet. Verknüpft werden die einzelnen Sitzungen b) durch eine Wochenaufgabe bzw. ein Alltagsexperiment, das nach dem Blitzlicht ausgewertet wird. Daran anschließend wird c) ein im Prozess auftauchendes bzw. ein vorgesehene Hauptthema der Sitzung dialogisch bearbeitet. Zum Abschluss wird d) eine neue Wochenaufgabe/Alltagsexperiment definiert und e) ein gemeinsamer Abschluss, etwa durch einen Lerntagebucheintrag oder eine Zielanpassung, gefunden.

Eine zentrale Bedeutung kommt dem Trainer\*innenteam zu, das idealerweise als Tandem<sup>4</sup> zusammenarbeitet und über das ganze Training hinweg bestehen bleibt. Besonders wirksam wird das Tandemverfahren dadurch, dass das Trainer\*innenteam sowohl in sozio-demografischer Hinsicht, aber auch in fachlicher Perspektive divers zusammengesetzt ist. Denn ein solches Verfahren bietet vielfache Potentiale, einen Umgang der Wertschätzung trotz Differenz zu kultivieren und exemplarisch vorzuleben und darüber hinaus multiperspektivisch (und dennoch gleichberechtigt) über spezifische Themen sprechen zu können.

Um einen Einblick in die konkreten Inhalte und Themen zu erhalten, werden folgend die einzelnen Sitzungen und ihre Schwerpunktthemen vorgestellt. Der Übersichtlichkeit halber wird hier das zehn bis 15 Sitzungen umfassende Einzeltraining zum Ausgangspunkt genommen, das – wie bereits erörtert – oft nur als „Vorbereitung“ auf das Gruppentraining dient, in seiner Konzeption aber viele Inhalte abdeckt, die auch im Gruppensetting (methodisch angepasst) behandelt werden. Insofern gilt es erneut zu betonen, dass es sich lediglich um einen exemplarischen Ablauf handelt, der

<sup>3</sup> Weilnböck 2022

<sup>4</sup> Ausführlich in Weilnböck 2018.

in keiner Weise „in Stein gemeißelt“ ist, sondern viel eher ein Reservoir an Methoden und thematischen Schwerpunkten bereithält, die auf die spezifischen Bedarfe und Anforderungen des\*der Klient\*in zugeschnitten werden.

Begleitet werden die Trainings, sowohl in der Gruppe als auch im Einzelsetting, darüber hinaus ggf. von geeigneten jugendkulturellen Angeboten, etwa DJ-Workshops, Parkour- oder Videoproduktionstrainings, die dem\*der Jugendlichen einen Raum bieten, sich selbst auszuprobieren und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Diese Angebote dienen darüber hinaus dazu, bei der häufigen Thematisierung von belastenden und aufreibenden Themen für Abwechslung zu sorgen und alternative Möglichkeiten der Freizeitgestaltung aufzuzeigen.

## Erste Phase: Konkretisierung von Zielen und Entwicklung von Rahmenbedingungen

Nach dem ersten Kennenlernen im Rahmen des Vorgesprächs beginnt der Trainingsprozess damit, mit dem\*der Klient\*in gemeinsam zu erörtern, welche Ziele mit dem Training erreicht werden sollen. Hierzu wird auf der Basis eines visualisierten „Trainingsraums“ ein Vertrag unterschrieben, der freilich nicht rechtlich bindend ist, aber zumindest eine symbolische Verbindlichkeit herstellt. Darüber hinaus wird in dieser Anfangssitzung begonnen, sich auf gemeinsame Verhaltens- und Umgangsregeln miteinander zu verständigen. Anhand der Leitfrage „Was brauchen wir, um gut zusammen zu arbeiten?“ werden „Werte“ festgehalten, die den Trainer\*innen wichtig sind, beispielsweise hinsichtlich pauschaler Abwertungsäußerungen und direkten Beleidigungen oder im Hinblick auf das Tragen und Zurschaustellen von bestimmten Marken oder Symbolen, die antidemokratisch und/oder rechtsextrem konnotiert sind. Gleichzeitig werden die Jugendlichen motiviert, darüber zu sprechen, was für sie problematisch ist und welchen Regelbedarf sie haben. Manchmal ergeben sich gemeinsame Regeln noch in den nächsten Wochen, da die Jugendlichen erst mit der Zeit lernen wahrzunehmen, was für sie selbst wichtig ist. Als Beispiele aus den Gruppentrainings seien angeführt: „Genug Pausen“, „Mehr Zeit zum Lerntagebuchschreiben“, „Dass alle helfen, die Küche aufzuräumen“, „Kein Kichern, während ich was erzähle, auch wenn es nett gemeint ist.“ Abschließend wird das Lerntagebuch ausgehändigt, erstmalig gemeinsam ausgefüllt und eine Wochenaufgabe festgehalten, etwa einem\*r Freund\*in vom Training zu erzählen und zu fragen, was er\*sie davon hält.

