

Maria Jakob/Nadine Jukschat/Alexander Leistner

„Aber manchmal habe ich schon diese Angst ...“

Paradoxien pädagogischen Handelns unter dem Vorzeichen von Versicherheitlichung

Zusammenfassung: Pädagogisches Handeln ist seiner Strukturlogik nach gekennzeichnet durch paradoxe Spannungen, die professionell nicht auflösbar sind, sondern reflexiv gehandhabt werden müssen. Wie sich grundlegende Paradoxien (sozial-)pädagogischen Handelns in Zeiten von Versicherheitlichung zusätzlich verschärfen, rekonstruiert der Beitrag auf der Basis von im Feld der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit im Haftkontext erhobenen Beobachtungs- und Interviewdaten. Dazu wird der Einfluss von Versicherheitlichung an der paradoxen Spannung zwischen pädagogischen und sozialarbeiterischen Prinzipien und der Logik von Prävention und Gefängnis sowie der Spannung zwischen Nähe und Distanz bei der Gestaltung (sozial-)pädagogischer Beziehungen aufgezeigt. Hierbei wird deutlich, wie sehr die Dilemmata der pädagogischen Arbeit miteinander verknüpft sind und einseitige Auflösungen in einem Aspekt schließlich auf andere Dilemma-Konstellationen übergreifen können.

Schlagworte: Paradoxien, pädagogisches Handeln, Prävention, Deradikalisierung, Zwangskontext

1. Einleitung

Paradoxe Anforderungen und Spannungen sind konstitutiv für die professionelle pädagogische Praxis, darin scheinen sich – bei allen ‚feinen‘ theoriearchitektonischen Unterschieden – systemtheoretische, interaktionistische wie strukturtheoretische Perspektiven auf professionelles Handeln einig (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000). Das empirische Feld der vorliegenden Untersuchung, die Radikalisierungspräventions- und Deradikalisierungsarbeit in den Phänomenbereichen gewaltbereiter Islamismus und/oder Rechtsextremismus im Zwangskontext von Strafvollzug, konfrontiert professionelle (pädagogische) Akteure noch einmal in besonderer Weise mit widerstreitenden Anforderungen, insbesondere mit dem aus ihrem ‚Doppelmandat‘ hervorgehenden Dilemma zwischen Hilfe und Kontrolle. Denn der Justizvollzug und insbesondere der Jugendvollzug verfolgen einerseits das Ziel der Resozialisierung, andererseits gilt hier Sicherheit als oberstes Gebot (Bierschwale, 2015, S. 475).

Als „totale Institution“ (Goffman, 1973) stellt das Gefängnis eine Welt für sich dar, in der das Alltagsleben weitgehend abgeschnitten von der übrigen Gesellschaft und in eng abgesteckten Grenzen stark reglementiert abläuft und von Fremdbestimmung, Hierarchie und Kontrolle geprägt ist. Wie Soziale Arbeit in Haft und angesichts des Macht-

gefälles zwischen Insassen und Personal und einem Primat des Sicherheitsdenkens an eigenen Standards und Prinzipien festhalten kann, ist als Herausforderung beschrieben (Scherr, 2015; Schneider, 2014), aber nur punktuell empirisch untersucht worden (Kaplan & Schneider, 2016).

Pädagogische Angebote der Radikalisierungsprävention bzw. Deradikalisierungsarbeit in Haft sind mit ausgeprägten Bedrohungsszenarien und Risikoerwartungen (Schuhmacher, 2018; Wehrheim, 2018) konfrontiert, mit Folgen für das professionelle (pädagogische) Handeln: Grundlegende Prinzipien wie das der Freiwilligkeit, oder die ebenso voraussetzungsreiche wie prekäre Struktur eines „professionellen Arbeitsbündnisses“ (Oevermann, 1996) sind hier insbesondere durch das Primat der (Inneren) Sicherheit unter verschärftem Druck.

Schon Schütze wies darauf hin, dass sich im Aktivitätsbereich der „hoheitsstaatlichen Herrschaftsausübung [...] die Zerbrechlichkeit und Irritierbarkeit – zugleich aber auch die Widerstandsfähigkeit und Autonomie des professionellen Handelns – besonders eindringlich untersuchen [lässt]“ (Schütze, 1996, S. 188). Der Beitrag fragt vor diesem Hintergrund danach, wie professionelles pädagogisches Handeln im Kontext „totaler Institutionen“ (Goffman, 1973) von Zwang und neuerdings von gesellschaftlichen Versicherheitlichungstendenzen strukturiert ist, welche spezifischen Spannungsverhältnisse dabei virulent werden und auf welche Weise die Professionellen diese widersprüchlichen Handlungsanforderungen bearbeiten und auszubalancieren versuchen. Die empirische Basis dafür bilden im Feld der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit im Haftkontext erhobene Beobachtungs- und Interviewdaten. Sichtbar wird dabei insbesondere, dass gerade die professionell nötige Balance zwischen widersprüchlichen pädagogischen Handlungsimperativen unter den genannten Bedingungen deutlich erschwert wird, da diese einseitige Auflösungen der Spannungsverhältnisse nahelegen. Am Extrembeispiel einer sozialpädagogischen Deradikalisierungsarbeit in Haft kann dabei prototypisch ausbuchstabiert werden, wie eine zunehmende gesellschaftliche Versicherheitlichung pädagogische Logiken und Prinzipien zu überformen vermag.

Wir zeichnen zunächst theoretisch informiert das Spannungsfeld zwischen den schon in sich paradox strukturierten pädagogischen und sozialarbeiterischen Prinzipien einerseits und Tendenzen zunehmender Versicherheitlichung im Bereich von Prävention und Deradikalisierung andererseits nach. Danach skizzieren wir das methodische Design unserer Studie, bevor wir anhand des empirischen Materials den Umgang mit typischen Paradoxien pädagogischer Deradikalisierungsarbeit in Haft herausarbeiten. Abschließend diskutieren wir die pädagogischen bzw. professionstheoretischen Implikationen der Befunde.

2. Paradoxien (sozial-)pädagogischer Arbeit im Kontext von Versichertheitlichung

2.1 Prinzipien und Paradoxien (sozial-)pädagogischen und sozialarbeiterischen Handelns

Soziale Arbeit ist – auf einem gesellschaftlichen Mandat gründend – ihrem Selbstverständnis nach an den Interessen und Bedürfnissen der KlientInnen orientiert und verfolgt das Ziel, Bildungsprozesse als Hilfen zur Lebensbewältigung zu initiieren (Thole, 2012, S. 26). Sie agiert dabei generell paradoxal zwischen Vertrauen und Zwang (Schütze, 1996) bzw. Hilfe und sozialer Kontrolle (Scherr, 2015, S. 172–174) oder auch zwischen Nähe und Distanz (Dörr & Müller, 2012b; Helsper, 2004).¹ Fritz Schütze, der das Konzept der „Paradoxien“ maßgeblich entwickelt und grundlagentheoretisch ausgearbeitet hat (Schütze, 1996, 2000) betont dabei, dass solche Dilemmata grundsätzlich unauflösbar sind. Es könne im professionellen Handeln nur darum gehen, die zugrundeliegenden Probleme „projekt-, fall-, situations- und biografiespezifisch umsichtig im Sinne von Gratwanderungen“ (Schütze, 2000, S. 65) zu bearbeiten und reflexiv zu handhaben.

