

Intensivpädagogische politische Bildung - Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen und kleinstädtischen Raum

Ergebnisse der qualitativen Selbstevaluation von
Gesprächsgruppen im Jahr 2019

von Harald Weilnböck, cultures interactive e.V.

Stand: November 2019

Inhalt

Abstract.....	3
Bedarfe und Konzept.....	3
Die pädagogischen Ziele der narrativen Gesprächsgruppen.....	4
Die methodischen Grundlagen des Verfahrens der narrativen Gesprächsgruppen.....	4
Verfahren und Umsetzung der narrativen Gesprächsgruppen.....	7
Erste Erfahrungen und Ergebnisse der narrativen Gesprächsgruppen.....	7
Gruppengespräche, Vertraulichkeit – in freiheitlich-demokratischen Gesellschaften.....	9
Junge Menschen und ihre Themen.....	11
Allgemeine Eindrücke.....	14
Die Wochenaufgaben – als zusätzliche pädagogische Intervention.....	15
Gruppen- und Klassendynamiken – und der Erwerb von sozialer Intelligenz.....	17
Wie kann eine Schule an den Themen aus Gesprächsgruppen weiterarbeiten?.....	18
Die besondere Bedeutung des Verhältnisses zwischen Mädchen und Jungen.....	19
Mädchen/Jungen und Gender 2: Sind diese Gender-Themen wirklich so wichtig?.....	20
Mädchen/Jungen und Gender 3: Zurück zum Gespräch der Mädchen in der Kleingruppe.....	22
Mädchen/Jungen und Gender 4: Das Gespräch in der parallelen Jungen-Gruppe.....	22
Mädchen/Jungen und Gender 5: Persönlich-Politisches im Gespräch über AfD/ NPD.....	23
Mädchen/Jungen und Gender 6: Es geht auch anders – in Gender-Dingen.....	25
Wie kann eine Schule nach den Gesprächsgruppen selbst „an diesen Themen weiterarbeiten“? – das Verhältnis zu den sog. „ausländischen Schüler*innen“.....	26
Klassenübergreifende Konflikt- und Problem-Sachverhalte an Schulen – insbesondere bei akuten Situationen von Gefahr-in-Verzug.....	28
Kooperation zur systemischen Beratung von Schulen als „gemeinsame Lern- und Lebensorte“..	30

Abstract

Um Schulen im ländlichen Raum bei ihrer wichtigen Aufgabe der Toleranz- und Demokratiepädagogik zu unterstützen, hat Cultures Interactive e.V. ein neues Verfahren der Intensivpädagogischen politischen Bildung entwickelt: Narrative Gesprächsgruppen – als geschützter, vertraulicher Raum für offene Aussprache, freien Dialog und gelebte Demokratie unter Schüler*innen. Diese Gruppen werden ad hoc aus den Hälften von bestehenden Schulklasse gebildet und jeweils von zwei Gruppenleiter*innen begleitet; zusätzlich steht ein Time-Out-Bereich bereit. Für klassenübergreifende gesamtschulische Anliegen werden spezielle Mediationsverfahren vorgehalten. Kreative Jugendkultur-Workshops bzw. jugendkulturelle Schulprojektstage können die Gruppenarbeit ergänzen.

Die Gesprächsgruppen sind Teil des Regelunterrichts, in dem jedoch keinerlei thematische Steuerung besteht. Die Förderung des lebensweltlich-persönlichen Erzählens und Zuhörens und der Verhaltenssicherheit in der Gruppe erschließt wichtige soziale und emotionale Kompetenzen, insbesondere der Wertschätzung, Vertraulichkeit und Toleranz. Ferner hilft der narrative Austausch dabei, gruppenspezifische Hindernisse und verhärtete Meinungsunterschiede in der Klasse und Schule zu verringern – und die aktive Teilnahme an einer demokratischen und vielfältigen Gesellschaft zu üben.

Die Anliegen und Erfahrungsbereiche der Schüler*innen werden niemanden überraschen: Schulische Belange/ gemobbt werden bzw. „sich selber ausschließen“/ „über die Lehrer*innen“/ sozial auffällige bzw. akut gefährdete Mitschüler*innen – Zukunft/ Wünsche-Sorgen/ Berufliches – Familie/ Dorf – Heimat/ „Ausländer“ – Mädchen-Jungen/ Gender – Liebe, Sex, Selbstbefriedigung – Politik/ Populismus/ die AfD/ NPD/ die Reichsbürger in der Gegend/ die Hakenkreuze in den Taschen einiger Schüler – Impulse der Beleidigung/ Abwertung anderer (Kanaken, Ossi, Hurensöhne) – Freundschaft/ gegenseitige Solidarität/ Klassenfahrten, inter alia.

In diesen spontanen, persönlichen Gesprächen der Schüler*innen kommen immer auch zentrale gesellschaftliche Konfliktthemen und politische Sachverhalte zur Sprache, die dann auch im Fachunterricht aufgegriffen werden können. Das Verhältnis von Mädchen und Jungen sowie von subjektiv ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ stellen unserer Erfahrung nach besonders wichtige Anliegen der Schüler*innen dar. Narrative Gesprächsgruppen dieser Art können als wesentlicher Faktor der in Rahmenlehrplänen vorgesehenen Förderung von Schule als „gemeinsamem Lern- und Lebensort“ eingesetzt werden.

Bedarfe und Konzept

Aufgeschlossen für Neues zu sein, sich menschlich und solidarisch gegenüber Anderen zu verhalten und ein gutes Miteinander herzustellen – das ist Schüler*innen seit jeher nicht immer leicht gefallen. Auch die Fähigkeiten, ein offenes Gespräch zu führen, sich aufmerksamem zuhören und sich konstruktiv vor Ort zu engagieren, muss stets neu erlernt werden. Um die Schulen bei der Umsetzung der wichtigen Aufgaben der Toleranz- und Demokratiepädagogik zu unterstützen, hat cultures interactive e.V. die narrativen Gesprächsgruppen entwickelt, die als neues Verfahren der Intensivpädagogischen politischen Bildung besonders im ländlichen Raum angeboten werden.

Die Notwendigkeit dessen wird durch die zunehmende gesellschaftliche Polarisierung der letzten Jahre sinnfällig unterstrichen. Menschenfeindliche und antidemokratische Haltungen sowie populistische Positionen, die emotional vorgebracht werden und sich der vernünftigen Entgegnung entziehen, bestimmen immer mehr den Ton – und dies findet auch in den Schulklassen seinen Widerhall, ganz egal ob Schüler*innen mit Fluchtgeschichte an der Schule sind oder nicht. In strukturschwachen Regionen wird dies häufig noch durch die Wahrnehmung verstärkt, „abgehängt“ zu sein und von Politik und Medien nicht gehört zu werden. Umso mehr müssen neue Räume des Dialogs geschaffen und die Fähigkeit zur wohlmeinenden Auseinandersetzung und zwischenmenschlichen Begegnung gefördert werden.

Das Angebot der Narrativen Gesprächsgruppen richtet sich gezielt an Schulen, weil diese nach wie vor ein wichtiger Sozialisations- und Begegnungsort für junge Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Ansichten sind. Zudem suchen Schulen oft nach hilfreicher Ergänzung von außen, um bei allen Herausforderungen durch Fachlehrpläne und enge Rahmenbedingungen auch zu einem wirksamen Lernfeld für Erfahrungen der demokratischen Verständigung und nachhaltigen Konfliktbearbeitung werden zu können.

Die Narrativen Gesprächsgruppen unterstützen diese wichtige Funktion in effektiver Weise, indem sie als Teil des Regelunterrichts einen geschützten Raum für offene Aussprache, vertrauensvollen Dialog und gelebte Demokratie schaffen. Schulexterne Gruppenleiter*innen bereiten diesen themenoffenen, eigenbestimmten Rahmen, in dem die Jugendlichen über ihre Erfahrungen, Vorstellungen und Interessen erzählen und miteinander (neu) in Beziehung treten können. Chronische Konflikte, gruppenspezifische Hindernisse und verhärtete Meinungs- und Haltungsunterschiede rücken damit in den Hintergrund. Denn im narrativ-lebensweltlichen Erzählen erschließen sich die individuellen Erlebnisse, die hinter den Meinungen und Ressentiments liegen. Erzählend-reflexiv vergewissern sich die Jugendlichen ihrer demokratischen Haltungen und lösen menschenfeindliche Affekte auf.

Insgesamt beruht das Verfahren der Narrativen Gesprächsgruppen auf einem Konzept von Intensivpädagogischer politischer Bildung, die Inhalte und Emotionen miteinander verknüpft. Indem nämlich die Gruppengespräche gerade eben nicht auf

gesetzte Themen, Stellungnahmen, Informationen, Meinungen und deren Diskussion abzielen, sondern auf persönliche und damit immer auch emotional besetzte Erfahrungen, Wahrnehmungen und Eindrücken gerichtet sind. So kann eine erlebnispädagogisch und emotional zusätzlich vertiefte politische Bildung erfolgen. Diese Vertiefung kann als „politische Bildung der menschlichen Emotionen/ Erfahrung“ bzw. als Förderung von „emotionaler politischer Intelligenz“ begriffen werden.

Die pädagogischen Ziele der narrativen Gesprächsgruppen

Mithin lassen sich zwei Zielebenen unterscheiden. Zum einen verfolgen die narrativen Gesprächsgruppen das Ziel, einen Rahmen zu schaffen, indem wichtig soziale und emotionale Kompetenzen erworben werden können. Dies geschieht vor allem über den Faktor der narrativen Fähigkeiten sowie der Selbstwirksamkeit und des Selbstbewusstseins, die aus der Anwendung und Weiterentwicklung dieser narrativen Fähigkeiten bezogen werden. Denn die narrativen Gruppen ermutigen und befähigen die Schüler*innen, über persönliche Erlebnisse zu erzählen, eigene Ansichten und subjektive Wahrnehmungen vor deren Erfahrungshintergrund begrifflich zu machen, ein engagiertes zwischenmenschliches Gespräch zu führen und sich dabei vor allem auch gegenseitig zuzuhören und vorbehaltlose Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei werden die Schüler*innen mit ihren Erlebnissen und Auffassungen wahrgenommen. Ferner lernen sie, aufrichtig miteinander und gegenüber sich selbst zu sein, mit den eigenen Gefühlen und Unsicherheiten konstruktiv umzugehen – und Meinungsverschiedenheiten frei von Abwertung und Hass zu verhandeln. Diese Fähigkeit wird die Schüler*innen effektiv darauf vorbereiten, in ihrem späteren Leben über alle Spannungs- und Polarisierungsgräben hinweg auch mit denjenigen ins Gespräch zu kommen, die von den eigenen Sozialsphären am weitesten entfernt und einem selbst am wenigsten ähnlich scheinen.