## Zweite Phase: Umfeld(er) kennenlernen

In der zweiten Trainingssitzung wird nach dem anfänglichen Blitzlicht die Wochenaufgabe ausgewertet. Je nach konkreter Frage-/Aufgabenstellung wird dann – um im obigen Beispiel zu bleiben – reflektiert, wie die Ausführung der Wochenaufgabe erfolgte, wie die Freund\*innen auf den Bericht über das Training reagierten und wie sich das Erzählen für den\*die Klient\*in angefühlt hat. Im zweiten Abschnitt der Sitzung wird ein Rückbezug auf die anfangs formulierten Ziele genommen und gemeinsam eine erste Trainings-Timeline strukturiert. Damit werden die Ziele konkret erreichbar. In Vorbereitung auf die folgende Sitzung kann die\*der Klient\*in z.B. die Wochenaufgabe erhalten, eine bis drei wichtige Bezugspersonen zu befragen, welche Fähigkeiten sie an ihm\*ihr besonders schätzen.

### Dritte Phase: Wer bin ich, wer will ich sein und wie sehen mich die anderen?

Als Einstieg in die dritte Trainingseinheit wird die Wochenaufgabe anhand der Leitfrage, wie es sich für den\*die Klient\*in angefühlt hat, von nahestehenden Personen positives Feedback erhalten zu haben, ausgewertet. Im Anschluss daran wird ein selbstreflexiver und empowernder Blick auf die eigene Identität geworfen. Hierzu bietet sich beispielsweise eine Empowermentübung an, in der lebensweltspezifisch visualisiert wird, welche Fähigkeiten und Eigenschaften nach eigener Einschätzung die Persönlichkeit auszeichnen. Hierbei wird die Methode so angeleitet, dass ein positives und selbstbewusstes Selbstbild grundsätzlich bestärkt wird, jedoch darin enthaltene problematische Anteile, die z.B. zu Delinquenz und Menschenfeindlichkeit neigen, kritisch hinterfragt werden. Dabei ist es stets eine Möglichkeit, dass auch der\*die Trainer\*in über sich selbst Auskunft gibt, indem er\*sie etwa eigene Stärken benennt. Je nachdem, wie die spezifischen Präferenzen und die Eignung des\*der Klient\*in eingeschätzt werden, kann – alternativ zur beschriebenen Methode – auch mit einer systemischen Aufstellung gearbeitet werden, die auf Gemeinsamkeiten und Differenzen im Selbst-/Fremdbild abzielt. Eine weitere Möglichkeit ist es, mit symbolischen Figuren (etwa aus einer bekannten Spielzeugwelt wie Playmobil, Schleich oder Lego) zu arbeiten und den Klient\*innen anhand der Figuren anzubieten, sich selbst darzustellen. Die Leitfragen hierbei wären: Wie sehe ich mich selber? Wie sehen mich die anderen? Wie wäre ich gerne? Was wird an mir übersehen? Die Wochenaufgabe besteht in dieser Sitzung in der Aufforderung, sich im Verlauf der Woche eine Situation zu merken, in der der\*die Klient\*in negative Gefühle hatte, z.B. in der er\*sie Wut empfunden oder sich ungerecht behandelt gefühlt hat. Optional kann dieses Gefühl auf einer Skala von eins bis zehn veranschaulicht werden.