Die Erfolgsaussichten (sozial-)pädagogischer Arbeit sind etwa entscheidend davon abhängig, inwiefern es gelingt, ein Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und KlientInnen zu etablieren, das zumindest der „Idee und Unterstellung nach freiwillig“ (Schütze, 1996, S. 184) ist. Die Freiwilligkeit dieses Arbeitsbündnisses und eine eigenmotivierte Mitwirkung daran, darauf weist Scherr (2015) zurecht hin, muss in der Praxis der Sozialen Arbeit in verschiedenen Kontexten aber erst hergestellt werden, etwa dort, wo Hilfen nicht von den Betroffenen selbst nachgefragt werden, sondern durch externe Interventionen – auch in Verbindung mit Sanktionsdrohungen – zunächst eine formale Mitwirkungsbereitschaft erzeugt wird. Es stellt sich die Frage, wie trotz Verortung in Zwangskontexten tragfähige und fruchtbare Arbeitsbündnisse hergestellt werden können (Zobrist & Kähler, 2017). Damit bewegt sich Soziale Arbeit in einem unauflöselichen Spannungsfeld von Hilfe und sozialer Kontrolle (Scherr, 2015, S. 172–174), insbesondere weil sie als „organisierte Hilfe im Wohlfahrtsstaat“ ihr Mandat aus dem gesellschaftlichen Interesse bezieht, gesellschaftliche Normierungen durchzusetzen und gleichzeitig ihrem Selbstverständnis nach klientInnenorientiert ausgerichtet ist. Eine Auflösung bzw. Verabsolutierung der pädagogischen Praxis in Richtung einer der beiden Paradoxienseiten bzw. Umgehungsstrategien produziert Schütze zufolge schwerwiegende Folgeprobleme und kann, folgt man Oevermann (1996), als Ausdruck fehlender Professionalisierung gelesen werden.

1 Der paradoxe Charakter professionellen Handelns wurde anhand verschiedener Handlungsfelder – von der Pädagogik (Helsper, 1996; Oevermann, 1996; Schütze et al., 1996) über die Sozialarbeit (Nölke, 1996; Schütze, 1996) bis hin zum Bereich der Seelsorge (Bätz, 1999) – bereits empirisch rekonstruiert und theoretisiert.

Neben dem Prinzip der Freiwilligkeit gelten Lebensweltorientierung, Partizipation, Ressourcenorientierung und Empowerment als zentrale Grundsätze Sozialer Arbeit, die jeweils ihre eigenen Herausforderungskomplexe beinhalten. Im Strafvollzug sowie im Kontext eines Deradikalisierungsauftrags agieren PädagogInnen zwar vor dem Hintergrund fachlicher Orientierungen, aber in einem Kontext und mit einem gesellschaftlichen Auftrag (Prävention), der diese fachlichen Orientierungen unterlaufen kann und konstitutiv bestehende Paradoxien verschärft.

2.2 Prävention und Deradikalisierungsarbeit im Kontext gesellschaftlicher Diskurse um Sicherheit

Unter dem Begriff der „Securitization“ bzw. „Versicherheitlichung“ wurden in den vergangenen Jahren intensiv Transformationsprozesse diskutiert, bei denen Sicherheit zur gesellschaftlichen Leitorientierung avanciert. Soziale Probleme werden im Lichte dieser Entwicklungen übersetzt in Fragen der Sicherheit und ihrer Gewährleistung, wodurch eine besondere Problemsicht etabliert wird. Nach Schabdach (2011) steht nun nicht mehr der staatlich garantierte Schutz vor strukturell verursachten Problemen im Zentrum der Wohlfahrtspolitik, sondern die Sicherheit der Gemeinschaft vor das Gemeinwohl gefährdenden einzelnen Personen. Die Interessen Betroffener, die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Notlagen sowie die Komplexität und Widersprüchlichkeit der betreffenden Sachverhalte und damit verbundene alternative Formen der Problemdefinition werden zurückgedrängt (Dollinger, 2017, S. 221 ff.).

Prävention, sprich vorbeugendes Handeln, wird in diesem Kontext zum „übergreifenden Modus des Zukunftsmanagements zeitgenössischer Gesellschaften“ (Bröckling, 2008, S. 47) und präventive Orientierungen erfahren eine deutliche Aufwertung (Lampe, 2018). Die Präventionsidee geht Hand in Hand mit einem Trend der Risiko-Kategorisierung und -Erfassung, um bei Anzeichen von Problemen frühzeitig einschreiten zu können (Dollinger, 2014, S. 307). All dies wird im Kontext von Sozialer Arbeit durchaus kritisch diskutiert. So wurden etwa die der Prävention inhärente Logik des Verdachts, ihr einseitig normativ- und defizitorientierter Charakter sowie die mit ihr verbundene Ausweitung staatlicher Überwachung und Kontrolle der Lebensführung problematisiert (exemplarisch Scherr, 2018).

Nicht nur, aber doch in besonders eindrücklicher Weise zeigt sich dies im Feld der Prävention von gewaltorientiertem Islamismus. Ausgehend von der Wahrnehmung einer umfassenden terroristischen Bedrohung wurden durch den Staat weitreichende Sicherheitsmaßnahmen, Forschungs- (kritisch hierzu etwa Teune & Ullrich, 2018; Wehrheim, 2018) und Präventionsprogramme initiiert (Bundeszentrale für politische Bildung, 2018). Das Sprechen von ‚Gefährdern‘ in diesem Kontext sowie ausgiebige Bestrebungen der Entwicklung und des Einsatzes von Instrumenten zur Risikoprognoze, sogenannter „Risk Assessment Tools“ (King, Bender & Lösel, 2018) ist Ausdruck dieser Sicherheitsmaxime, die weit und folgenreich in das pädagogische Feld hineinwirkt. Schuhmacher (2018) beschreibt angesichts dieser Entwicklungen eine Engführung der

Präventionsidee von einer auf Integration und Stärkung des Individuums zielenden „pädagogischen Prävention“ (Schuhmacher, 2018, S. 160) hin zu einer versicherheitslichten Präventionsidee, bei der auch die (sozial-)pädagogische Praxis in den Dienst der Sicherheitspolitik gestellt und an ihren Maßstäben gemessen wird.

3. Hintergrund und Material der Untersuchung

Die vorliegende Analyse vertieft Forschungen *des Deutschen Jugendinstituts* im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ des vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanzierten Bundesprogramms „Demokratie Leben!“. Dieser Programmbereich zielt auf die Entwicklung und Erprobung neuer Strategien und Ansätze der Radikalisierungsprävention in Strafvollzug und Bewährungshilfe, wobei insbesondere gewaltorientierter Islamismus und Rechtsextremismus adressiert werden. Zwischen 2017–2019 wurden 16 Modellprojekte zivilgesellschaftlicher Träger gefördert, die Gruppen- oder Einzelangebote in Haft und Bewährungshilfe sowie Fortbildungen für Fachkräfte durchführten. Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Daten umfassen insbesondere Experteninterviews (Meuser & Nagel, 2013) mit Projektbeteiligten aller 16 Modellprojekte, die in der Regel als Einzel-, in einigen Fällen auch als Gruppengespräche durchgeführt wurden, sowie teilnehmende Beobachtungen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 44–46) von einzelnen Maßnahmen der Projekte. Die zwischen Januar und Juli 2018 erhobenen Daten wurden orientiert an der Methodologie der Grounded Theory (Strauss, 1994; Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet (vgl. ausführlicher Jakob, Kowol & Leistner, 2019; Jukschat, Jakob & Herding, im Erscheinen). In einer ersten Phase rekonstruktiven, offenen Kodierens schien dabei eine deutliche dilemmatische Strukturierung des Handelns der professionellen PädagogInnen auf. Das ‚Paradoxien‘-Konzept diente somit darauf aufbauend in einer zweiten Phase des axialen bzw. selektiven Kodierens als heuristische Brille (Blumer, 1954), mithilfe derer die Analyse verdichtet und ausgearbeitet wurde.