Das zweite, eng hiermit verbundene Ziel der narrativen Gesprächsgruppen ist, die demokratischen Haltungen der Schüler*innen zu stärken sowie Vorurteilen und menschenfeindlichen Impulsen vorzubeugen. Hierfür ist essentiell, dass die Schüler*innen die Inhalte und Belange der Gruppengespräche vollkommen eigenständig wählen, verhandeln und entwickeln und keine auch noch so subtile thematische Steuerung von außen einwirkt. Beschränken sich doch die Gruppenleiter*innen 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?“/ „Was wollt Ihr gerne austauschen?“/ „Wir sind dafür da, um Euch innerhalb der Schule einen Freiraum fürs persönliche Gespräch unter Euch zu ermöglichen!“ u.a. Trotz der vollkommenen thematischen Offenheit oder gerade

wegen ihr kommen die Schüler*innen ganz selbstverständlich auf aktuelle gesellschaftspolitische Themen und auf Fragen des sozialen Miteinanders zu sprechen (vgl. unten). Dies geschieht aber ausdrücklich nicht im Kontext einer didaktisierten Unterrichtseinheit zu diesen Themen (z.B. Rechtspopulismus/ Vorurteile, Homophobie/ Sexismus, Mobbing etc.). Vielmehr schöpfen die Schüler*innen direkt aus ihren unmittelbaren persönlichen Erfahrungen, die sie selbst bei Belangen von Respekt, Gehört-werden, Gleichberechtigung, Vielfalt, Vorurteilen und Anderssein gemacht haben. Weil der Ablauf dieser Gruppengespräch somit stets eigenbestimmt ist und sich auf sowohl inhaltlicher als auch erlebnishaltiger, emotionaler Ebene bewegt, kann es auf umso nachhaltigere Weise gelingen, die demokratischen Grundverhaltensweisen und Haltungen der Schüler*innen zu stärken und den menschenfeindlichen Affekten wirksam vorzubeugen.

Die methodischen Grundlagen des Verfahrens der narrativen Gesprächsgruppen

Methodisch knüpfen die Gesprächsgruppen an Prinzipien der narrativen Gesprächsführung und Gruppenselbsterfahrung an, wie sie aus der Jugendhilfe und Sozialtherapie bekannt sind. Dies bedeutet, dass die Gruppengespräche vollkommen themenoffen sind und in narrativ-biografischer, lebensweltlicher und persönlicher Perspektive geführt werden. Dabei wird der Austausch von eigenen Erlebnissen und Wahrnehmungen aus erster Hand angeregt – und von Diskussion zunächst eher weggeführt. Denn das persönliche Erzählen liegt jenseits des bloßen Meinungsaustauschs, so dass man, glücklicherweise, über persönlich Erfahrungserzählungen nicht streiten muss/ kann. So können auch bei großen Meinungs- und Mentalitätsunterschieden und über weite Grenzen hinweg menschliches Interesse, Achtsamkeit und Respekt entstehen – und eine neue Grundlage für den Wiederaufbau von Dialog zwischen mit sich zerfallenen gesellschaftlichen Gruppen gebildet werden.

Trotz der narrativen und persönlichen Ausrichtung dieser Art des Gruppengesprächs kommen aber immer auch zentrale gesellschaftliche Konfliktthemen und politische Sachverhalte zur Sprache – nur eben aus persönlicher Perspektive. Unsere bisherige Erfahrung zeigt: Dies geschieht stets ganz von selbst, und muss nicht von außen angestoßen werden. Rasch finden die Schüler*innen in den Gesprächsgruppen zu jenen persönlichen Anliegen, die auch soziale und gesellschaftlichen Themen sind – (Un-) Gerechtigkeit, Mobbing, Gewalt, Menschenfeindlichkeit, Geschlechterrollen, Freundschaft, Familie, Teilhabe – und die auch Gegenstand von Fachlehrplänen sind. Ferner bearbeiten sie nolens volens auch die Eigenheiten ihrer jeweilige Klassendynamik, die nicht selten durch Macht- und Destruktivdynamiken (Mobbing, Statuskämpfe etc.) geprägt sind, aber auch Faktoren der prosozialen Zusammengehörigkeit und Gemeinsamkeit erkennen lassen – und mithin genuin politischer Natur sind. In den Gesprächsgruppen erschießen die Schüler*innen diese

gesellschaftlichen Themen und Anliegen aus ihrem eigenen Erfahrungsschatz und Antrieb – und füllen sie so unmittelbar mit Leben aus.

Umso nachhaltiger ist die pädagogische Wirkung auf die Schüler*innen, denen diese Form der Gesprächsgruppenarbeit es ermöglicht, einen maximal persönlichen und authentischen Zugang zum sog. Politischen zu finden. Denn während im Schulunterricht und in der politischen Bildung normalerweise Diskussionen, Debatten und Auseinandersetzungen angestoßen werden, geht es in den narrativen Gesprächsgruppen ganz bewusst vor allem um das Erzählen von und den gemeinsamen Austausch über jene persönlichen Erlebnisse, die oft einen vergessenen oder übersehenen Erfahrungshintergrund von manch hitzig verfestigter Diskussion und von entrüsteten Beziehungsabbrüchen darstellen. Wer aber erfahrungshaltig, biographisch und somit persönlich beteiligt und ergriffen ist, lernt bekanntlich viel besser und tiefer – gerade auch im Bereich der politischen Bildung sowie der sozialen und emotionalen Fähigkeiten. Somit kann das, was wir bisher vorwiegend unter dem Schulfach politische Bildung verstanden haben (Aufklärung, Diskussion, Argumente, Streitgespräch etc.), durch die Arbeit in narrativen Gesprächsgruppen qualitativ unterstützt und effektiv verstärkt werden – d.h. es kann Intensivpädagogische politische Bildung und Demokratiepädagogik erfolgen, die tiefer und nachhaltiger wirkt, als der Fachunterricht der politischen Bildung alleine es vermöchte.

Eine methodologische Grundvoraussetzung hierfür ist, dass die Gruppenleiter*innen sich vor allem der Aufgabe widmen, ein stabiles Grundvertrauen unter den Schüler*innen der jeweiligen Gruppe aufzubauen und das persönliche Erzählen von Erlebnissen und Begebenheiten aus erster Hand anzuregen und zu unterstützen. Dies erfolgt durch ein narrativ-biografisches, lebensweltlich orientiertes und gruppendynamisch versiertes Verfahren der Gruppengesprächsführung, bei dem sich die Gruppenleiter*innen in thematischer Hinsicht vollkommen zurückhaltend und gewährend verhalten – freilich aber nicht, ohne auch selbst die Möglichkeit zu haben, in gewissem Ausmaß persönliche und menschliche Reaktionen zu zeigen, wenn z.B. unmenschliche Haltungen geäußert werden.

Jedenfalls aber wehren die Gruppenleiter*innen keine Themen, Inhalte und Äußerungen ab, die von den Teilnehmenden eingebracht werden, vorausgesetzt es werden keine Anwesenden beleidigt. Auch wird nichts argumentativ oder moralisch „abgeräumt“, von dem man denkt, dass „man es nicht im Raum stehen lassen darf“. Vor allem setzen die Gruppenleiter*innen selbst keine Themen, führen keine Diskussionen bzw. lassen sich nicht in Diskussionen verwickeln. Vielmehr sichern sie den achtsamen Rahmen für den gemeinsamen Austausch und sondieren in erster Linie die jeweiligen persönlichen Erfahrungshorizonte, von denen aus die Teilnehmenden sprechen. Dabei begleiten und gestalten die Gruppenleiter*innen den Gesprächsverlauf insbesondere dadurch, dass sie immer wieder auf den „narrativen Modus“ des erzählenden Mitteilens von Erlebnisgehalten zurückführen, stets von der Haltung/ Meinung oder Äußerung aus auf die jeweilige Person zugehen, die

Anknüpfungspunkte zu den lebensweltlichen Umständen und persönlichen Anliegen der Schüler*innen aufsuchen und die entstehende Gruppendynamik spiegeln und in ihrer Intensität moderieren.

Wenn dann auf dem Wege des narrativen Gruppengesprächs die persönlichen Erfahrungshorizonte der Beteiligten hinter ihren vielleicht lauten und „problematischen“ Äußerungen genügend präsent und erlebbar geworden sind, ergibt sich stets auch die Wirkung, dass das, was man ursprünglich „nicht im Raum stehen lassen wollte“, aber in weiser Voraussicht dennoch nicht „abgeräumt“ hat, an Gewicht verliert. Sozusagen „verlässt es von alleine den Raum“ und zwar auf nachhaltigere Weise, als dies durch eine argumentative oder moralische Entgegnung des „Abräumens“ je hätte bewirkt werden können.

Die narrativen Grundprinzipien der (Selbst-) Erfahrung im Gruppengespräch sind es, die eine nachhaltige Anregung der sozialen und emotionalen Intelligenz und politischen Bildung der Teilnehmenden bewirken – und sie auch in ihrer Fähigkeit bestärken, sich erfolgreich in einer komplexen Gruppenbeziehung zu bewegen und an ihr zu wachsen. Denn: In einer Gruppe möglichst eindrücklich und verbindlich von Selbst-Erlebtem erzählen sowie achtsam und „fair“ zuhören zu können und im Vorfeld dessen, hinderliche gruppendynamische Muster überwunden zu haben, ist für die persönliche Entwicklung von jungen Menschen von genauso großer Bedeutung wie für ihre Erziehung zu verantwortlichen und engagierten Teilnehmer*innen einer demokratischen Gesellschaft.

Mithin lassen sich die wesentlichen Grundregeln des Verfahrens der narrativen Gesprächsgruppen in aller Kürze wie folgt zusammenfassen: Über alles darf – aber über nichts muss – gesprochen, gefragt oder erzählt werden. Jede/r darf, keine/r muss sich beteiligen; aber alle bemühen sich bestmöglich um das gemeinsame Gespräch und die eigene Motivation und Themeneinbringung („wer sich langweilt, muss für sich eintreten“). Möglichst immer nur eine/r spricht – gegenseitiger Respekt, Unterstützung und Schutz der Freiheiten der Einzelnen sind Gebot, um dessen Einhaltung wir uns immer wieder neu bemühen. Es besteht Vertraulichkeit, d.h. keine personenbezogenen Aussagen werden nach außen kommuniziert. Jede/r kann jederzeit pausieren und den bereitgestellten Time-Out-Bereich in Anspruch nehmen, wenn der persönliche Bedarf entsteht. Jede/r kann sich bei Bedarf separat an eine oder beide Leitungen wenden. Nur wenn unbedingt nötig, unterstützen die Leiter*innen die Themenfindung, regeln den Sprecherwechsel und ermöglichen und fördern die Beteiligung aller. Ferner mögen die Leiter*innen manchmal kurze Zusammenfassungen geben und an Themen, Motive und Verläufe aus vorigen Sitzungen erinnern, um so das Gruppengedächtnis und -bewusstsein zu unterstützen. Oder sie stellen Klärungsfragen, die helfen, den gemeinsamen Prozess zu ordnen und voranzubringen.

Die überwiegende Form der Kommunikation und des Nachfragens durch die

Leiter*innen ist die der narratives Nachfrage (z.B.: Wie-Fragen? Wie kam es, dass ...? Wie war die Situation genau? Kannst Du Dich noch an ein anderes Erlebnis erinnern, das so ähnlich/ ganz anders war?). Warum-Fragen werden tunlichst vermieden. Ansonsten gehört das Feld allein den Teilnehmenden. Erfahrungsgemäß nehmen die jungen Leute diese offene Situation eines freien Gruppengesprächs gern auf, manche ringen ein wenig mit Unsicherheiten, aber nutzen die Gruppe dann in sehr engagierter Weise.