### Vierte Phase: Reflexion des eigenen Umgangs mit Ärger und Wut

Hieran kann in der vierten und je nach Bedarf auch fünften Sitzung angeknüpft werden, indem ein Rollenspiel durchgeführt wird, das eigene Affekt- und Handlungs-routinen im Umgang mit Handlungsszenen bewusst macht, die man als konfrontativ, provokant, erniedrigend usw. empfunden hat oder auch wiederholt so empfindet. Relevante Situationen können im Gruppenprozess gesammelt und ausgewählte Szenen für das Rollenspiel – Rollenverteilung, zentraler Inhalt, Dialogskizzen – aufbereitet werden. Im Einzelsetting bietet sich eine\*r der Trainer\*innen als Gegenüber für ein Rollenspiel an. Oder es können auch hier behelfsmäßig symbolische Spielfiguren genommen werden, um Szenen nachzuspielen und die Jugendlichen zu ermuntern, über ihre persönlichen Verhaltensmuster und Toleranzgrenzen zu reflektieren und ggf. auch einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Von großer Wichtigkeit ist es, ein solches Rollenspiel in einen spezifischen Kontext zu stellen, es klar zu umgrenzen und achtsam anzumoderieren sowie abzuschließen. Wenn ein Kernthema Stress, Gewalt und Aggression ist, kann es zuträglich sein, bei der anschließenden Reflexion des Geschehenen eine Veranschaulichung, etwa durch eine ‚Stress- oder Aggressions-





kurve', einzubeziehen. Diese Kurve stellt einen typischen Ablauf von Affektsteigerung, Affekthöhepunkt und Regeneration dar. Mit den Klient\*innen kann diese Kurve dann konkret auf eine vergangene Situation des\*der Klient\*in oder aber auf das vorangegangene Rollenspiel angewandt werden. Neben der Frage, was individuelle Affektauslöser, Eskalationsverstärker und Reaktionsmuster (z.B. für Gewaltausbrüche) sind, sollte auch intensiv an der Frage gearbeitet werden, was den\*die Jugendlichen beruhigt und Stress nimmt. Die kritische Reflexion jenes Ausagierens von z.B. Wut und/oder Gewalt wird dann etwa in der Wochenaufgabe vertieft, die darin bestehen kann, dass der\*die Klient\*in sein\*ihre Umfeld danach befragt, weshalb das eigene Verhalten als problematisch empfunden wird, oder aber eine Liste darüber erstellt, welche negativen Konsequenzen das eigene Verhalten hat.

### Fünfte Phase: Tat-/Konfliktaufarbeitung

Eine wichtige, wenngleich sehr sensible und herausfordernde Methode im Distanzierungstraining ist die Tat- oder Konfliktaufarbeitung. Dies nicht zuletzt deshalb, weil hier ggf. traumatische oder zumindest einschneidende Erlebnisse thematisiert werden – haben doch nicht wenige junge Gewalttäter\*innen auch selbst im Rahmen ihrer Taten Gewalt erfahren. Insofern ist die notwendige Bedingung zur Bearbeitung jener Erfahrung(en) eine tragfähige und vertrauliche Arbeitsbeziehung zwischen Klient\*in und Pädagog\*innen. Wenn noch keine hinreichend belastbare Vertrauensbeziehung besteht, sollte auf die Tat- oder Konfliktaufarbeitung vorerst noch verzichtet bzw. sie verschoben werden. Wird die Beziehung allerdings als ausreichend belastbar und vertraut eingeschätzt, kann methodisch erneut auf systemische/soziometrische Aufstellungen (auch durch symbolische Spielfiguren) zurückgegriffen werden, durch die der Konflikt veranschaulichend dargestellt und reflektiert wird. Anschließend kann dann ggf. auch der Blick „hinter“ die reine Tat bzw. den Konflikt, nämlich auf die Einstellungsebene geworfen werden.

Für die Tat- oder Konfliktbearbeitung können durchaus noch eine bzw. mehrere weitere Sitzungen und flankierende Angebote notwendig sein. Zum einen werden ja die zentralen Fragen der Distanzierungsarbeit aufgeworfen, etwa welche Motive, Werte, Weltanschauungen den Konflikt begleiten. Es werden u.a. politische Ideologien thematisiert und im narrativen Modus hinterfragt. Darüber hinaus werden Anregungen für Perspektivwechsel gegeben und diskutiert, was für die Jugendlichen möglich erscheint – etwa ein Treffen mit einem Menschen, der\*die vermeintlich einer Gruppe angehört, die von dem\*r Jugendlichen als feindlich angesehen wird, oder ein Besuch in einer Gedenkstätte zum Nationalsozialismus. Solche Aktivitäten können im begleiteten Einzelsetting ausgesprochen gewinnbringend sein, wohingegen sie im Gruppensetting oftmals schwierig oder kontraproduktiv ausfallen können. Es werden aber auch Fragen der Zugehörigkeit, des Stellenwertes von rechtsextremen Freund\*innen und Cliquen sowie von sozialräumlichen Macht- und Mehrheitsverhältnissen im Umfeld der Klient\*innen berührt. Und nicht zuletzt geht es um die Frage: „Was hat sich für dich durch die Hinwendung zu einer rechtsextremen Szene, die vielleicht in einer strafbewehrten Gewalttat mündete, geändert?“ Für diese Themen braucht es Zeit. Im offenen narrativen Gesprächsmodus erzählen die Jugendlichen von Erlebtem, von guten und schlechten Momenten, von sozialem Druck, den sie spüren, und können so manches noch einmal neu einschätzen. Die Wertschätzung, die sie durch das aufmerksame Zuhören der Trainer\*innen erfahren, ist für viele auch eine neue Erfahrung und trägt zu einem persönlichen Öffnungs- und Veränderungsprozess bei.