4. Empirische Einsichten: (sozial-)pädagogische Arbeit im Kontext von Haft, Präventionsimperativen und Versicherheitlichung

Die von uns untersuchten Modellprojekte sind in einen organisatorischen Kontext eingebunden, der durch seinen starken Fokus auf Sicherheit das an pädagogischen Prinzipien wie Freiwilligkeit, Offenheit und Subjektorientierung orientierte professionelle Handeln herausfordert. Pädagogischem Handeln inhärente Paradoxien verschärfen sich in diesem Kontext: Das professionelle Handeln ist nicht nur durch die „Denk und Handlungsrationaltät“ (Schütze, 1996, S. 222) der eigenen Organisation geprägt, sondern wird mit den Logiken des Justizsystems und den Anforderungen, präventiv und deradikalisierend zu wirken, konfrontiert. Als externe Akteure sind die Modellprojekte grund-

sätzlich von der Kooperationsbereitschaft der Justizministerien und JVAen abhängig. In dieser doppelten Verdichtung – pädagogische Prinzipien stellen sich sowieso schon paradox dar, hier werden sie zusätzlich mit justiziell-sicherheitlichen und präventiven Ansprüchen konfrontiert – lässt sich exemplarisch sehr genau herausarbeiten, wie sich die Paradoxien unter dem Vorzeichen von Versicherheitlichung verschärfen und professionelles Handeln zunehmend schwieriger wird.

4.1 Pädagogische Prinzipien versus Präventionslogik

Bei der Arbeit mit inhaftierten Jugendlichen können pädagogische Prinzipien wie Offenheit, Freiwilligkeit und Transparenz der Logik einer gezielten Extremismusprävention bzw. -bearbeitung entgegenstehen. In pädagogischer Logik ist die Zielstellung eines Angebots ein mündiges Subjekt, das ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben führen kann. Vor diesem Hintergrund sind pädagogische Prozesse als offene, freiwillige und transparente Bildungs- oder Befähigungsprozesse anzulegen. Deutlich enger sind die Zielkorridore jedoch bei präventiven Maßnahmen, die auf spezifische ‚Wirkungen‘ bei den Teilnehmenden zielen: Antidemokratische, gewaltbefürwortende Haltungen und ideologische Überzeugungen sollen irritiert, verhindert bzw. vermindert werden, (beginnende) Einbindungen in radikale Szenen sollen vermieden bzw. Ausstiege angeregt und begleitet werden (BMFSFJ, 2017). Radikalisierungspräventionsmaßnahmen werden an ihren ‚Erfolgen‘ bei der Zielgruppe gemessen, dies geschieht typischerweise etwa anhand von Einstellungseinschätzungen oder, im Kontext des Strafvollzugs, mit der Untersuchung von Rückfallquoten (vgl. etwa Oberlader, Schmidt & Banse, 2018).

Grundsätzlich stellt sich daher die Frage, ob weitreichende (Persönlichkeits-)Bildungsziele in pädagogischen *Präventionsmaßnahmen* nicht tendenziell geopfert werden (müssen), um präventive Zielstellungen einzulösen bzw. wie situations- und fall-spezifisch zwischen den verschiedenen Zielstellungen abgewogen werden kann. Im Folgenden diskutieren wir anhand von Fallbeispielen, wie die pädagogischen Prinzipien der Offenheit sowie der Freiwilligkeit und der Transparenz unter den Bedingungen eines Präventions- und Sicherheitsprimats gehandhabt werden.

Offenheit

Ein erster Aspekt pädagogischer *Offenheit* betrifft die Bedürfnis- und Lebensweltorientierung. Besonders die Einzelfallarbeit richtet sich an dem spezifischen Klienten als Individuum, an dessen Alltag und Bedürfnissen aus und ist dadurch stärker prozessorientiert. Eine Herausforderung präventiv-pädagogischer Arbeit ist das Timing des Aufwerfens von präventionsrelevanten Themen.

Ein Mitarbeiter eines Ausstiegsangebots für Jugendliche erläutert etwa, dass auch alltägliche Hilfestellungen für KlientInnen für ihn zur Arbeitsbeziehung dazugehören. Ihm ist allerdings bewusst, dass ein solches Vorgehen unter dem Vorzeichen einer ‚zielgerichteten‘ Deradikalisierungsarbeit Fragen aufwerfen kann. So schildert er im Interview:

Da mag man sich Frage stellen, ja, was hat das dann mit Deradikalisierungsarbeit zu tun? Bei uns ist es so, dass wir nicht, also dass wir uns nicht hinsetzen und sagen „So, jetzt erzählst Du mir mal, was dort passiert ist, und ich versuche Dich jetzt zu deradikalisieren“. Das wäre absurd, das machen wir definitiv nicht. Pädagogisch wäre das auch überhaupt nicht korrekt. Wir machen das wirklich so, dass wir uns immer wieder treffen. Und dann gibt es tatsächlich immer wieder Momente, wo die Person einfach den Bedarf hat, mal über diese Themen zu sprechen.²

Die defensive Erzählweise macht deutlich, dass der Mitarbeiter sich mit Anforderungen einer mechanischen, schnellen „Deradikalisierung“ konfrontiert sieht. Dagegen wehrt er sich einerseits mit der offensichtlichen Absurdität der geschilderten Anforderung und andererseits mit der Erläuterung seiner Vorgehensweise: Ein langsamer Vertrauensaufbau, das Eingehen auf auch alltägliche Bedürfnisse der KlientInnen und die Herstellung eines Raumes der Offenheit. Die Betonung der Offenheit und der Dauer steht dabei sowohl einem sicherheitlich geprägten Fokus auf schnellen, messbaren Output entgegen, als auch der Vorstellung, eine reine „talking cure“ von ideologisierten Ansichten wäre möglich (Braddock, 2014).

Ein zweiter Aspekt pädagogischer Offenheit betrifft die Perspektive der Beratenden auf die KlientInnen. Im Kontext des Strafvollzugs und der Bewährungshilfe ist es üblich, Gefangene als „Risiko“ zu betrachten und ihre Gefährlichkeit systematisch einzuschätzen (Preusker, Maelicke, & Flügge 2010). Gefährlichkeitsprognosen sind dabei etwa auch eine Grundlage für Entscheidungen über vorzeitige Entlassungen aus der Haft. Damit sind auch PädagogInnen konfrontiert:

Also, wir haben da ganz klar gesagt, und das auch in Absprache mit den Anstalten, dass, wenn wir die Chance haben wollen, vertrauensvoll pädagogisch mit den Inhaftierten zu arbeiten – sobald irgendwie deutlich würde, dass wir dann auch als Gutachter/Gutachterinnen arbeiten oder vielleicht dann auch Kenntnisse nutzen für irgendwelche Gutachten, wäre unsere Glaubwürdigkeit dahin (lacht).

Wie im vorangegangenen Zitat zeigt sich auch hier in der Schärfe der Formulierungen, dass die PädagogInnen klare Positionsabgrenzungen vornehmen müssen. Als PädagogInnen können sie nicht gleichzeitig „Gutachterinnen“ sein, denn als solche wäre jegliche Chance „vertrauensvoll“ und „glaubwürdig“ zu arbeiten, vertan. Deutlich wird hier auch eine klare Abgrenzung zum pädagogischen Personal der Haftanstalten, das durchaus Informationen und Einschätzungen weitergibt.

2 Transkriptionszeichen: (lacht) – parasprachliche, nichtverbale oder gesprächsexterne Ereignisse; L – markiert den Beginn einer Überlappung; Gutachter/ – Abbruch eines Wortes; (I: Aah) – Hörsignale eines anderen Sprechers; (2) – Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert; .. – kurze Pause von weniger als 1 Sekunde; (unv.) – unverständliche Äußerungen; ?gemerkt? – Unsicherheit bei Transkription bzw. schwer verständliche Äußerung.