Verfahren und Umsetzung der narrativen Gesprächsgruppen

Die Einrichtung der narrativen Gesprächsgruppen, die für ein bis zwei Schulhalbjahre in einer Einzel- oder Doppelstunde pro Woche im Regelunterricht durchgeführt werden, erfolgt so, dass in genauer Rücksprache mit dem Lehrer*innen-Kollegium, aus je einer bestehenden Schulklasse ad hoc zwei Gruppen gebildet werden. Diese spontane Gruppenbildung bewerkstelligen die Klassen jeweils für sich in wenigen Minuten, wobei sie angehalten werden, auf die Ausgewogenheit des Geschlechterverhältnisses zu achten und möglichst auch eine Aufteilung existierender Freundschaftsgruppen zu vollziehen. Jede Gruppe aus 8-13 Schüler*innen wird dann in einen eigenen Raum von zwei Gruppenleiter*innen begleitet. Diese sind möglichst gemischtgeschlechtlich und soziokulturell unterschiedlich zusammengesetzt (z.B. bez. Migrationshintergrund), so dass vorübergehende Gruppenteilungen in Kleingruppen von 4-7 Schüler*innen entlang von Gender-, Rassismuserfahrungen oder gruppenspezifischen Spannungslinien vollzogen werden können.

Zusätzlich wird ein Time-Out-Bereich bereitgestellt, in dem Schüler*innen sich bei Bedarf im Einzel- oder Kleingruppensetting austauschen können bzw. in die sie proaktiv eingeladen werden, wenn die Gruppendynamik und die Arbeit an der Gesprächskultur der Gruppe dies erfordert. Für klassenübergreifende Konfliktdynamiken – z.B. zwischen herkunftsdeutschen und Schüler*innen mit Fluchtgeschichte – wird ein Verfahren der Mediativen Aussprache-Gruppe zur Konfliktbearbeitung vorgehalten, bzw. es kann systemische Schulberatung angeboten werden. Im Vorlauf und/oder Nachgang kann die Reihe der Gesprächsgruppentage durch kreative Jugendkultur-Workshops bzw. jugendkulturelle Schulprojektstage im Sinne von CIs „Jugendkulturarbeit für Menschenrechte und Demokratie“ gerahmt werden.

Die Lehrer*innen, die an den Gruppen grundsätzlich nicht teilnehmen, werden vorab über das Verfahren informiert und um Unterstützung und Mithilfe gebeten; ferner werden die Lehrer*innen – unter Wahrung der Vertraulichkeit – über die bestimmenden Anliegen, Themen und Konflikte der Schüler*innen in Kenntnis gesetzt. Auswertungsgespräche mit den Lehrer*innen und Sachberichte unterstützen die Schule weiterhin darin, inhaltliche Anknüpfungspunkte für die curriculums-

basierte Arbeit der Fachlehrer*innen sowie Handlungsmöglichkeiten bei der Gestaltung des Schulalltags zu ermitteln. Ferner werden spezifische Fortbildungen für Fachlehrer*innen angeboten.

Erste Erfahrungen und Ergebnisse der narrativen Gesprächsgruppen

Zwischen 2017 und 2019 wurden an mehreren Schulen in verschiedenen Bundesländern narrative Gesprächsgruppen in der Unterrichtszeit mit rahmengebenden Jugendkultur-Workshops/ Schulprojekttagen durchgeführt.

Die Mitwirkenden von cultures interactive (CI) waren zunächst sehr gespannt und dann sehr positiv überrascht – und auch begeistert – über den Verlauf, den bereits die ersten Erprobungen der narrativen Gesprächsgruppen an den Pilot-Schulen genommen hatten. War es doch zum ersten Mal erfolgt, dass CI-Mitarbeiter*innen narrative Gesprächsgruppen dieser Art an Schulen durchführten – und damit endlich die vielen engagierten und persönlichen Gesprächsimpulse aufnehmen und weiterführen konnten, die sich auf CI Schulprojekttagen in den Jugendkultur-Workshops, den Modulen der politischen Bildung, Diskussion und im informellen Gespräch zwischen CI-Teamer*innen und Schüler*innen immer schon ergeben hatten. Denn dieses Element der Anknüpfung und mittelfristigen Fortführung dessen, was auf den Schulprojekttagen so spontan und authentisch angestoßen wurde, hatte stets gefehlt. Was hierfür nämlich erforderlich ist, ist ein über das eintägige hinausgehendes Format – und ein mittelfristiger, für die Schüler*innen geeigneter Rahmen, in dem sie sich offen und vertrauensvoll unter sich und mit den CI-Teamer*innen austauschen und auch mit ihrer eigenen Konfliktdynamik als Klasse und Schule in Arbeit gehen können.

Dies war bisher nur in den Fair Skills Wochen-Lehrgänge für jugendliche Multiplikator*innen und junge Menschen aus Multiproblemlagen möglich. Dort hatte CI dieses Element des freien, erlebniserzählenden Austausches im Format der sog. Wir-unter-uns-Gruppen immer schon bereitgestellt.¹ Diese täglichen (Selbsterfahrungs-) Gruppen im Kontext von mehrtägigen Lehrgängen vermochten es, ein großes Maß an Aktivierung, persönlicher Beteiligung, Erlebniserzählung und Selbstreflexion der Jugendlichen zu mobilisieren, die sich aus dem Einbezug ihrer verschiedenen, individuellen Lebenswelten und Motivationen ganz natürlich ergaben

¹ Lamprecht, Dirk; Weilnböck, Harald (2016): YouTubing-Video-Workshop und die Wir-unter-uns-Gruppe – im European Fair Skills Ansatz. Auf:

<http://www.cultures-interactive.de/en/articles.html>; sowie in: „Erlebnisswelt

Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention“ (5. aktualisierte Ausgabe, hg. von Stefan Glaser/ Thomas Pfeiffer, Wochenschau Verlag) – 2017.

Weilnböck, Harald (2017): The We Amongst Ourselves Group in Preventing Extremism – in Cultures Interactive’s European Fair Skills Project. Auf:

<http://europeanfairskills.eu/articles.html>.

- und die auch die unabdingbare Grundlage dafür darstellen, dass junge Leute überhaupt den Willen entwickeln, sich für eigene und gesellschaftliche Anliegen konkret einzusetzen. Diese Anliegen konnten dann auch umso prägnanter in den jugendkulturellen Erzeugnissen zum Ausdruck gebracht werden, die einen wesentlichen Teil der Fair Skills Wochen-Lehrgänge darstellten. Jedoch in CIs Arbeit an Schulen - zumal im ländlichen Raum - war ein solches Element des freien, narrativen Gesprächsaustausches bisher noch nicht verfügbar.

Auch für die teilnehmenden Schulklassen waren die narrativen Gesprächsrunden innerhalb der Unterrichtszeit völlig neu. Denn hier ging es vor allem darum, dass die Schüler*innen in konstanten Gruppen von 8-12 Teilnehmenden zunächst gemeinsam erkundeten und spontan aushandelten, was die für sie ausschlaggebenden Erfahrungen und Gesprächsanlässe sind - und worüber in ihrer Gruppe eigentlich gesprochen werden sollte. Und in der Folge ging es darum, dass man dies dann auch tut und dass man sich in einen Prozess des völlig eigenbestimmten Austausches und der themen- und ergebnisoffenen Auseinandersetzung miteinander begibt - und dafür den sorgsam angebotenen Rahmen der Gruppenleiter*innen nutzt. Dies erforderte einen gewissen Mut, Neugier und ein Grundvertrauen zu sich selbst und den Anderen sowie zu den unterstützenden und im Zweifelsfall schützenden Gruppenleiter*innen.

Umso erfreulicher war die Erfahrung, dass sich bereits bei den relativ kurzen Laufzeiten der Pilotphasen (vier bzw. sechs Gruppentreffen) in jeder Gruppe/ Halbklasse beinahe sofort engagierte Anliegen und Themen ergaben bzw. eine ganz spezifische Gruppendynamik entstand, die viel mit der Klasse und ihren alltäglichen Interaktionsmustern und Herausforderungen zu tun hatte.² So mögen sich in der Spiegelung von Gruppen/Klassen durch die Leiter*innen z.B. folgende Eindrücke ergeben, an denen dann gemeinsam weitergearbeitet werden kann: „Ihr seid also eine Klasse, in der sich immer alle über den xy lustig machen und in der die Clique um den yz den Ton angibt? Stimmt das?“; „Ihr scheint eine Klasse zu sein, in der die Mädchen einen guten Stand haben, was man nicht so häufig findet, und dass Ihr deshalb so gut miteinander zurechtkommt?“; „Ist es denn bei Euch vielleicht so, dass die Hälfte der Gruppe hier alles verhindert und dauernd im Time-Out ist, weil sie im Grunde auf ihren Geschichten über Reichsbürger, Kameradschaften u.ä. sitzen und sich nicht trauen darüber zu sprechen?“ etc.).

Ferner wurde, wie bereits angedeutet, in der Praxis immer wieder deutlich, dass die Themen, Gesprächsverläufe und Dynamiken, die in den Gruppen aufkamen, für die Schüler*innen in mehrfacher Hinsicht auch persönlich sehr bedeutsam waren. Somit waren diese Themen unmittelbar, intrinsisch motiviert und hatten sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsfähigkeit der Schüler*innen als auch für ihre Entwicklung als junge Mitbürger*innen einer demokratischen und freiheitlichen

² Die Pilot-Entwicklung wurde vom „Demokratie leben!“-Projekt „Fair*in“ finanziert. Die Erprobung von längeren Laufzeiten wird seit 2019 von der Bundeszentrale für politische Bildung im Projekt „Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen und kleinstädtischen Raum“ gefördert.

Gesellschaft hohe Relevanz. Umso mehr kamen die Gesprächsgruppen-Leiter*innen bereits in der ersten Erprobung recht bald zu einem Schluss, der eigentlich schon aus der Erinnerung an die eigene Schulzeit nahe gelegen hatte: Im Grunde kann jede Schulklasse von einer intensivpädagogischen Begleitung dieser Art nur profitieren, in der sie als Klasse und als soziales Gebilde wachsen und immer auch mit dem umgebenden Gemeinwesen oder Milieu in neuen Austausch gehen kann, aus dem die Schüler*innen hervorgehen und in das die Schule als ganze eingebettet ist. Denn in den Klassen ereignet sich Gesellschaft im Kleinen, mit all ihren Herausforderungen und Potentialen.

Gruppengespräche, Vertraulichkeit - in freiheitlich-demokratischen Gesellschaften

Es kann durchaus aus diesen narrativen Gruppengesprächen berichtet werden. Gleichzeitig muss natürlich die Vertraulichkeit dieser Gespräche gewahrt werden. Denn Vertraulichkeit – und die Bildung von gegenseitigem Vertrauen – ist die wichtigste Grundbedingung der Arbeit in Gesprächsgruppen überhaupt. Wie sonst sollte man einen persönlich bedeutsamen und verantwortungsvollen Austausch unter den Schüler*innen in Gang setzen wollen, in dem auch persönliche Erfahrungen, Erinnerungen und Haltungen zum Ausdruck kommen, wenn man nicht gleichzeitig Vertraulichkeit anbieten könnte.