Um in der nächsten Phase in die Biografiearbeit einsteigen zu können, wird der\*die Klient\*in gebeten, ein altes Bild von sich mitzubringen und/oder zu recherchieren, woher sein\*ihre Name kommt und was dieser bedeutet.

### Sechste Phase: Biografiearbeit I

Nach dem obligatorischen Blitzlicht und der Reflexion zur Entstehung des mitgebrachten Fotos widmet sich die sechste Sitzung der dezidierten Arbeit am biografischen Werdegang der jungen Person. Hierzu können als weiterer Einstieg etwa auch Assoziationskarten (bspw. Resilio- oder Personitakarten) dienen. Als Hauptübung kann in dieser Sitzung dann eine autobiografische Timeline angelegt werden, die die für die junge Person identitätsstiftenden und einschlägigen Lebensereignisse veranschaulicht (und sie durch narrative Nachfragen nacherleben lässt) und damit auch die Genese und prinzipielle Wandelbarkeit der eigenen Persönlichkeit illustriert. Um in der nächsten Sitzung die Biografiearbeit, diesmal mit einem Fokus auf die eigene Herkunft vorzubereiten, wird dem\*der Klient\*in als Aufgabe für die nächste Sitzung vorgeschlagen, eine kleine „Stammbaumrecherche“ zu unternehmen und hierbei zumindest der Frage nachzugehen, woher die Großeltern stammen.

### Siebte Phase: Biografiearbeit II und ggf. Vorbereitung der Familiensitzung

Entsprechend der Annahme, dass die eigene Biografie einen – wenn nicht sogar *den* – zentralen Einflussfaktor in der Radikalisierung darstellt und die Reflexion der eigenen Biografie deshalb eine zentrale Ressource des Distanzierungsprozesses darstellt, wird der Arbeit am eigenen biografischen Werdegang auch in der siebten Sitzung ausreichend Raum gegeben. Hierzu bietet es sich an, eine systemische Perspektive einzunehmen und dementsprechend methodisch vorzugehen. Als Auswertung der Wochenaufgabe kann so beispielsweise ein Genogramm gezeichnet werden, das die Zusammenhänge des Familiensystems sowie die eigene Position darin betrachtet, auch aus historischer Perspektive. Oder es können Spielfiguren genutzt werden, um verschiedene Lebensabschnitte der jugendlichen Person in Standbildern darzustellen und zu besprechen. Je nachdem, ob eine Familiensitzung stattfinden kann, ist es wichtig, diese auch gut vorzubereiten. Hierbei sollte der Fokus auf die Frage gelegt werden, was der\*die Klient\*in den Erziehungspersonen aus dem Training präsentieren und berichten will. Damit geht unbedingt eine Verabredung einher, welche Themen gegebenenfalls nicht besprochen werden sollen, weil sie zwischen Trainer\*innen und Klient\*in vertraulich behandelt werden sollen.

### Achte Phase: Familiensitzung

Nicht selten kommen junge Menschen, die am Distanzierungstraining teilnehmen, aus sozial und emotional belasteten Familienzusammenhängen. Insofern kommt der\*dem Trainer\*in in dieser Sitzung eine besondere Funktion zu: Sie hat die Verantwortung, die Rahmenbedingungen zu schaffen, in der ein respektvoller und wertschätzender Austausch möglich ist, in dem aber auch Konflikt auf faire Art und Weise ausgetragen werden kann. Insofern ist es wichtig, bereits die Begrüßung und die Einführung in den



Trainingsprozess so zu gestalten, dass eine positive Grundatmosphäre vorherrscht. Darauf folgend bekommt der\*die Klient\*in die Möglichkeit, das bisherige Training aus der eigenen Sicht zu präsentieren und gemeinsam mit den Eltern in die Zielevaluation zu gehen. Hierbei kann dem\*der Trainer\*in – falls notwendig – die Rolle zukommen, die Ressourcen und „Etappenziele“ des\*der Jugendlichen durch gezielte Nachfragen gesondert herauszustellen.