Insbesondere dort, wo zur Beziehungstriade von Anstalten, KlientInnen und PädagogInnen weitere Sicherheits- und Justizbehörden hinzutreten, wird im Feld und in unseren Interviews die Forderung nach einem Zeugnisverweigerungsrecht für pädagogische BeraterInnen laut – analog des Zeugnisverweigerungsrechts etwa für PsychotherapeutenInnen (§ 53 StPO). In der momentanen Situation, in der BeraterInnen vor Gericht geladen werden können und gegebenenfalls Auskunft über die KlientInnen geben müssen, finden sich die PädagogInnen immer wieder in Situationen, den KlientInnen raten zu müssen, nicht allzu detailliert zu erzählen. Eine Arbeit mit KlientInnen in der Untersuchungshaft unter noch laufenden Verfahren wird aus diesen Gründen wiederum fast unmöglich.

Freiwilligkeit und Transparenz

Im hier betrachteten Feld des Strafvollzugs ist *Freiwilligkeit* generell prekär. Selbst wenn die Teilnehmenden sich etwa selbst entscheiden könnten, an einem Gruppenkurs im Freizeitbereich teilzunehmen, sind damit oft instrumentelle oder aus dem Haftkontext resultierende Motive verbunden, weswegen von einer ‚echten‘ Freiwilligkeit kaum gesprochen werden kann (Hohnstein & Greuel, 2017). Der Präventionslogik folgend werden darüber hinaus bei den von uns untersuchten Angeboten in der Regel vom Gefängnispersonal bestimmte Gefangene, die als besonders gefährdet gelten, für die Teilnahme an Gruppenmaßnahmen ‚ausgewählt‘. Eine sinnvolle inhaltliche Auseinandersetzung unter der Voraussetzung von Zwang ist zumindest schwierig und die Etablierung eines „pädagogischen Arbeitsbündnisses“ (Oevermann, 1996, S. 152–154) wird dadurch konterkariert. So charakterisiert der Leiter eines Präventions-Gruppenangebots in einer Haftanstalt seine Teilnehmenden als durchweg unfreiwillig anwesend:

Heute, die in [Jugendanstalt] saßen, zu 99 Prozent saßen die da wegen der Bescheinigung, weil sie auch muss- müssen, ne, also sie können jetzt nicht sagen „Ich komme nicht zum Gesprächskreis“, sondern, weil das auch erzwungene Maßnahme – also, das heißt, die Anstalt hat denen gesagt „Das ist jetzt ein Muss. Wenn Ihr da nicht hingehet, kriegt Ihr das auch nicht bezahlt“. Richtig unter Druck. [...] Und beim ersten Gespräch in [Jugendanstalt], also wo wir da waren, haben wir denen erzählt, dass es freiwillig ist. Und heute erzählen wir denen, dass sie kommen müssen.

Gleich dreifach wird hier eine kontextinduzierte, rein instrumentelle und damit unfreiwillige Anwesenheit der Teilnehmenden erläutert: Diese seien nur wegen einer „Bescheinigung“, weil die Anstalt es sagt, und wegen der Bezahlung³ in der Maßnahme. Dazu kommt, dass die PädagogInnen – wohl unter Unkenntnis der Lage in der Anstalt – den Teilnehmenden zunächst die Freiwilligkeit zugesichert hatten, dieses nun revidieren müssen und so einen Vertrauensverlust bei den Teilnehmenden erleiden. Im Inter-

3 Um Verdienstaussfälle aufgrund der Teilnahme an Maßnahmen zu vermeiden, erhalten die Teilnehmenden oft einen Stundenlohn analog zu ihrer sonstigen Arbeit in Haft.

view wird im Anschluss erzählt, dass daraufhin ein Kollege und Mentor gefragt wurde, wie nun vorzugehen sei. Dieser habe geraten: „Eigentlich sollte man das jetzt abbrechen“, aber eben, um eben weiterhin noch im Kontakt zu bleiben und auch anderen die Möglichkeit zu geben, „Zieht das durch“. Die Durchführung der Maßnahme wird somit auch für die PädagogInnen instrumentell – sie wird „durchgezogen“, um die Beziehung zur Anstalt aufrechtzuerhalten. Erneut wird die triadische Beziehungskonstellation deutlich, wenn hier die (Kooperations)Beziehung zur Anstalt wichtiger wird als die Qualität der (Arbeits-)Beziehung zu den Gefangenen.

Viele der untersuchten Projekte versuchen jedoch auch, produktiv mit den Voraussetzungen von Zwang und instrumenteller Motivation der Teilnehmenden umzugehen (vgl. dazu auch Hohnstein & Greuel, 2017, S. 162–164). Exemplarisch wird dies in einem Interview deutlich, in dem ein Pädagoge schildert, wie – unter den Voraussetzungen von Offenheit und Vertraulichkeit (s. o.)! – eine Quasi-Freiwilligkeit der Teilnahme entstehen kann:

ich habe ja eben schon flapsig formuliert „Ja, was ist freiwillig im Vollzug?“. Trotzdem gibt es auch im Vollzug eine Form von Freiwilligkeit, denn keiner ist gezwungen, an diesen Angeboten teilzunehmen. Aber ich glaube, es gibt ein großes Interesse, innerhalb des Vollzugs, und zwar von Insassen, an Auseinandersetzungen teilzunehmen, von denen man zumindest weiß, dass erstmal darüber keine weitere Information nach draußen dringt. [...] das haben wir in den meisten Fällen, eine sehr intensive Auseinandersetzung miteinander haben, dann vergessen auch die meisten der dran Beteiligten, dass sie hier in Haft sitzen bzw. es ist eine freiwillige Teilnahme an diesen Auseinandersetzungen.

Selbstbestimmte Partizipation und Freiwilligkeit als Standard sind schließlich unmittelbar an ein *Transparenzgebot* gekoppelt: Nur, wenn die Zielgruppe weiß, was Inhalte und Ziel des jeweiligen Angebots sind, kann sie frei entscheiden, ob sie daran teilnehmen wollen bzw. kann sie nur dort (partizipative) Einflussmöglichkeiten in Anspruch nehmen, wo ihr diese auch eröffnet werden. Wird ein Angebot mit radikalierungspräventivem Ansatz jedoch als solches ‚transparent‘, ergeben sich weitergehende Schwierigkeiten für die PädagogInnen:

IP2: Wir haben aber auch Gefangene verloren wegen dem Begriff „Deradikalisierung“.

IP1: Genau.

IP2: Das machen Bedienstete manchmal, weiß ich nicht, um uns zu provozieren oder um den Gefangenen irgendwo ein bisschen zu provozieren „Du bist radikal, das sind Deine Radikalberater da“. Dann sagt er (I: Aah) „Was sind die?“. Also, da haben wir gehabt,

IP3: L Und das kriegen dann auch ja

IP2: L weil dann kommt der Klient und sagt zu uns „Ihr seid Deradikalisierungsberater, Ihr seid hier, weil der Staat denkt, ich bin radikal“.

IP3: Oder „Wer seid Ihr eigentlich?“. Weil, wenn die Beamten sagen jetzt
 IP1: Also, so wurden auch zwei, drei Fälle abgebrochen.