Aber Vertraulichkeit darf auch nicht heißen, dass die Teilnehmenden einfach gar nichts über ihre Gruppengespräche sagen, sobald sie mit dem Gruppen-Außen im Kontakt sind. Die Gruppenmitglieder können und sollen durchaus, in gewissem Rahmen und nach bestimmten Verhaltensregeln, freundlich Auskunft geben, welche Themen, Anliegen und Erfahrungsbereiche in der Gruppe zur Sprache kommen. Denn auch das soziale Außen einer solchen Gruppe, der Schulalltag und insbesondere die Lehrer*innen, die den Lernort Schule ebenfalls unterstützen und weiter entwickeln wollen, soll ja Anteil haben können. Dies gilt übrigens auch deshalb, weil, wer über einen bestimmten sozialen Bereich, wie z.B. eine Gruppe, jegliche Aussage verweigert, nolens volens Ängste und Verdachte erregt, so dass eine solche Gruppe an einer Schule unter Umständen als eine Art Geheimgesellschaft wahrgenommen werden könnte. Hieraus können sich auch Anfeindungen ergeben, die das Gespräch in den Gruppen und die Arbeit an einer Schuler sehr behindern würden.

Deshalb liegt einer der pädagogischen Schwerpunkte der Gesprächsgruppenarbeit darauf, bei den Schüler*innen ein Verständnis der wichtigen kommunikativen Kunst der ‚aktiv praktizierten Vertraulichkeit‘ zu schaffen und diese in der sozialen Alltagspraxis einzuüben. Praktizierte Vertraulichkeit ist, wenn man Außenstehenden in allgemeiner Weise Auskunft gibt, über welche Themen und in welcher Art und Weise in den Gruppen gesprochen wird. Dabei kann unter Umständen sogar recht einlässlich berichtet werden, welche Art Erlebnisse und Themen dort aufkommen und mit welchen interaktiven Akzenten und Ergebnissen sie besprochen werden. Dies muss

freilich stets so erfolgen, dass nur auf Anfrage und in Maßen berichtet und durchweg in Respekt und Wertschätzung über die Gruppe gesprochen wird. Vor allem muss dabei immer sichergestellt sein, dass nichts – aber auch gar nichts! – mitgeteilt wird, was möglicherweise Einzelnen aus der Gruppe persönlich zugeordnet werden könnte, denn dies würde die Vertraulichkeit direkt verletzen. Wenn die Teilnehmer*innen der Gruppe denselben Lebens- bzw. Arbeitsbereich teilen, wie dies z.B. in einer Schule der Fall ist, sind dem Austausch mit dem Außen der Gruppe natürlich relativ enge Grenzen gesteckt. Jedoch innerhalb dieser Grenzen lässt sich einiges austauschen, so dass auch bei denjenigen, die nicht an der Gruppe teilnehmen können, ein Grundverständnis entstehen und sich eine indirekte pädagogische Wirkung ergeben kann.

Die aktiv praktizierte Vertraulichkeit ist eine soziale Fähigkeit von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit – sowohl für das Sozialleben der Schule als auch für das weitere Leben der Schüler*innen. Diese Fähigkeit wird dann erfolgreich ausgeübt, wenn im Ergebnis eines Gesprächs im Gruppenaußen bei der*dem außenstehenden Gesprächspartner*in jegliche Neugier darüber, was genau in der Gruppe von wem gesagt worden ist, vollends abflaut und anstelle dessen das Interesse entsteht, selbst an einer solchen Gruppe teilzunehmen. Hierbei muss kaum unterstrichen werden, wie bedeutsam die Fähigkeit der ‚aktiv praktizierten Vertraulichkeit‘ gerade für Schüler*innen von Brennpunktschulen sind, die sich oft in einer Atmosphäre von Indiskretion, gezielten Vertrauensbrüchen und Mobbing bewegen müssen – und die dann stets auch von einer hohen Anfälligkeit für Aggression und Intoleranz (sowie gewaltbereiten Extremismus) gekennzeichnet sind.

Ferner wird deutlich, dass die Kunst der praktizierten Vertraulichkeit – sowie der Wertschätzung von Anderen und ihrem Anrecht auf vertraulichem Eigenraum – auch eine soziale Fähigkeit von hoher gesellschaftlicher Bedeutung ist – und das Gegenteil dessen, was in Internet, sozialen Medien und agitatorischen und populistischen Diskursen häufig passiert. Umso bedauerlicher ist, dass Schüler*innen in Schulen manchmal nur sehr wenig Gelegenheit haben, Vertraulichkeit und Wertschätzung zu erlernen und zu praktizieren. Anstatt dessen werden sie häufig geradezu in das Gegenteil von Vertraulichkeit und Respekt hinein sozialisiert, nämlich in jene, bereits genannten, Muster des Mobbing, der Intrige und Verleumdung sowie der üblen Nachrede, und in die Bereitschaft zu Verdacht, Verschwörungstheorien und resultierendem Populismus/ Extremismus. Dem vorzubeugen, ist eine der wichtigsten pädagogischen Zwecke der Gesprächsgruppenarbeit – als Mittel von Intensivpädagogischer politischer Bildung.

Denn, genauer betrachtet, lässt sich sagen, dass es bei Gruppenarbeit nicht nur um soziale Kompetenz, Gruppenfähigkeit oder Mobbing-Prävention geht, die bereits an sich wichtige Anliegen von pädagogischem Handeln und Schulentwicklung darstellen und die auch für die persönliche Entwicklung der Schüler*innen bedeutsam genug wären. Vielmehr geht es beim Erlernen von praktizierter Vertraulichkeit und authentischem Selbstaussdruck im Gruppengespräch sozusagen ums Große und

Ganze, nämlich um die Praxis von freien Gesellschaften überhaupt. Denn in den (vertraulichen) Gruppengesprächen wird im Grunde die Fähigkeit ausgebildet, verantwortlich und erfolgreich an komplexen, vielfältigen und demokratischen Gesellschaften teilzunehmen, die auf Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, Dialogfähigkeit sowie auf dem Mitwirken von freien und verantwortlichen Medien beruht. Dies ist heute umso wichtiger, als der Wille und die Fähigkeit zu Vielfalt, Gewaltenteilung und Dialog in demokratischen Gesellschaften zunehmend brüchig geworden zu sein scheint – was gerade für die jungen Leute große Risiken birgt.

Insofern können Schulen – in Zusammenarbeit mit externen Partnern aus dem Bereich der außerschulischen Jugendarbeit – sowohl die Entwicklung der sozialen Kompetenz und Gesprächsfähigkeit ihrer Schüler*innen unterstützen als auch einen Beitrag zur Sicherung und Entwicklung der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft erbringen (vgl. auch weiter unten zu den Verknüpfungen mit den in den neueren Rahmenlehrplänen von Schulen vorgesehenen Schwerpunkten der Demokratie- und Menschenrechtsbildung und Gewaltprävention).

Junge Menschen und ihre Themen

Was sind nun also die Begebenheiten, Erfahrungen und Themen, die in einer narrativen Gesprächsgruppe von Schüler*innen einer achten oder neunten Klasse ad hoc angesprochen werden?

In den Gruppen wechselten sich spontane Erlebniserzählungen und Erinnerungen, kurze Einwürfe und die Erörterungen von Themen in dynamischer Weise ab – und freilich sind nicht wenige Gruppen (zusammen mit ihren Gruppenleiter*innen) zunächst mit der Herstellung von Grundaufmerksamkeit und Respekt sowie dem Abbau von chronischem Stör- und Ablenkungsverhalten befasst. Die Gesprächsanlässe und Themen, um die es sich gemeinhin handelte, werden niemanden überraschen. Als allgemeine Stichworte lassen sich anführen: Schulische Belange/ gemobbt werden bzw. „sich selber ausschließen“/ „über die Lehrer*innen“/ sozial auffällige bzw. akut gefährdete Mitschüler*innen – Zukunft/ Wünsche-Sorgen/ Berufliches – Familie/ Dorf – Heimat/ „Ausländer“ – Mädchen-Jungen/ Gender – Liebe, Sex, Selbstbefriedigung – Politik/ Populismus/ die AfD/ NPD/ die Reichsbürger in der Gegend/ die Hakenkreuze in den Taschen einiger Schüler – Impulse der Beleidigung/ Abwertung anderer (Kanaken, Ossis, Hurensöhne) – Freundschaft/ gegenseitige Solidarität/ Klassenfahrten, inter alia.

Stets jedoch sind diese Themenbereiche für die Schüler*innen in den Gruppen in mehr oder weniger direkter Weise mit konkreten situativen Anlässen und erlebten Begebenheiten verbunden, die sie persönlich sehr beschäftigen. Umso mehr eignen sich diese direkt erlebten Erfahrungen und Situationen, um genauer erzählt,

persönlich geschildert und gemeinsam befragt und vertieft zu werden. Dabei bewegt sich das Gespräch der Schüler*innen dann oft von ganz allein auch auf zentrale gesellschaftliche Themen zu.

Um einige dieser Themen/ erlebten Begebenheiten und deren Vertiefung in kurzen Worten zu skizzieren und einen ungefähren Eindruck zu geben:

Z.B. Arbeitslosigkeit/ Obdachlosigkeit, soziale Prekarität: (A) „Ja, ist schon ein Problem, aber die meisten Arbeitslose 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 ein paar Jahre gestorben“ – Oh, das tut mir leid. An was von Deinem Onkel kannst Du Dich noch erinnern? – Wie wär es mit folgender Wochenaufgabe: Sprecht mit einer*m Arbeitslosen, was die*der so erzählt, wie es kam, wie das jetzt so ist und was werden soll; und berichtet uns nächste Woche davon.

Dann eine Klassenfahrt ins Ausland: (A) „Da gab’s Obdachlose und Bettler ... und da war eine Stelle bei einer Brücke, da waren ganz viele Obdachlose und dann auch Schüler und haben ein Bier getrunken, das sah cool aus“ – Okay, was stellst Du Dir da so vor, wenn Du das so vor Dir siehst, und es ist cool? ... (B) „Und einer (von uns) hat zu einem anderen gesagt: ‚Ich geb Dir 20 Euro, wenn du den Obdachlosen trittst‘ – Oh! Das ist aber erschreckend. Wie war das dort genau, wo Du das gehört hast? Dank mal nach! Keine Namen! Aber wie hat er das gesagt? Was ist dann passiert? Was hast Du gedacht? Gibt es bei Euch öfter sowas? – Wie wär es mit folgender Wochenaufgabe: Sprecht mit einer*m Obdachlosen, was die*der so erzählt und berichtet nächste Woche.

Oder: Jungen und Mädchen bzw. das Dating: (A) „Das Time-Out war interessant. Wir haben gesprochen, wie man das macht, ein Mädchen ansprechen“ – Ja, spannend, erzählt doch mal, wie läuft das so bei Euch. Wie möchtet ihr von einem Mädchen/Jungen angesprochen werden? Wie macht man das am besten? ... (B) „Äh, das ist ja total peinlich!“ – Oh, finde ich ja gar nicht so peinlich. Aber immer nur die sprechen, denen das nichts ausmacht; niemand muss“ ... (C) „Also, wenn man einen ansprechen will, das muss sich einfach so ergeben, und dann auch wie man einen anschaut“ – Ja, ich glaube ich weiß, was Du meinst. Kannst Du vielleicht ein Beispiel erzählen? – Wir waren übrigens auch mal so jung wie ihr ... Ihr wollt wissen, wie das bei uns war? Tja, das ging so, dass ...