In der Nachbesprechung geht es dann darum, ein Zwischenresümee zu formulieren, das ein realistisches und auch ressourcenorientiertes Bild des bisherigen Trainingsverlaufs zeichnet. Bereits erreichte Ziele werden deutlich hervorgehoben und es werden auf empathisch-wertschätzende Weise Punkte benannt, an denen es noch weiter zu arbeiten gilt. Von zentraler Bedeutung ist hierbei, aufzuzeigen, dass der\*die Klient\*in „auch anders kann“, also die Möglichkeit hat und sie auch wahrnimmt, sich selbst – in einem pro-sozialen Sinne – (weiter) zu entwickeln.

### Neunte Phase: Entwicklung von Handlungs- und Haltungsalternativen

In der vorletzten Sitzung wird der Fokus darauf gelegt, konkrete Alternativen zu etablierten Ideologien der Ungleichwertigkeit sowie zu menschenfeindlichen Haltungen und Handlungen zu entwickeln. Es wird noch einmal Bezug darauf genommen, welche Motive und Bedürfnisse hinter jenen Handlungen bzw. Haltungen liegen und es wird eruiert, wie diese anderweitig und nicht destruktiv erfüllt werden können. Hierbei ist es wichtig, deutlich zu benennen, dass Verhaltensweisen, die destruktiv und von Gewalt geprägt sind, auf menschenverachtenden Haltungen und Einstellungen beruhen, die zukünftig keine Option mehr darstellen sollten. Gleichzeitig werden die Motive für jene Verhaltensweisen besprochen und entsprechend Alternativen aufgezeigt bzw. gemeinsam erarbeitet. Hilfreich mag hierbei beispielsweise sein, eine klassische Pro- und-Contra-Analyse zu den „alten“ etablierten Verhaltensmustern und zu den angestrebten gewaltfreien Alternativen durchzuführen.

Als Hausaufgabe sollte dann die letzte Sitzung vorbereitet werden. Hierbei könnte möglichst konkret der Versuch unternommen werden, die Fragen „Wie geht es jetzt weiter?“ und „Welche Wünsche an die Trainer\*innen hast du?“ schriftlich zu beantworten.

### Zehnte Phase: Abschluss finden und an die Zukunft denken

Die letzte planmäßige Sitzung sollte geprägt sein von einer ermutigenden und zuversichtlichen Grundatmosphäre. Nach dem Blitzlicht und der Auswertung der Hausaufgabe zum inhaltlichen Einstieg sollte ein Teilnahmezertifikat in symbolischer Weise „feierlich“ übergeben werden. Dazu sollte ein Raum geöffnet werden, in dem Erfolge gefeiert und über neue Ziele nachgedacht werden kann. Sollten noch Zeit und Raum für eine konzentrierte Übung sein, kann ein „Brief aus der Zukunft“ verfasst werden – etwa mit der Leitfrage, was das „Ich“ des\*der Klient\*in in zehn Jahren dem jetzigen „Ich“ gerne sagen möchte. Alternativ dazu kann auch ein Bild oder eine Skizze angefertigt werden. Das Abschlussgespräch sollte sich dann der reflexiven Evaluation der gesetzten Ziele widmen. Außerdem können Strategien eruiert werden, wie die Ziele auch zukünftig erfüllt bleiben können.

Als Ausblick können Anschlussmaßnahmen besprochen werden, etwa die Anbindung an einen kooperierenden Jugendclub oder die Planung eines gemeinsamen Ausflugs. Wichtig ist darüber hinaus, einen konkreten und verbindlichen Termin für ein Nachtreffen in ein bis zwei Monaten zu vereinbaren. In einem zweiten Nachtreffen, das circa fünf Monate nach der letzten regulären Trainingssitzung stattfinden sollte, kann dann noch einmal gemeinsam mit dem Bezugssystem des\*der Klient\*in abschließend reflektiert werden, wie sich das Training längerfristig ausgewirkt hat.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die externe Evaluation des DisTanZ-Modellprojekts ergeben hat, dass der Nachbetreuung und der Kontaktaufrechterhaltung mit Klient\*innen und Bezugspädagog\*innen/Eltern mehr Zeit eingeräumt werden sollte. In zukünftigen Distanzierungsangeboten von cultures interactive e.V. wird ein Übergang von monatlichen Gesprächen mit Klient\*innen und Bezugspädagog\*innen von über einem halben Jahr eingeplant bzw. müssen in der Hilfeplanung berücksichtigt werden.