Das Transparenzgebot steht hier in einem Spannungsverhältnis zum pädagogischen Framing des Angebots. Durch die spielerische, möglicherweise bewusste Sabotage eines Bediensteten wird ein Klient dazu gebracht, die PädagogInnen rein als Vertreter eines sie stigmatisierenden Staates wahrzunehmen. Vertrauen wird verhindert und der Gefangene ist für die Beratung „verloren“. Die im Zitat faktische Engführung der Maßnahme auf das Ziel der Deradikalisierung entspricht hier der Sicherheitslogik der Justizbehörden, untergräbt aber den durchaus offenen pädagogischen Ansatz der Projekte. Für die PädagogInnen ergibt sich hier ein komplizierter Spagat zwischen einer einerseits möglichst offenen Kommunikation über ihre Arbeit und deren Kontext, und andererseits aber der der Präventionsidee inhärenten Verdächtigung bzw. Stigmatisierung der Gefangenen als „radikal“ oder „radikalisierungsgefährdet“.⁴

4.2 Herausgeforderte Arbeitsbeziehungen: Nähe versus Distanz

Nähe und Distanz auszubalancieren, bildet generell eine zentrale Herausforderung in Feldern (sozial-)pädagogischen Handelns (Helsper, 2004, S. 24–26; Oevermann, 1996), denn unvermeidlich geht es hier darum, „einerseits formale Berufsrollen kompetent auszufüllen, andererseits sich zugleich auf persönlich, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen“ (Dörr & Müller, 2012a, S. 9). Es ist daher kaum überraschend, dass dieses Spannungsfeld auch die Arbeit der Modellprojekte der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit im Haftkontext prägt. Tragfähige Arbeitsbeziehung zu etablieren, ist hier durch den Zwangskontext ohnehin bereits erschwert (Hohnstein & Greuel, 2017; Wigger, 2009). Durch den Sicherheitskontext wird der Balanceakt zwischen Nähe und Distanz noch einmal in spezifischer Weise zugespitzt und verschärft, denn hier verschränkt er sich mit der Herausforderung, dass die Arbeit mit den KlientInnen einerseits Vertrauen erfordert, dieses Vertrauen aber nicht naiv und blind sein sollte. Zudem verschärfen sich paradoxe Situationen auch durch die spezifische Konstitution des recht jungen Handlungsfeldes der Radikalisierungsprävention. Neben formalen Qualifikationen (pädagogische Ausbildung) der MitarbeiterInnen haben informelle Qualifikationen (lebensweltliche Nahbarkeit durch Herkunft und/oder Religionszugehörigkeit)⁵ an Bedeutung gewonnen. Die Folge sind konkurrierende Qualifikationen im Handlungsfeld und – wie wir zeigen – eigensinnige Ausdeutungen professioneller pädagogischer Arbeit.

4 Wobei die Sensibilität von Bediensteten im Vollzug teilweise zwischen Stigmatisierung (Islamismus) und Normalisierung (Rechtsextremismus) variiert (Jakob, Kowol & Leistner, 2019).

5 Zur Definition und Bedeutung informeller Qualifikationen vgl. Brand et al. (im Erscheinen).

Anschaulich zeigt sich die Dynamik des Nähe-Distanz-Dilemmas in Konstellationen der Einzelberatung von KlientInnen innerhalb und außerhalb von Haft, die für die Projekte zuvorderst Beziehungsarbeit bedeutet. Im Folgenden soll dies am Beispiel einer typischen Vorgehensweise bei den von uns untersuchten Projekten aufgezeigt werden, die primär im Phänomenbereich des gewaltbereiten Islamismus zu finden ist und konzeptionell auf die Etablierung einer vertrauensvollen und persönlichen Bindung zwischen Beratenden und KlientInnen setzt.⁶ Dabei werden beispielsweise bewusst informelle Qualifikationen wie ethnische oder religiöse Ähnlichkeit zwischen Projektmitarbeitenden und KlientInnen zur Herstellung von Nähe genutzt. Die Projektmitarbeitenden versuchen den KlientInnen als ‚authentische‘ und nahbare Personen gegenüber zu treten, die auch von persönlichen Erfahrungen berichten. KlientInnen sollen ‚auf Augenhöhe‘ angesprochen werden. Konsequentes Duzen, ihnen zur Begrüßung die Hand zu geben und auch Umarmungen sind dabei strategische Mittel genauso wie eine muslimische/jugendkulturtypische Ansprache der Klienten mit „Bruder“ oder beispielsweise auch die Verwendung des islamischen Grußes „Salam Aleikum“. Die pädagogische Beziehung zu den KlientInnen tendiert dabei dazu, nicht als rollenförmig, sondern als persönliche Beziehung gedacht zu werden. So bezeichnet ein Interviewpartner sein Verhältnis zu seinen Klienten als „Freundschaft“. Dieser Beziehungslogik folgend, ist in diesen Betreuungsverhältnissen ein klares Ende nicht vorgesehen, sondern allenfalls eine Reduktion der Kontaktdichte, was einer der Interviewten pointiert wie folgt formuliert: „Ein Ende hat es nur, wenn die Person tot ist – würde ich sagen“.

Die Gefahr der Entgrenzung der Arbeit sowie einer persönlichen Überforderung der Mitarbeitenden ist dieser auf persönliche Nähe setzenden Vorgehensweise per se inhärent. Wie das folgende Beispiel zeigt, erhält die Grundspannung von Nähe und Distanz durch das sicherheitsrelevante Handlungsfeld der Projekte jedoch nochmal eine besondere Relevanz und spezifische Dynamik:

IP1: Also, bei einem gab es schon Sicherheitsproblem, aber wir haben jetzt nie gesagt wir .. wollen jetzt den Fall nicht mehr haben – oder haben wir ?das nie?.

IP2: Nein, nein, wir haben es gemeldet.

IP1: Genau, aber das haben L wir auch ?gemerkt?.

IP2: L Wir haben wortwörtlich wie er das gesagt
hat, auch so weiter gegeben und L ?glaub ich drei Tagen?.

IP1: L Genau. Also bei dem einen, der .. der meinte
Wenn ich wenn ich jetzt keine Arbeitsgenehmigung bekomme

IP2: fliegt die Ausländerbehörde in die L Luft.

IP1: L Genau, dann geht's da los. Und
äh dann kann schon irgendwie .. ne Bombe hochgehen. Dann haben wir gesagt

6 Wir beschränken uns für den vorliegenden Text auf die ausführliche Darstellung einer typischen Umgangsweise mit den dargestellten pädagogischen Paradoxien. Weitere, alternative Handlungsstrategien im Feld werden in Jakob, Kowol & Leistner (2019) bzw. Jukschat, Jakob & Herding (im Erscheinen) ersichtlich.

Nee. Kann sein, dass er vielleicht scherzt, aber wir müssen das sagen. Das haben wir auch dann gesagt.

IP2: Und äh .. was wir im Moment (unverständlich), der hat da gar nicht realisiert, wie er uns überhaupt kennengelernt hat, oder wer ich überhaupt bin, hat vergessen, dass ich ein Berater bin, sondern sein Bruder, und Hey Bruder, kannst Du im Ernst, haben die nicht den Tod verdient?. Realisiert er gar nicht mehr was- .. warum ich überhaupt mit ihm zu tun habe. Und dann habe ich meinen Kollegen angerufen und das, das, das. Gott sei Dank war er auch vier Tage später dann im Flugzeug (2) abgeschoben! Aber das war halt nur bei dem wirklich ne Frage der Zeit, wann er .. jemanden .. absticht oder beklaut [...].

Erzählt wird eine Beratungssituation, in der der Klient den Berater nicht als Professionellen adressiert, sondern – im Sinne des Projektansatzes – als „Bruder“ auf Augenhöhe. Er artikuliert seine Wut auf die Ausländerbehörde und Anschlagsphantasien. Die Drohung gilt der Behörde, der Berater hingegen wird als Verbündeter angesprochen, der angesichts der geäußerten Inhalte allerdings erschrickt. Dass der Klient ihn in dieser Situation als Gesinnungsgenossen und „Bruder“ anspricht, wird negativ ausgelegt und als Realitätsverlust des Klienten pathologisiert.