Dann noch mehr von Liebe und Sex: „Da waren wir am Wochenende unterwegs und da kamen zwei aus dem Kornfeld, das Mädchen hatte noch gar keine Bluse an“ – Okay, ihr seid ja noch so jung, wie geht’s Euch mit der Liebe und dem Sex? Erzählt mal, wenn Ihr wollt.

Dabei z.B. auch: Das Thema „illegales Internet“, will heißen: Porno-Seiten – Ah, heißes

Thema! Lasst uns mal so machen: Wir fragen uns nicht gegenseitig, wer was kuckt; hier ist ja alles freiwillig; sondern es spricht nur, wer will und was Ihr denkt ... (A) „Also, ab 1000€ würde ich einen Porno drehen, wenn ich keine Familie hätte. Das ist doch leicht verdientes Geld.“ – Okay! Wie geht’s den anderen? Wie stellt Ihr Euch das konkret vor? Was meinen die Mädchen? Was wisst Ihr über die Pornoindustrie?

Oder: Angst vor Ausländern/ ausländischen Männern: „Die haben keinen Respekt vor Frauen“ – Ah, erzähl mal, was hast Du erlebt oder gehört? Was haben die anderen erlebt? Denkt mal kurz nach und erzählt eine Situation, die Ihr erlebt habt und von der Ihr sagen würdet, dass ist Respekt vor Frauen. – Wie wäre es mit folgender Wochenaufgabe: Sprecht mit jemandem, den/die ihr für eine*n Ausländer*in haltet, und fragt sie, was sie zum Thema Respekt vor Frauen sagen. Ihr könnte ja sagen, Ihr habt in der Schule darüber gesprochen.

„Es gibt viel zu viele Ausländer hier. Die passen nicht zu uns.“ – Hmm, diese Ansicht hört man oft. Erzähl doch mal, was Du so mit Ausländern erlebst. Fällt Dir da gerade was ein? Oder jemand anders? Dann können wir mal ganz genau schauen, was da nicht zusammenpasst. Gibt es noch andere (außer Ausländer), wo ihr sagen würdet, die passen nicht zu uns? Wie wär es mit folgender Wochenaufgabe: Erinnert Euch an eine Situation, die Ihr erlebt habt und wo Ihr sagen würdet, da passen welche nicht zu uns.

Das Thema Ausländer und „Andere“ in vielen Variationen: „Der Uwe ist voll so’n Japaner, ein Laschi“ – Oha! Das war jetzt nicht nett! Erzähl aber mal mehr! Wie kommst Du dazu, das zu sagen? Ich hab keine einzige Person mit asiatischem Familienhintergrund bei Euch an der Schule gesehen! ... „Doch, der Uwe ist Achtel-Japaner“ – Aha, erzähl mal, was meinst Du mit Laschi? Kannst Du uns ein Erlebnis oder eine Situation erzählen, wo jemand oder Du selbst ein Laschi war? Was hat der*die da gemacht? Wie sah das aus? Und etwas anderes: Woran erinnert Euch das Wort Achtel-Japaner?

Dann auch dringliche schulinterne Begebenheiten: „Da sind welche bei uns, die ritzen sich – und das im Live-Stream! ... Und die schicken immer Penisbilder rum?“ – Ach so? Macht Euch das Angst? Erzählt doch mal genauer! Wer hat was Ähnliches erlebt? Fragt Ihr Euch, was man tun kann? Habt Ihr schon mal direkt mit einem von denen gesprochen? ... „Ich kenn einen von denen, die ritzen. Der braucht jemanden, der ihm zuhört; hab mal mit ihm telefoniert. Das ist auch so eine Sucht und so. Der Vater ist Alkoholiker, der wollte sich umbringen“ – Respekt, dass Du da am sprechen bist; sowas ist immer hilfreich. Erzähl doch mal von dem Telefongespräch, wenn Du willst. Vergesst aber jedenfalls nicht: Bei uns gilt Vertraulichkeit! Wir nennen keine Namen! Wir geben nichts nach außen, was man einer Person zuordnen kann! Und wir wollen mehr mit den Leuten reden, nicht so viel über sie! – Lasst uns folgende Wochenaufgabe versuchen: Was können oder sollten wir in einer solchen Situation machen, wenn wir um andere besorgt sind?

Apropos Vertraulichkeit: „Also, ich will hier, dass das hier absolut klar ist: Wer weitererzählt fliegt aus der Gruppe! Wer hintenherum redet, ist raus“ – Danke für den Vorschlag! Was denken die anderen? Wie könnte man das regeln? Ist das hier eigentlich schon mal passiert, dass etwas weitererzählt wurde? Hat jemand woanders sowas erlebt? Was meinst Du mit „Hintenherum-Reden“? Kannst Du ein Beispiel

erzählen, das Du erlebt hast?

Oder Beobachtungen zum Lebensraum: „Diese dauernde Unfreundlichkeiten in der Stadt, der Postbote, die Busfahrer, alle ... nur die Italiener sind freundlich“ – Okay, erzähl mal genauer! Und wie wär's mit folgender Wochenaufgabe bis nächste Woche: Schaut Euch mal in der Stadt um, sammelt Beobachtungen und Erlebnisse mit Unfreundlichkeit und mit Freundlichkeit und bringt sie mit in unser nächstes Treffen!

Oder aber spontane Impulse: „Was soll das eigentlich hier? Sind wir 'ne Selbsthilfe-Gruppe, oder was? Ich bin doch kein Opfer!?“ – Okay, gute Frage! Was meint Ihr, was wollen wir hier machen? Also, andere Gruppen, die wir kennen, sprechen z.B. über Und übrigens, was meinst Du mit ‚Opfer‘? Kennst Du ein ‚Opfer‘? Erzähl doch mal! Da passt vielleicht folgende Wochenaufgabe bis zum nächsten Mal: Ist Euch schon mal was passiert, wo Ihr sozusagen Opfer wart?

Oder 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 Fußballer-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 Fußballer-AG? Könnte Ihr Beispiele geben und genauer erzählen?

Oder auch große Themen und Grundsätzliches: Was bedeutet Heimat? „Also, Deutsch sein, heißt für mich in Deutschland geboren zu sein, und den Pass zu haben“ ... „Aber Nation ist doch eher ein Gefühl! Wenn mich mein Vater fragt, dann sag ich: ‚Ich bin ein stolzer Türke‘“ – Hmm, spannend! Erzähl doch mal genauer, wenn Du magst: Fällt Dir eine Situation ein, wo Du zu Dir selbst sagst: ‚Ja, das mache ich/ denke ich, weil ich ein stolzer Türke bin!‘ Und erzähl doch gern mehr von Deinem Vater. ... „Aber Senay sagte vorhin ‚Leute die auf Nationalität pochen nerven nur“. – Senay, wie meinst Du das genau? Kannst Du etwas erzählen, was Du erlebt hast und wo Du sagst, diese „Nationalität nervt“ mich? Was meinen die Anderen?

Immer besonders lebhaft und wichtig scheinen alle Gender-Themen zu sein – z.B.: Was ist ein richtiger Mann, eine gute Frau etc.? Oder auch: [Ab-]Wertung von Mädchen, Homosexuellen: „Hey, sei kein Mädchen! Du Loser!“ ... „Zieh Dir doch gleich n' Röckchen an“ – Oops, das hört sich ganz schön krass an. Aber sag uns doch bitte mal, was bedeutet ‚Mädchen‘ für Dich? Kannst Du uns was erzählen, was Du erlebt hast und wo Du sagen würdest: ‚Das ist ja Mädchen!‘ ... An alle die folgende Wochenaufgabe: Denkt nach und erzählt uns das nächste Mal eine Situation, die Ihr erlebt habt und von der Ihr sagen würdet „Oh Mann, so ein Loser!“.

Oder: „So'n paar der Sport-AG-Mädchen sehen aus, als ob sie einen Ball ins Gesicht bekommen hätten“ – Oops, hast Du gerade jemanden beleidigt? Du hast es nicht persönlich gemeint, sagst Du? Erzähl, wie kommst Du darauf?

„Also, die da in der Disko, so mit fett Schminke und Netzstrümpfen, das sind alles Nutten!“ – Oh, das ist aber ein starkes Wort! Wie meinst Du das? Was weißt Du über diese Mädchen? Vielleicht folgende Wochenaufgabe: Geht mal hin zu diesen Mädchen und sprecht mit ihnen. Sagt einfach, Ihr macht ein Schulprojekt.

Ach so? Manche der Lehrer*innen sagen auch sowas über Mädchen? – „Einer ist manchmal auch rassistisch?“ – Was sagen die denn? „Z.B. die nuttigen Mädchen

gehen jetzt zuerst rein, und da waren nur drei Mädchen“ – Hmm, sowas sollte man doch eigentlich nicht sagen, oder? Was denken die anderen? Was kann man tun? – ‚Beschwerdebuch‘? Aber das funktioniert (noch) nicht so recht? Habt ihr das wirklich versucht? Erzählt mal!

„Andere Lehrer sind auch nicht immer ganz sauber“ – Ah, was meinst Du damit? Erzähl! – „Naja, das ist hier ein*r, die* gibt immer Klapse auf den Hinterkopf, weil das ‚die Intelligenz befördert‘, sagt er*sie“ ... „und dann gibt’s Lehrer*innen, die sagen manchen Schüler*innen, dass sie dumm sind ... und die haben Lieblingsschüler*innen, die sie voll bevorzugen“. – Ach so, und wie ist der*die sonst so als Lehrer*in? Meint Ihr, man sollte da was unternehmen? Was könnte das sein?

Oft auch das Thema Homosexualität: „Der Ralf trägt total schwule Kleidung! ... nee, das kannst’e nicht sagen. Die Klamotten sind es nicht, eher wie er sich selbst präsentiert ... Ist komisch aber nicht schlimm, homosexuell zu sein ... Aber Mobbing wegen Schwulsein ist ehrlos!“ – Ah, das Thema bewegt Euch. Kennt Ihr Schwule? Könnte Ihr das mal vormachen, diese Sich-Schwul-Präsentieren? Denkt doch mal kurz nach und erzählt uns eine Situation, die Ihr erlebt habt und von der Ihr sagen würdet: Das ist ehrlos!

„Da hat einer in n’er Kneipe 20 Leute erschossen, waren aber eh nur Schwule“ – Autsch, das erschreckt mich, wie Du das sagst! Schon mal einen Schwulen gesprochen? Über wen sprichst Du noch so verächtlich? Erzähl mal!

Oder das Thema allgemeine Vorurteile: „Der Osten ist total Scheiße, ... da ist so ein ostdeutscher Fußballspieler, ist ein Hurensohn“ – Oops, schon wieder eine Beleidigung! Wie ist das bei Euch mit Beleidigungen? Nein, Du musst nicht antworten. Niemand muss hier antworten; aber alles darf gefragt und gesagt werden, solange es ehrlich ist. Ihr kennt ja die Regeln. – Aber erzählt doch mal Situationen, in denen solche Beleidigungen wie Hurensohn fallen. Und was den Osten angeht: Wart ihr schon im Osten? Kennt Ihr jemanden, der*die aus dem Osten kommt? Wie wärs mit einer Wochenaufgabe?