Nach dieser Darstellung von Themenschwerpunkten bzw. Phasen und einzelnen Sitzungen sind zweierlei Umstände neuerlich zu betonen: Erstens ist es weder notwendig noch sinnvoll, sich an einem solchen Ablauf „abzuarbeiten“. Das Training lebt von der Prozessorientierung und Formatoffenheit, die auf jede\*n Klient\*in individuell angepasst werden muss. Somit sind weder die Methoden noch die konkreten Inhalte oder die Wochenaufgaben obligatorisch. Sinnvoll ist es lediglich, eine Regelmäßigkeit und eine Grundstruktur einzurichten, wobei etwa das regelmäßige Blitzlicht oder der abschließende Eintrag ins „Lerntagebuch“ hilfreich sein mögen (vgl. auch die „Fair Skills Trainings“ von cultures interactive e.V.). Über solche, Stabilität vermittelnde Maßnahmen hinaus ist die flexible methodische und inhaltliche Anpassung des Trainings auf die Bedarfe der jungen Menschen unverzichtbar.

Zweitens ist dieser Ablauf im Einzelsetting ohne die Überführung in eine Gruppe dargestellt bzw. es wurde nur kurz auf Gruppensettings Bezug genommen. Das ist an dieser Stelle insofern sinnvoll, als hier ein pragmatischer Überblick über die Trainingsinhalte und ihr Aufeinander-bezogen-Sein ermöglicht werden sollte. Es bleibt aber daran zu erinnern, dass ein Training in der Gruppe in der Regel in mehrtägigen Blöcken, inklusive gemeinsamen Mahlzeiten, Pausen und Abendgestaltungen durchgeführt wird, so dass „informelle Begegnungen“ und das allgemeine Erleben ein signifikanter Bestandteil des (emotionalen) Lernprozesses darstellen, der in der hier dargestellten Form nicht aufgegriffen ist. Darüber hinaus werden die Gruppentrainings täglich durch Formate der menschenrechtsorientierten jugendkulturellen Bildung angereichert und beinhalten weitere Möglichkeiten einer jugendgerechten politischen Bildung sowie des Kennenlernens von anderen identitätsstiftenden Ausdrucks- und Betätigungsformen. Insofern mag die hier aufgeführte Kurzdarstellung eher dazu dienen, einen kursorischen Einblick in eine spezifische Distanzierungspraxis zu erlangen als ein striktes Konzept einer pädagogischen Maßnahme zu präsentieren.

## Bibliographie

JUMP. 2020. *Abgelegt · Abgereist · Ausgestiegen – Perspektiven der Ausstiegsarbeit rechts: 10 Jahre JUMP – Ausstiegsarbeit in Mecklenburg-Vorpommern*. Waren (Müritz): CJD Nord.

Perren, Sonja und Graf, Iren. 2012. Nicht intendierte Effekte von Präventionsprogrammen. In: *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Programme auf dem Prüfstand*. Hrsg. von Michael Fingerle & Mandy Grumm. München: Reinhardt Verlag.

Weilnböck, Harald. 2018. Der Ansatz der triangulären Distanzierungs- und Ausstiegsarbeit – im Tandemverfahren. [https://cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2018\\_09\\_Weilnboeck\\_Der%20Ansatz%20der%20triangul%C3%A4ren%20Ausstiegs-%20und%20Distanzierungsarbeit.pdf](https://cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2018_09_Weilnboeck_Der%20Ansatz%20der%20triangul%C3%A4ren%20Ausstiegs-%20und%20Distanzierungsarbeit.pdf). Zugegriffen: 20.06.2022.

Weilnböck, Harald. 2021. Von der Holocaust-Leugnung zum persönlichen Familientableau: Narrative Gesprächsgruppen® – Zur Anwendung der Gruppenanalyse in Schulen, Jugendarbeit und Rechtsextremismusprävention. In *Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen*, hrsg. Stumptner, Katrin. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online unter <https://cultures-interactive.de/de/das-projekt-narrative-gespraechsgruppen.html>.

Weilnböck, Harald. 2022. Narrative Gesprächsgruppen. Eine Methode der intensivpädagogischen politischen Jugendbildung. In *Zft. Außerschulische Bildung* 2/2022. <https://fachzeitschrift.adb.de/narrative-gespraechsgruppen/>



# 03