Die hier geschilderte Krisensituation legt offen, dass ein primär auf Nähe zielender Beratungsansatz in dem Moment deutlich an seine Grenzen stößt, wo der Klient zum Sicherheitsproblem wird. Er führt Projektmitarbeitende strukturell in eine Überforderungssituation, weil das ohnehin spannungsreiche Verhältnis von Pädagogik und Sicherheit kippt, sobald Sicherheitsfragen akut werden. Im zitierten Beispiel führt diese Überforderung ad hoc zu drastischen Abgrenzungen. Im Moment der Krise zieht sich der Berater auf seine institutionelle Rolle zurück und weist die diffusen Beziehungsanteile, die in der Arbeit mit den KlientInnen sonst durch das Projekt sehr stark gemacht werden, dezidiert zurück. Mehr noch: Indem der Berater Sicherheitsakteure einbezieht, wird die Beziehung auf Augenhöhe aufgekündigt und die latente strukturelle Asymmetrie der Beziehung wird in aller Schärfe offenbar. Unter Rekurs auf das Sicherheitsparadigma in Haft und damit verbundene Verfahrensweisen („wir müssen das melden“) wird der Klient zu einem Sicherheitsproblem erklärt, das pädagogisch scheinbar nicht mehr bearbeitbar ist. Es bleibt offen, ob der Klient aufgrund der Meldung durch die Projektmitarbeitenden abgeschoben wird, in jedem Fall aber wird die Abschiebung vom Projektmitarbeiter als glückliche Fügung beschrieben, die ihn von eigenen Grenzziehungen *innerhalb* der pädagogischen Beziehung mit den KlientInnen entlastet. In dieser Reaktion zeigt sich letztlich seine eigene emotionale Verstrickung in die Beziehung und das Fehlen professioneller reflexiver Distanznahmen. Die drastische Abgrenzung im Moment der Krise geht einher mit einer (retrospektiven) Reduzierung des Klienten zum notorischen Kriminellen („Aber das war halt nur bei dem wirklich ne Frage der Zeit, wann er .. jemanden .. absticht oder beklaut“). Die in der Interaktion mit dem Klienten noch offene Deutung der Äußerung (Könnte sie auch anders denn als konkrete Drohung und Anschlagsplan gedeutet werden, etwa als Scherz?) hat sich auf eine Kriminalisierung verengt. Diese Stigmatisierung des Klienten zum ‚hoffnungslosen Fall‘ entlastet

den Berater davon, das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren und infrage zu stellen.⁷ In diesem Beispiel zeigt sich, wie die sozialer Arbeit inhärente Paradoxie von Nähe und Distanz im Sicherheitskontext noch verschärft wird und welche (Beziehungs-)Dynamiken sie entfalten kann, wenn dieser Kontext unzureichend professionell reflektiert wird.

Das Sicherheitsthema kommt im weiteren Gesprächsverlauf noch einmal in anderer Weise ins Spiel, wenn die Sorge geäußert wird, dass die Arbeit Einfluss auf das Privatleben nimmt und schlimmstenfalls Angehörige „zu Schaden kommen“ könnten. Dabei wird das Erleben einer diffusen, aber allgegenwärtigen Bedrohung sichtbar, die allerdings durch eine mantraartige Selbstvergewisserung der Projektmitarbeitenden, sich davon „nicht einschüchtern“ zu lassen, latent gehalten wird. In der Logik der Interviews geht es darum, als Einzelne die eigenen Ängste in den Griff zu bekommen, um arbeitsfähig zu sein. Hierin zeigt sich bei dieser Vorgehensweise eine Tendenz der Tabuisierung der Sicherheitsthematik im Handlungsfeld. Sie bleibt nicht folgenlos für die Berater-Klienten-Beziehung und kann in bestimmten Situationen unkontrolliert hervorbrechen, wie die nachstehende Sequenz verdeutlicht:

IP1: Also, Angst habe ich nicht. [...] Ansonsten würde ich diese Arbeit auch nicht machen.

IP3: Ja, ich glaube, wenn man Angst hat, kann man diese Arbeit auch gar nicht machen.

IP1: Genau. Also, heute war ich beispielsweise, nicht heute, gestern war ich bei einem Gefangenen im Haftraum, also ich wollte auch selber kurz da rein, um mir einen Blick zu verschaffen. Und der war einen kurzen Moment hinter mir, ehrlich gesagt, hatte ich da kurz Angst, weil ich gedacht habe „Was will er denn jetzt eigentlich?“, habe mich sofort umgedreht. Das sieht der natürlich. Der merkt das natürlich. Der ist nicht dumm, der merkt natürlich, dass ich da Angst bekommen habe. Aber manchmal habe ich schon diese Angst. Aber ansonsten, dabei hatte ich nie irgendwie das Gefühl gehabt, der sitzt vor mir und könnte mich sofort angreifen. Obwohl wir einmal (lacht).

IP2: Einmal von einer Situation.

IP1: Aber ansonsten habe ich die Angst natürlich nicht.

IP2: Da hatte ich richtig Angst. [...].

Grundsätzlich einig darüber, dass Angst die eigene Arbeit unmöglich machen würde, werden in dieser Passage anekdotisch verschiedene Angst-Situationen verhandelt. An die ausführlich zitierte Erfahrung von IP1 im Haftraum schließen sich noch weitere angedeutete Situationen der Kollegen an und IP2 führt die eindrücklichste Angstgeschichte seiner Beratertätigkeit aus. Das Beispiel verdeutlicht, dass Professionelle im sicherheitsrelevanten Handlungsfeld einen pädagogischen Umgang mit Sicherheitsfragen entwickeln müssen und vor der Herausforderung stehen, eigene irrationale Ängste,

7 Schütze (1996, S. 262–263) beschreibt Stigmatisierung als Strategie von Professionellen, ihre eigenen systematischen Fehler im Umgang mit den Paradoxien zu neutralisieren.

die vor allem auf einer medialen Dämonisierung von Kriminellen im Allgemeinen und Radikalisierten/Terroristen im Besonderen gründen (Hestermann, 2016), von tatsächlichen Gefahrensituationen abzugrenzen. Als IP2 mit einem Klienten auf Bewährung den Imbiss eines Bekannten besucht und dort in die Küche geht, folgt ihm der Klient. Aus den Augenwinkeln nimmt er wahr, wie dieser ein herumliegendes Messer in die Hand nimmt, was er als Gefahrensituation deutet. Beide Situationen werden strukturell in ähnlicher Weise erzählt: in der Form eines Eingeständnisses („ehrlich gesagt“, „doch, das war Angst“) und als außeralltägliche Situationen. In ihrer Kuriositätenlogik scheinen sie die Tabuisierung von Ängsten allerdings eher zu bestärken, anstatt zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit ihnen zu führen.