Auch ernste existentielle Themen werden eingebracht: der Tod – „Wie war das denn, als Dein Großvater starb?“ ... Oder: Elternschaft: „Bei drei von uns, da weiß man gar nicht, wer der Vater ist. Haben sie noch nie getroffen. Aber ich glaube, das Biologische ist nicht so wichtig“ – Erzählt doch mal über Eure Eltern und Stiefeltern, wenn ihr wollt.

Oft ganz zum Schluss in den letzte Minuten kommen die schwierigsten Dinge: „Da unten in xy-Stadt wurde unser Ralf von Nazis verprügelt, der hatte gar nichts gesagt.“ ... „letzte Woche hat hier einer einen Mitschüler bespuckt, der spricht kein Deutsch, - der war dabei gewesen, wie seine Eltern umgebracht wurden.“ ... „der Udo von der anderen Klasse sagt, er wollte sich schon mal umbringen, weil er gemobbt wurde, ... aber alle lachen, der ist auch selber schuld“ – Hmm, das hört sich schon sehr ernst an. Kannst Du mehr drüber sagen? Was könnte man da tun?

Allgemeine Eindrücke

Wie gesagt, wer in solchen prozessorientierten Gruppen mit jungen Leuten arbeitet, wird über die Themen und Anliegen der Schüler*innen und über die Gruppendynamiken nicht überrascht sein. Überraschend und beeindruckend hingegen war, wie entschlossen, rasch und direkt die Schüler*innen diese Themen oft ansprechen, sobald ein gesicherter Raum von schulexternen Leiter*innen dafür bereitgestellt wird. Das trifft auch auf ihre zum Teil recht zahlreichen Bezüge und intensiven Erlebnisse in den rechtsextremen Milieus und Subkulturen zu, die in ihrer kommunalen und familiären Umgebung vorzufinden sind – und die dann in den Gruppen bearbeitet werden können, was im regulären Schulalltag schwerlich möglich ist.

Gerade in den ersten Treffen der Gruppen werden diese Dinge manchmal nur angetippt. Mit Geduld und Zeit entwickelt sich dann aber rasch genügend gegenseitige Aufmerksamkeit und das Vertrauen in den gesicherten Raum der Gruppe, so dass den einzelnen Erlebnisbereichen/ Themen mehr und genauer nachgegangen werden kann. Auch muss die Grundfähigkeit, die eigenen Erfahrungen ernst zu nehmen und sie verbal einigermaßen begreiflich zu schildern, oft erst gelernt oder gefestigt werden. Etwas vor und mit anderen erzählen und dabei auch anderen respektvoll und interessiert zuhören zu können, ist nicht jeder*m vom vornherein gegeben – und scheint in manchen Klassen/ Gruppen zunächst kaum erreichbar zu sein, weil verschiedene anti-soziale Dynamiken wirksam sind, die zuerst gedämpft werden müssen. Die Grundfähigkeiten des Erzählens und Gesprächs zu erlernen, ist jedoch von zentraler Bedeutung, um eine stabile und soziale Persönlichkeit bilden und Entwicklungsrisiken (nicht nur der Radikalisierung) vorbeugen zu können – und auch um gesellschaftlich handlungsfähig zu werden.

Von großer methodischer Relevanz ist hierbei, dass von Seiten der Gruppenleitung wirklich keine – auch noch so indirekten – Vorgaben und Themen gesetzt werden, sondern lediglich der eigenbestimmte Prozess angestoßen und begleitet wird (mit Eingangsfragen wie: „Wie geht’s Euch hier denn so?“/ „Was bewegt Euch, hier an der Schule oder außerhalb?“/ „Was wollt Ihr gerne austauschen?“/ „Wir sind dafür da, um Euch innerhalb der Schule einen Freiraum fürs persönliche Gespräch unter Euch zu ermöglichen!“ u.a.m.). Dabei gilt es, alles, was die Teilnehmenden spontan einbringen, wertzuschätzen, ernst zu nehmen und zu vertiefen, ganz abgesehen davon, um welche Inhalte es sich dabei handelt und welche persönlichen Reaktionen diese Inhalte bei den Leiter*innen hervorrufen. Vor allem aber gilt es, dabei durchweg die Fähigkeit zum Erzählen von Erfahrungen zu unterstützen. Denn in den Gruppen können und sollen jene Erlebnisse und Ansichten zum Ausdruck kommen – und bearbeitet werden, die sowohl im Fachunterricht als auch im informellen Gespräch unter den Schüler*innen aus unterschiedlichen Gründen kaum genug Zeit, Ruhe und Vertrauen besteht. Denn wenn Erlebnisse erzählt und angehört werden, kommen stets auch Impulse der persönlichen Reflexion in Bewegung.

Sehr wirksam ist hierbei auch, die Gruppen, die aus zehn bis vierzehn Schüler*innen und zwei Gruppenleiter*innen bestehen mögen, für bestimmte Phasen noch einmal in Untergruppen zu teilen, so dass fünf bis sechs Jugendliche und eine Leitung miteinander sprechen – und die angerissenen Themen noch einmal genauer und mit noch mehr Vertraulichkeit besprochen werden können. Dies hat immer dann besonders wirksame Effekte, wenn die Mädchen und die Jungen vorübergehend in

Untergruppen miteinander sprechen oder andere, sich anbietende Unterscheidungslinien innerhalb der Gruppe für die Teilung genutzt werden – und die Untergruppen später ihre verschiedenen Erfahrungen und Perspektiven wieder zusammenführen (vgl. weiter unten bei „Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen“).

Die Wochenaufgaben - als zusätzliche pädagogische Intervention

Die praktischen Wochenaufgaben, die den Gruppen jeweils bis zur nächsten Sitzung gegeben werden können und die sich spontan aus dem Verlauf des aktuellen Gruppengesprächs ableiten lassen, stellen eine wichtige zusätzliche Option im pädagogischen Vorgehen bereit. Denn mittels solcher Wochenaufgaben lassen sich die Themen aus der Gruppe erfahrungshaltig vertiefen, wodurch auch die Kontinuität und Verbindlichkeit des gesamten Gruppenprozesses unterstützt wird. Auch lässt sich sagen, dass die aus dem engagierten, aktuellen Gruppengespräch bezogene Wochenaufgabe, die zudem in ihren Einzelheiten individuell anpassbar ist, eine hohe Arbeitsmotivation in sich birgt – und ein spannendes experimentelles Tun im gesellschaftlichen Raum in Aussicht stellt.

Wenn z.B. die Rede auf „die dauernde Unfreundlichkeiten in der Stadt“ kommt – „der Postbote, die Busfahrer, alle ... nur die Italiener sind freundlich“ – dann lässt sich sehr leicht eine entsprechende Wochenaufgabe ableiten. Diese könnte sich dann zum Ziel nehmen, die beobachtete Unfreundlichkeit, aber auch deren Gegenteil, die Freundlichkeit im Alltag, genauer zu beobachten und Beispiele dessen zur nächsten Gruppenrunde mitzubringen und dort zu erzählen. Bei längerer Laufzeit der Gruppe und bei entsprechend besseren Möglichkeiten, den Prozess und die Selbstreflexion zu vertiefen, könnte die Aufgabe sein, sich selbst und die eigene Rolle in der Beobachtung oder Teilnahme an Szenen der (Un-)Freundlichkeit genauer zu beschreiben.

Dies gilt im Grunde ähnlich für alle Themen, die in einer Gruppe selbsttätig aufkommen und die alle gleichermaßen in sozial-experimenteller und selbstreflexiver Weise vertieft werden können, wenn man sie per Wochenaufgabe in den Bereich der umgebenden Lebenswelt hineinerstreckt. Wenn z.B. der Austausch die persönliche Bedeutung von Heimat betrifft – wenn also eruiert wird, was es z.B. heißt, „in Deutschland geboren zu sein, den Pass zu haben und aber dennoch zu sagen ‚Ich bin ein stolzer Türke‘“ – dann scheint sehr passend, in der Wochenaufgabe ein kleines Set Interview-Fragen zu entwickeln (die einer narrativen Fragestruktur folgen) und versuchsweise einige Gesprächspartner*innen aus dem eigenen Lebensumfeld zum Interview zu bitten. Wenn man in dieser Wochenaufgabe zudem von der persönlichen Beobachtung ausgehen möchte, dass „Leute, die auf Nationalität pochen, immer nur nerven“, würden die Interview-Fragen und Partner entsprechend gewählt werden.

Ein besonders wichtiger Gegenstand für sorgsam abgewogene Wochenaufgaben sind alle sich in der Gruppe ereignenden Szenen, in denen Beleidigungen und gruppenbezogene Abfälligkeiten geäußert werden. Wenn z.B. „der Uwe voll so’n Japaner- Laschi“ genannt wird, oder es über den Osten (Deutschlands) heißt, dass er „voll Scheiße ist“, markieren die jungen Leute im Grunde auch gute Möglichkeiten,

sich mit einer praktischen Explorationsaufgabe bestimmten sozialen und thematischen Sektoren konkret anzunähern.

Die großen existentiellen Themen – Liebe, Tod, Selbstmord, biologische/soziale Elternschaft – die aber in Gruppen oft ganz rasch und unkompliziert aufgebracht werden, bieten ebenfalls eine Fülle von Möglichkeiten. Auch hierzu lassen sich Interviewfragen skizzieren, mittels derer ein Feldkontakt hergestellt werden kann. Aber es können auch kurze gedankliche Abhandlungen, oder Rechercheaufgaben zum Thema gestellt werden.

Ganz besondere Aufmerksamkeit, Besonnenheit und Umsicht ist bezüglich denjenigen Gesprächssituationen bzw. Gruppenthemen geboten, in denen sich andeutet, dass möglicherweise eine gewisse Dringlichkeit oder relative hohe Konfliktrisiken vorliegen oder evtl. sogar Gefahr in Verzug ist (vgl. hierzu weiter unten). Denn bei diesen Anlässen kann eine Wochenaufgabe, wenn sie eine direkte Interaktion mit bestimmten Personen vorsieht, zu Folgedynamiken führen, die sich der direkten Aufsicht und Fürsorge durch die Gruppenleitung oder die Lehrer*innen der Schule entziehen. Deshalb muss hierbei in besonders sorgsam abgestimmter Weise vorgegangen werden.

Was hierbei aber offenkundig wird, ist, dass die Themen und Wochenaufgaben, die sich aus dem Verlauf einer narrativen Gesprächsgruppe ergeben, zahlreiche Möglichkeiten bieten, den direkten Anschluss an Themen der Fachlehrpläne aus Fächern wie LER, politische Bildung, Geschichte oder Deutsch bieten. Hier werden in Zukunft verschiedenen Möglichkeiten entwickelt werden, die Arbeit der Gruppen in den Regelunterricht einzubeziehen. Essenziell wird hierbei sicherlich auch die genaue Abgrenzung der Vollzüge sein, so dass einerseits die Vertraulichkeit und Unabhängigkeit der Gruppengespräche gewahrt und andererseits eine Leistungserbringung und -bewertung möglich ist. Relativ leicht umsetzbar scheint jedoch z.B., mit den Schuler*innen eine schriftlich zu erbringende Aufgabe über eine Gruppenthema und/oder eine entsprechende Wochenaufgabe der Gruppen zu vereinbaren, deren schriftliche Ausführung dann aber von der Fachlehrkraft entgegengenommen und im Fachunterricht verhandelt wird. Hierbei würden die persönlichen und auf die Gruppengespräch bezogenen Erfahrungsanteile nicht oder nur in anonymisierter Weise in die schriftliche Erarbeitung eingehen. Hierbei würde dann sogar zusätzlich noch die wichtige Fähigkeit der fraktionierten Handhabung von Vertraulichkeit geschult, die Auskunft in abgewogener und anonymisierter Weise durchaus vorsieht (vgl. oben) und die für die Bewältigung von komplexen Settings der beruflichen Arbeit aber auch für jegliches pro-demokratische zivilgesellschaftliche Engagement wichtig sind.

Gruppen- und Klassendynamiken - und der Erwerb von sozialer Intelligenz

Bemerkenswerter Weise können sich bereits zwischen den Klassen und Gruppen einer Schule große Unterschiede in der Freimütigkeit, Gesprächsfähigkeit und Gruppendynamik ergeben. Schon die spontan und eigenbestimmt durchgeführte Teilung einer Klasse in zwei Gruppen erbringt oft zwei differente Gesprächsmilieus; die Gruppen von zwei neunten Klassen weisen dann mit relativ großer

Wahrscheinlichkeit signifikante Unterschiede auf, die man dann pädagogisch nutzen kann. Das ist im Grunde wenig überraschend. Denn bei allen Gemeinsamkeiten in der lebensweltlichen Perspektive von Neuntklässler*innen einer Schule ist jede Klasse ein eigener Sozialkosmos, der von individuellen Schüler*innen aus jeweils spezifischen Familienzusammenhängen mit unterschiedlichen Vorgeschichten zusammengesetzt ist. Deshalb mag jede Klasse und Gruppe andere Themen und andere Aufgaben zu lösen haben – und andere Potenziale zur Verfügung haben, die in Varianten der gruppen-übergreifenden und klassen-übergreifenden Arbeit genutzt werden kann (vgl. zum Format der „mediativen Aussprachegruppen“, weiter unten).

Ein Typ von Klasse in dieser Altersgruppe ist z.B. sehr vertrauensvoll, im guten Sinne kindlich, und die Schüler*innen überschütten sich gegenseitig mit Themen und Gesprächsanlässen. Ein anderer Typ von Klasse hat darüber hinaus auch noch die innere Ordnung, dass die Schüler*innen bei jedem Thema die Runde machen, und jede/r etwas zum Thema sagen kann.

Wieder andere Klassen und Gruppen sind lebendig bis hin zu Fahrigkeit und Unachtsamkeit, so dass dauernd Quergespräche geführt werden. Bei manchen Gruppen geht das so weit, dass sie sich nur in Anspielungen und Witzeleien ergehen – dort bewegen sich die Schüler*innen in einem engen Raum, der im Grunde eine gut gelaunte Verhinderung jeglichen Gesprächs betreibt. Es fehlt die Ruhe – und sie will sich auch bei viel Geduld nicht leicht herstellen lassen. Hierbei spielen oft Cliquenrivalitäten und Tabus eine große Rolle. In wieder anderen Gruppen aus Brennpunktschulen ist diese Verhinderung jeglichen Gesprächs nicht einmal mehr gut gelaunt, sondern böswillig, beleidigend und destruktive bis hin zu grausamen Mobbing-Vorgängen. In manchen Gruppen sitzen dann alle und belauern sich, nach dem Motto: Wir sagen nix. Von diesen Ausgangslagen aus muss dann die Arbeit der Bildung von Gesprächsfähigkeit beginnen.

Insgesamt müssen sich alle Klassen/ Gruppen erst besser kennen lernen, mit sich selbst als Gruppe besser klar kommen, bevor sie an Gesprächsfähigkeit gewinnen können. Das kann die unterschiedlichsten Gründe haben, Konfliktgeschichten, Ressentiments, Vertrauensmangel. Manchmal spielt auch ein*e einzelne*r Teilnehmende*r und deren* Psychodynamik eine ganz bestimmende Rolle. An einer Schule, die nicht als Brennpunktschule gelten kann, geschah es z.B., dass eine Person eingangs sehr prägnant sagte, der Austausch in der Gruppe wäre für sie uninteressant; sie wäre selbst schon viel weiter als die anderen, und das liege auch daran, dass ihre Familie reich sei. Aber das Verhalten der jungen Frau und auch der Klasse ihr gegenüber widersprach dem, denn beide Akteur*innen agierten keineswegs uninteressiert oder distanziert – zumindest nicht im Gruppengespräch (anders mag es in der Klasse sein). Auch zeigte sich später, dass der Reichtum der Familie nicht zutreffend dargestellt worden zu sein schien. Erst später begannen sich die gruppenspezifischen Themen ein wenig mehr zu erschließen, die im Hintergrund dieser prägnanten Äußerung standen. Dabei wurde deutlich, dass es sich um eine sehr mit sich zerfallene Klasse handelte (die zudem viele Wechsel von Lehrer*innen und von Klassenkamerad*innen hinter sich hatte, die nicht gut integriert werden konnten). Dennoch und umso mehr hat diese Gruppe/ Klassenhälfte dieses für sie nicht einfache Setting des Gruppengesprächs letztlich sehr bereitwillig angenommen und schien an sich als Gruppe arbeiten zu wollen.

Andere Klassen haben wiederum andere Herausforderungen. Jedenfalls scheint es pädagogisch sehr förderlich zu sein, einen Gesprächsraum bereit zu stellen, in dem sich solche Gruppen-Herausforderungen erkennen und bearbeiten lassen – und in dem sich soziales und emotionales Lernen in der Gruppe ereignen kann. Denn ohne Zweifel werden die Schüler*innen einen Großteil ihres Lebens in nicht selbst gewählten Gruppen verbringen. Denn, wie oben angemerkt, der persönliche Lebenserfolg der Schüler*innen – und auch ihre gesellschaftliche Gestaltungskraft – wird nicht unwesentlich davon abhängen, wie gut sie sich in Gruppen bewegen und mit ihnen umgehen können.

Wie kann eine Schule an den Themen aus Gesprächsgruppen weiterarbeiten?

Es wurde bereits deutlich, dass die Anliegen, Erlebnisse und Themen der Schüler*innen vielfache Überschneidungen mit den Schwerpunkten einer avancierten politischen Bildung bzw. von Fachlehrplänen aufweisen – insbesondere dem Ziel, die zivilgesellschaftliche Handlungs- und Teilhabefähigkeit und die demokratische und menschenrechtliche Grundhaltung der Schüler*innen zu stärken und dabei auch der Entstehung von vorurteilsbehafteten, menschenfeindlichen und extremistischen Einstellungen vorzubeugen.

Wenn man nämlich den oben angeführten Querschnitt von Anliegen und Gesprächsgegenständen aus den Gruppen verschiedener Schulen besieht, wird man sofort bemerken: Diese Gegenstände und Themenfelder haben hohe pädagogische und gesellschaftliche Relevanz. Denn diese Themenfelder waren: Schule/ schulische Belange – Zukunft/Sorgen – Heimat/ Ausländer – Mädchen-Jungen/ Gender – Liebe und Sex – Politik, Populismus, die AfD – Impulse der Beleidigung/ Abwertung anderer (Kanaken, Opfer, Oassis, Hurensöhne) – Verfehlungen von Lehrkräften – sozial auffällige bzw. akut gefährdete Mitschüler*innen – gemobbt werden und sich selber ausschließen etc.

An diesen Themenfeldern wird jede engagierte Schule gerne weiterarbeiten wollen. Auch ist dies in den (Rahmen-)Lehrplänen und deren entsprechenden fachbezogenen und fächerübergreifenden Inhalten ausdrücklich vorgesehen. Z.B. weisen das Verfahren der narrativen Gesprächsgruppen, ggf. begleitet von Jugendkultur-Workshops, vielfache Verknüpfungen mit dem Rahmenlehrplan in Berlin/Brandenburg auf. Denn hierbei ist die Förderung der persönlichen Gesprächsfähigkeit, „Sprachbildung“ und „sozialen Kompetenz“ der Schüler*innen anvisiert – und dieses Ziel wird jenseits von Leistungsbeurteilungen in einem vertraulichen Raum verfolgt, der durch von außen kommende, jugendnahe Gruppenleiter*innen hergestellt wird. Genau dies setzt sich der Rahmenlehrplan vor, indem er dazu auffordert, „unterrichtsergänzende Angebote“ in „Kooperation mit externen Partnern“ zu schaffen – und dabei auch die „Heterogenität“ und „Akzeptanz von Vielfalt“ als Schule und in der „Schulkultur“ direkt vorzuleben.

Auch entsprechen die narrativen Gesprächsgruppen und Jugendkultur-Workshops per se einem Vorgehen, das lehrplangemäß „die unmittelbare Teilhabe“ der Schüler*innen fördert, deren „Interessen“ und „Lebenswelt mit einbezieht“ und dazu beitragen kann, dass die Schule tendenziell zu einem „gemeinsamen Lern- und Lebensort“ wird. Lernt

und lebt man doch dort am meisten, wo frei von der Leber weg, vertraulich gesprochen und kreativ gestaltet werden kann. In einem solchen jugendnahen Vorgehen kommen dann auch die „fächerübergreifenden Inhalte“ des Rahmenlehrplans ganz selbstverständlich zum Zug. Denn „Inklusion“, „Demokratiebildung“, „Gewaltprävention“, „Gleichberechtigung“ werden in narrativen Gesprächsgruppen und Jugendkultur-Workshops in stets unmittelbar auftauchenden Anliegen der Schüler*innen direkt berührt. Kann doch ohne bestimmte Standards an „Gewaltprävention“ und „Gleichberechtigung“ das offene und gleichberechtigte Gespräch in der Gruppe gar nicht begonnen werden – wobei diese Standards auch immer wieder neu in Erinnerung gerufen, erlebt und eingelöst werden müssen.

Wenn man dann die oben angeführten Themenfelder und Gesprächsanlässe im Einzelnen besieht, springt sofort ins Auge, wie nahe sie den „fachbezogenen Inhalten“ der Lehrpläne für die Fächern der Gesellschaftswissenschaften sowie aus Politischer Bildung, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde/ LER, sowie Musik, Kunst, und Deutsch stehen. „Menschsein – existenzielle Erfahrung“, „Miteinander leben – soziale Beziehungen“, „Die Welt von morgen – Zukunftsentwürfe“, „Wer bin ich? – Identität“. Wie anders wollte man sich dem nähern, wenn man nicht mit dem offenen, persönlichen Gespräch in einem vertraulichen Gesprächsraum beginnt.

Freilich können diese Gespräche nicht der Beurteilung von schulischer Leistung unterzogen werden. Jedoch bieten z.B. die praktischen Wochenaufgaben, die den Gruppen jeweils bis zur nächsten Sitzung gegeben werden können und die sich spontan aus dem Verlauf des aktuellen Gruppengesprächs ableiten lassen, gangbare Möglichkeiten, Modi der Leistungserbringung anzusetzen, ohne dass die Vertraulichkeit und Beurteilungsenthobenheit der Gesprächsgruppen geschmälert würde. Denn Interview-Projekte/ Ausarbeitungen oder gedankliche Abhandlungen/ Rechercheaufgaben zu bestimmten Anlässen/Themen, die sich aus den Gesprächen ergeben haben, aber im Außenbereich der Gruppen liegen, lassen sich durchaus bemessen und bewerten – und bieten die Möglichkeit, Gesprächsgruppen als Element in den Regelunterricht einzufügen.