In den geschilderten Geschichten erwächst die Angst je aus einer unerwarteten Situation, in der die Berater den Klienten plötzlich in ihrem Rücken haben und als bedrohlich empfinden. Sie erleben einen Moment des Kontrollverlustes. Der Klient wird für die Berater hier vom Gegenüber auf „Augenhöhe“ zum unkalkulierbaren Sicherheitsrisiko. Bemerkenswert ist, dass in der Schilderung von IP1 wie auch von IP2 weniger eine Analyse der Entstehung der Gefahrensituation vorgenommen wird, sondern die Sorge problematisiert wird, dass der Klient die eigene Angst erkennt. So berichtet IP2 seine spontane Reaktion als erfolgreiche Auflösung der Bedrohungssituation: „sagst Du ihm ‚Oh, was machst Du da?‘, dann spürt er, dass ich Angst habe. Also musste ich irgendwie, ich sage ‚Mensch, gib’ mal, ich muss hier was schneiden‘, ne irgendwie ablenken. Hat auch funktioniert, also ist nichts passiert“. Die kumpelhafte Rolle gegenüber dem Klienten in der Situation aufrechterhalten und die eigene Angst nicht zu erkennen gegeben zu haben, wird als Erfolg verbucht. Nicht die Gefahr wird somit problematisiert, sondern der Umgang mit dem eigenen Bedrohungserleben. Dieses in der gesamten Schilderung dominante Angsttabu scheint eng mit der Beziehungskonzeption der handelnden PädagogInnen verknüpft. Angst darf bei der Arbeit nicht sein, ist sie situativ doch da, so darf sie gegenüber dem Klienten nicht eingestanden werden, denn dies würde die „freundschaftliche Beziehung“ zwischen Berater und Klienten als Inszenierung entlarven. Analog hierzu hieße, Sicherheitsrisiken systematisch in Rechnung zu stellen bei dieser Vorgehensweise auf Distanz zum Klienten zu gehen, was die Beziehung konterkarieren würde. Entsprechend bleiben die Krisenerfahrungen mit Blick auf die weitere Arbeit folgenlos, eine systematische Aufarbeitung auch der eigenen Rolle findet nicht statt, die Reflexion bleibt auf der Ebene von unterhaltsamen Schauergeschichten, schließlich ist ja „nichts passiert“.

5. Diskussion

Das Vorzeichen der Versicherheitlichung manifestiert sich im von uns untersuchten Feld als pädagogische Arbeit im Kontext des Strafvollzugs einerseits und als Präventions- und Deradikalisierungsauftrag andererseits. Aus den vielfältigen Einflüssen, die dieser doppelt bestimmte Kontext auf pädagogisches Arbeiten hat, haben wir mit der Ausgestaltung der grundlegenden Anlage pädagogischer Arbeit und der Auslotung von

Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehung exemplarisch zwei herausgegriffen und empirisch analysiert.

Dabei zeigen sich zunächst grundlegende zusätzliche Herausforderungen pädagogischer Prinzipien: Offenheit im Sinne des Eingehens auf die Bedürfnisse und Kontexte der KlientInnen, im Sinne einer dezidiert pädagogischen Rolle und eines ergebnisoffenen Prozesses muss im Kontext präventiver Arbeit klar konzeptualisiert und oft gegen Widerstände durchgesetzt werden. Freiwilligkeit und Transparenz sind im Zwangskontext und angesichts von stigmatisierenden Zuschreibungen oft grundsätzlich ausgehebelt.

Die für die Soziale Arbeit per se schwierig auszubalancierende Paradoxie von Nähe und Distanz verschränkt sich unter den Bedingungen von Versicherheitlichung zusätzlich mit der Spannung von Vertrauen versus Misstrauen. Für die Beziehungsarbeit nötige Vertrauensvorschüsse stehen in einem paradoxen Verhältnis zur Erfordernis eines gesunden Misstrauens gegenüber den KlientInnen und der „Sicherstellung des Realitätsprinzips“ (Schütze 1996, S. 210). Wo Sicherheitsfragen und Gefahren unreflektiert bleiben, können Ängste entstehen, die eine konstruktive, authentische und vertrauensvolle Arbeitsbeziehung unterminieren.

Es geht bei (sozial-)pädagogischer Arbeit unter den Bedingungen von Versicherheitlichung mit Blick auf die Spannungsfelder von Pädagogik und Prävention sowie Nähe und Distanz also nicht nur jeweils darum, eine Balance zwischen den identifizierten inhaltlichen, zeitlichen und emotionalen Bedürfnissen der KlientInnen einerseits und den persönlichen, organisatorischen und ökonomischen Ressourcen der Projekte andererseits herzustellen, oder die „widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität“ (Oevermann, 1996, S. 155) in der Arbeitsbeziehung aufrechtzuerhalten. Weil die Distanzierungs- bzw. Ausstiegsarbeit von den Projekten (durchaus theorie- und erfahrungsbasiert begründet) als Beziehungsarbeit verstanden wird und die Herstellung von Offenheit, Freiwilligkeit und Nähe auch gegen Widerstände des Umfelds erfordert, gleichzeitig der Sicherheitskontext aber unhintergebar in die Arbeit hineinwirkt, stehen die Beratenden vor der Aufgabe, ein selbstreflexives Beziehungsangebot zu unterbreiten, das den Sicherheitskontext und potenzielle Gefahren anerkennt, ohne jedoch die Sicherheitslogik zu übernehmen.

Deutlich zeigt sich damit unter dem Vorzeichen der Versicherheitlichung, wie sehr sich die Paradoxien der pädagogischen Arbeit zunächst jeweils zuspitzen, dann aber auch miteinander verschränken und so einseitige Auflösungen in einem Aspekt auf andere Dilemma-Konstellationen übergreifen können. Einerseits wird die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung zwischen Nähe und Distanz durch die Rollenfindung der PädagogInnen zwischen Offenheit und Transparenz und der Sicherstellung präventiver und sicherheitlicher Aufgaben geprägt. Andererseits speist sich diese Rollenfindung und der Bezug einer dezidiert pädagogischen Position gegenüber Justiz- und Sicherheitsbehörden gerade auch aus den Möglichkeiten der PädagogInnen, in einem höheren Maße Nähe und Offenheit zulassen und erarbeiten zu können als dies etwa den VertreterInnen der Justiz möglich ist. Die Beispiele der analysierten Kriseninteraktionen zeigen dabei aber auch, wie der Sicherheitskontext des Handlungsfeldes gerade dort, wo

Sicherheitsfragen und Gefahren tabuisiert werden, ungewollt über diffuse Bedrohungsgefühle und latente Ängste in die Arbeit der Projektmitarbeitenden hineinwirken und Überforderungssituationen erzeugen können. Unsere Analyse kann hier also aufzeigen, wie die schon generell herausforderungsvollen Paradoxien professionellen (sozial-)pädagogischen Handelns durch die Versicherheitlichung des Handlungsfeldes sowie unter dem von Präventionsimperativen aufgebauten Handlungsdruck kumulieren, sich verschränken und zudem im Kontext des Gefängnisses, wo eine enge Kooperation von Justiz, Zivilgesellschaft und Sicherheitsbehörden vonnöten ist, institutionell verdichten.

Die Existenz ineinandergreifender oder sogar potenzierender spezifischer Paradoxien im Handlungsfeld des Programmbereichs weist auf die eminente Bedeutung von pädagogischer bzw. sozialarbeiterischer Professionalität in diesem Feld hin, da von gering ausgebildeten bzw. wenig erfahrenen Projektmitarbeitenden kaum ein durchgängig reflektierter und souveräner Umgang mit den paradoxen Handlungsanforderungen geleistet werden kann (Schütze, 1996, S. 253). Selbstreflexivität kann eine professionelle Rollenklarheit zwar forcieren, angesichts der Wucht des Paradigmas der Versicherheitlichung stellt sich aber gleichwohl die Frage, ob pädagogische Arbeit nicht wesentlich strukturell verunmöglicht wird.

In Bezug auf die wissenschaftliche Untersuchung pädagogischer Paradoxien zeugt unsere Analyse schließlich von der Relevanz der Kontexte pädagogischer Arbeit, die sowohl die Ausprägung und Brisanz der Paradoxien als auch die Möglichkeiten des professionellen und reflexiven Umgangs damit entscheidend mitprägen. Angesichts der deutlich werdenden Verwobenheit der Spannungsverhältnisse auch untereinander muss die Analyse pädagogischer Paradoxien deutlich relationaler angelegt werden, als es bislang in den Analysen einzelner Spannungsverhältnisse pädagogischen Arbeitens geleistet werden konnte.

Literatur

- Bätz, U. (1999). Die Professionalisierungsfalle: Paradoxe Folgen der Steigerung glaubensreligiösen Engagements durch professionelles Handeln. In M. Krüggeler, K. Gabriel & W. Gebhardt (Hrsg.), *Institution Organisation Bewegung* (S. 173–197). Wiesbaden: VS.
- Bierschwale, P. (2015). Kooperation statt Konfrontation – Sicherheit und Pädagogik im Jugendstrafvollzug. In M. Schweder (Hrsg.), *Handbuch Jugendstrafvollzug* (S. 467–482). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- Braddock, K. (2014). The talking cure?: Communication and psychological impact in prison deradicalisation programmes. In A. Silke (Hrsg.), *Prisons, terrorism and extremism. Critical issues in management, radicalisation and reform*. London/New York: Routledge.
- Brand, A., Johann, T., Leistner, A., Rehse, A., Roscher, T., Walter, E., & Zimmermann, E. (im Erscheinen). *Vierter Bericht: Modellprojekte D. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF und Demokratiestärkung, Zwischenbericht 2018*.
- Bröckling, U. (2008). Vorbeugen ist besser ... Zur Soziologie der Prävention. *Behemoth. A Journal on Civilisation*, 1(1), 38–48.

- BMFSFJ = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *Bundesprogramm Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit: Leitlinien Förderbereich J*. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/Foerderleitlinie_J.pdf [27.03.2020].
- Bundeszentrale für politische Bildung (2018). *Strukturen der Präventionsarbeit auf Bundesebene*. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/281811/strukturen-der-praeventionsarbeit-auf-bundesebene> [27.03.2020].
- Dollinger, B. (2014). Soziale Arbeit als Realisierung protektiver Sicherheitspolitiken. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 12(3), 296–314.
- Dollinger, B. (2017). „Sicherheit“ als konstitutive Referenz der Sozialpädagogik. *Soz. Passagen*, 9(2), 213–227.
- Dörr, M., & Müller, B. (2012a). Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3., akt. Aufl.) (S. 7–29). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dörr, M., & Müller, B. (Hrsg.) (2012b). *Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3., akt. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Goffman, E. (1973). *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 5–19.
- Hestermann, T. (2016). Verzerrungen in der Kriminalitätsberichterstattung: Wie TV-Journalisten besonders drastische Delikte fokussieren, Tatverdächtige dämonisieren und Opfer idealisieren – und wie sie die Polizei darstellen. *Kriminalistik*, 70(12), 731–738.
- Hohnstein, S., & Greuel, F. (2017). „Freiwilligkeit muss man ja erst herstellen“: Distanzierungsarbeit im Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Zwang. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 28(2), 158–164.
- Jakob, M., Kowol, G., & Leistner, A. (2019). *Erster Bericht: Modellprojekte zur Deradikalisierung und Prävention in Strafvollzug und Bewährungshilfe. Programmevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“*, Zwischenbericht 2018.
- Jukschat, N., Jakob, M., & Herding, M. (im Erscheinen). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“*, Programmevaluation „Demokratie leben!“ 2019.
- Kaplan, A., & Schneider, L. (2016). Bildung im Zwangskontext: Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie im Jugendarrest. *ZJJ (Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe)*, 27(4), 384–390.
- King, S., Bender, D., & Lösel, F. (2018). Instrumente zur Risikobeurteilung extremistisch motivierter Straftäter: Eine Synopse. In K. Boers & M. Schaerff (Hrsg.), *Kriminologische Welt in Bewegung* (S. 191–203). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Lampe, D. (2018). Prävention. Praktiken, Kritiken und Leerstellen. *Kriminologisches Journal*, 50(3), 178–187.

- Meuser, M., & Nagel, U. (2013). Experteninterviews: Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 457–471). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nölke, E. (1996). Strukturelle Paradoxien im Handlungsfeld der Maßnahmen öffentlicher Ersatz-erziehung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels* (S. 649–678). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oberlader, V., Schmidt, A. F., & Banse, R. (2018). Methodische Herausforderungen in der Evaluation von Straftäterbehandlungsprogrammen. In M. Walsh (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 313–332). Wiesbaden: Springer.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Preusker, H., Maelicke, B., & Flügge, C. (Hrsg.) (2010). *Das Gefängnis als Risiko-Unternehmen*. Baden-Baden: Nomos.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schabdach, M. (2011). Prävention statt Repression?: Anmerkungen zum Verhältnis von Kriminalprävention und Punitivität. In H. S.-S. Bernd Dollinger (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 297–318). Wiesbaden: VS.
- Scherr, A. (2015). Professionalisierung im Kontext von Hilfe und Kontrolle. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 165–187). Wiesbaden: Springer.
- Scherr, A. (2018). Prävention. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1013–1027). Wiesbaden: Springer.
- Schneider, S. (2014). Theoretische Profilierungen Sozialer Arbeit mit Straffälligen. *Kriminologie und Soziale Arbeit. Ein Lehrbuch* (S. 127–143). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schuhmacher, N. (2018). Ein neues Bild der Prävention? Zur Tendenz der „Versicherheitlichung“ im pädagogischen Feld. In M. Glaser, A. Frank & M. Herding (Hrsg.), *Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe* (S. 158–166). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels* (S. 183–275). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Schütze, F., Bräü, K., Liermann, H., Prokopp, K., Speth, M., & Wiesemann, J. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 333–377). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Teune, S., & Ullrich, P. (2018). Protestforschung mit politischem Auftrag? *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 31(1-2), 418–425.

- Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung: Versuch einer Standortbestimmung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.) (S. 19–70). Wiesbaden: VS.
- Wehrheim, J. (2018). Kritik der Versicherheitlichung: Thesen zur (sozialwissenschaftlichen) Sicherheitsforschung. *Kriminologisches Journal* 50(03), 211–221.
- Wigger, A. (2009). Der Aufbau eines Arbeitsbündnisses in Zwangskontexten – professionstheoretische Überlegungen im Licht verschiedener Fallstudien. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehler & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 143–158). Wiesbaden: VS.
- Zobrist, P., & Kähler, H.D. (2017). *Soziale Arbeit in Zwangskontexten: Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann* (3., vollst. überarb. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Abstract: Structurally, professional pedagogy has to deal with paradoxical tensions. These unsolvable tensions have no easy solutions, but have to be dealt with reflexively. This article reconstructs the complexification of paradoxes of socio-pedagogical action in times of securitization on the basis of observation and interview data gained in the field of prevention and deradicalization in German prisons. We demonstrate the influence of securitization on the paradoxical tension between the principles of pedagogy and social work and the logics of prevention and prison, and on the tension between being close and being distant in pedagogical interaction and relationships. We show to what extent the dilemmas of pedagogy are interrelated: one-sided solutions in one aspect can eventually spill over to other dilemma constellations.

Keywords: Paradoxes, Pedagogical Action, Prevention, Deradicalization, Enforcement Context

Anschrift der Autor_innen

Dr. Maria Jakob, Deutsches Jugendinstitut e. V.,
Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle, Deutschland
Mail: jakob@dji.de

Dr. Nadine Jukschat, Deutsches Jugendinstitut e. V.,
Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle, Deutschland
Mail: jukschat@dji.de

Dr. Alexander Leistner, Universität Leipzig,
Institut für Kulturwissenschaften,
Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig, Deutschland
Mail: a.leistner@uni-leipzig.de