Die besondere Bedeutung des Verhältnisses zwischen Mädchen und Jungen

Das folgende Gruppengespräch, das das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen in Unterricht und Schule betrifft, hat sich in genau dieser Weise an einer der Erprobungs-Schulen zugetragen. Es wird hier angeführt, weil Einschätzungen mit ähnlichen Inhalten vielfach auch an anderen Schulen zu vernehmen waren – und sich daraus eine wichtige Perspektive der Weiterarbeit der Schulen an den durch die Gruppenarbeit erschlossenen Prozesse ergab.

In einer der Gruppen der neunten Klassen hatte es viel Austausch rund um die Themen Männlichkeit, Weiblichkeit, Geschlechterrollen gegeben, was freilich in Gruppen von Jugendlichen früher oder später fast immer der Fall ist. Deshalb haben die beiden Leiter*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt vorgeschlagen, die Gruppe für eine Weile in Mädchen und Jungen zu teilen, um dann in diesen geschlechtergeteilten Kleingruppen weitersprechen und später wieder zusammenkommen zu können. (Aus diesem und ähnlichen Gründen sind die

Leiter*innen der Gesprächsgruppen immer zu zweit und wenn möglich als weiblich-männlich gemischtes Team tätig.)

Die Gesamtgruppe hatte den Vorschlag zunächst ein wenig diskutiert und war sich nicht sicher, ob sie diese Aufteilung in Gruppen von Mädchen und Jungen wirklich machen möchte. Aber dann sagte das bisher am meisten zurückhaltende und schüchterne Mädchen plötzlich sehr entschieden, dass sie gern nur mit den Mädchen weiter sprechen möchte. In der Mädchen-Gruppe wurde dann viel und offen darüber gesprochen, wie es erlebt wird, als Mädchen in dieser Klasse zu sein. Sie bekämen nämlich „als Mädchen dauernd von den Jungs Sprüche rein gedrückt“ – nur weil sie eben Mädchen seien. Entweder seien sie die emsigen-fleißigen und „un-coolen Mädchen“ oder, „wenn wir was Falsches sagen, sind wir die doofen Mädchen“. Gerade diejenigen Jungen, „die nicht so populär sind und vor ihren Freunden Eindruck schinden wollen“, würden sich darin hervortun, die Mädchen mit diesen „Sprüchen“ „runterzumachen“.

Weil sich dieses Verhaltensmuster von Jungen vor allem im Unterricht ereignet, führt es für die Mädchen insgesamt konkret dazu, dass sie sich generell nicht wohl fühlen, „im Unterricht weniger sagen“ und letztlich auch „schlechtere mündliche Noten“ bekommen. Dem entsprach auch die Beobachtung der Gruppenleiter*innen, dass die Mädchen in manchen Gruppen häufig von Jungen unterbrochen wurden und dass es vorkam, dass ein Junge sozusagen für ein Mädchen weiterredete, indem er sie unterbrach und ihr Thema – sozusagen richtig – fortführte und abschloss.

Besonders anstrengend sei, so hieß es, dass sie als Mädchen oft in Bezug auf ihre Körperlichkeit „Sprüche bekommen“, gerade wenn sie eben zu den kräftigeren oder stämmigeren Mädchen gehören und somit den gängigen „Mädchen-Bildern“ nicht entsprechen. Dergleichen Sprüche sind dann auch tatsächlich in mehreren Gruppen der teilnehmenden neunten Jahrgangsstufe zu hören gewesen. Sie schienen zum allgemeinen „Sprüche“-Inventar aller Klassen zu gehören und auf ein festes Register des ‚Lästerns gegen Mädchen‘ zurückgehen, das offensichtlich ein Bestandteil der bestehenden Schulkultur war. „Die Mädchen können ja nicht so richtig Sport machen, die müssen ja immer aufpassen, dass Ihrem Gesicht nichts passiert.“ „Schau dir mal die Nase von der da an ...“ etc. Als Mädchen würde man also immer irgendwie „gedisst“ – jedenfalls weit mehr, als das für Jungen gilt. Auch handelt es sich hierbei eigentlich genau genommen nicht nur um ein Lästern gegen Mädchen sondern auch um eine Lästern gegen das Mädchen-Sein an sich. Denn es werden auch Sprüche genannte, die gezielt auf Jungen angewendet werden, wie z.B.: „Hey, stell dich nicht an, sei kein Mädchen!“, oder: „Hey, zieh Dir doch gleich ein Röckchen an (Loser!)“

Mädchen/Jungen und Gender 2: Sind diese Gender-Themen wirklich so wichtig?

Es ist in unserer Erfahrung tatsächlich so, dass die Themen Mädchen, Jungen, Geschlechterrollen, Männlich-Sein/ Weiblich-Sein (d.h. Gender-Themen) in beinahe allen Klassen eine sehr große und dennoch oft übersehene oder unterschätzte Bedeutung haben. Das ist in diesem Lebensalter natürlich nicht überraschend. Auch handelt es sich hierbei um Prozesse der Identitätsbildung, die sehr sensibel sind.

Umso besorgniserregender ist es aber, wenn diese wichtigen Themen so sehr durch „Lästern“ und „Runtermachen“ belastet werden.

Auch war festzustellen, dass das Mädchen-Lästern nur ein Element eines allgemeineren Klimas des Lästerns und Runtermachens war, das sich nicht nur gegen Mädchen/ Mädchen-Sein richtete, sondern in flexibler Weise auch gegen Jüngere, Schwächere, schulisch/ sportlich weniger Erfolgreiche etc. zum Tragen kam. In Schulen, denen ein Internat angeschlossen ist, ist das manchmal in besonderem Maße der Fall, wo besonders gegen die Jüngeren agiert und bedingungsloser Respekt eingefordert wird. Da werden dann z.B. „die 7er von den 9ern geknechtet“, in Einzelfällen offensichtlich auch „im Zimmer festgehalten und geschlagen“ – „aber davon wollen wir nicht reden“. Bei den Mädchen werden Süßigkeiten und Handys „abgezogen“.

Im Gruppengespräch geht es bei solchen Begebenheiten nicht in erster Linie darum, den jeweiligen Wahrheitsgehalt zu verifizieren oder Klärungen und Folgemaßnahmen anzustoßen. Das vordringliche Ziel ist zunächst, dass mit dergleichen Erfahrungen überhaupt einigermaßen offen umgegangen werden kann und dass sie gemeinsam weiter vertieft werden können. Hierbei hat sich oft gezeigt, dass das Lästern bzw. das Mädchen-Lästern – sowie Gender-Themen insgesamt – sehr gute Ansatzpunkte darstellen, um pädagogisch wirken zu können. Denn das Lästern, Runtermachen und die Übergriffe beschäftigen die Schüler*innen sowieso in sehr direkter Weise. Und die Themen von Weiblichkeit/ Männlichkeit, Liebe, Mädchen-Jungen, Schwul-Sein/ Lesbisch-Sein haben für alle jungen Leute eine hohe Identitätsrelevanz. Ferner war in der Arbeit an verschiedenen Schulen immer wieder aufgefallen: Wo bei Gender-Themen große Verspannung herrscht und viel Lästern gegen Mädchen und Mädchen-Sein stattfindet, sind fast immer auch andere Hemmnisse und Belastungen im sozialen Miteinander vorzufinden – wie z.B. Mobbing, Vorurteile, Ängste vor Neuem und Anderem, Ressentiments, Diskriminierung von anderen Gruppen, z.B. von sog. „Ausländern“, d.h. das Level an Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit war dort eher hoch.

Dabei sind die politischen oder ethischen Dimensionen von Ressentiments, Diskriminierung etc. in der Arbeit an Schulen zunächst nicht so vorrangig. Im direkten Gespräch mit den Schüler*innen und mit der Schule geht es zuerst vor allem um die Tatsache, dass jegliches (Schul-)Klima des Lästerns oder Ressentiments zahlreiche abträgliche Wirkungen hat. Denn Ressentiments, Vorurteile, Ängste, Hemmungen etc. blockieren die Entwicklung der Persönlichkeit und der persönlichen Fähigkeiten der Schüler*innen; und sie gefährden deren Wohlbefinden und Gesundheit. Im ungünstigsten Fall schüren sie Aggression, (Selbst-)Destruktivität, Gewalt und extremistische Lebensentwürfe. Wenn also dergleichen abträgliche Faktoren den Sozialraum von jungen Leuten prägen, ist aus Sicht eines narrativen, systemischen Ansatzes zunächst vor allem ein pädagogischer und sozialtherapeutischer Handlungsbedarf auf institutioneller Ebene gegeben – und erst in zweiter Linie ein politischer oder moralischer Wertungsbedarf. Das heißt, dass unter solchen

Umständen vor allem die Fähigkeit unterstützt werden muss, auf der lebensweltlich-persönlichen Ebene über diese Erfahrungen (von Lästern, Ressentiments, Ängste etc.) überhaupt zu sprechen und sie – in möglichst narrativer, erzählender Weise – in Worte zu fassen. Dies beinhaltet im Übrigen auch die Anregung, die jeweils eigenen Anteile bzw. das eigene Agieren in Situationen von Lästern und Ressentiment zu betrachten und zu besprechen.

Freilich sind die politischen, gesellschaftlichen und ethischen Dimensionen von Phänomenen wie Ressentiment, Vorurteilsbehaftung und Diskriminierung – gerade im Bereich Gender – offenkundig und relevant. Denn in der extremen Zuspitzung wird deutlich, dass sowohl der Rechtsextremismus/-populismus als auch die religiös begründeten Extremismen, in wie auch immer unterschiedlicher Weise und unterschiedlichem Ausmaß, die Gleichberechtigung der Geschlechter ablehnen – und dabei zum Teil offensiv gegen Gleichberechtigung polemisieren und Vorstellungen der Geschlechter-Ungleichheit propagieren. Entsprechend kam das von das Cultures Interactive durchgeführte EU-Projekt „Women/ Gender in Extremism and Prevention“ (WomEx.org) im Blick auf verschiedene jugendliche Teilnehmer*innen-Gruppen zu dem Befund, dass es eigentlich keine*n Extremist*in gibt, die*der nicht auch sexistisch und homophob eingestellt wäre – und dass gerade diese Gender-Themen auch sehr wirksame Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit darstellen. Diese Einsicht hat sich in den bisherigen Erfahrungen der Arbeit in Gesprächsgruppen an Schulen vielfach bestätigt.

Über diese politische und gesellschaftliche Perspektive des Mädchen-Lästerns kann und soll in den Gruppen natürlich auch gesprochen werden. Jedoch empfiehlt es sich, dies vor allem dann und in dem Maße anzuregen, in dem diese politische Perspektive dort auch als solche eigenständig entsteht und auf dem Austausch von persönlichen Erfahrungen beruht. Denn nur auf dieser persönlichen Erfahrungsbasis wird sie nachhaltige pädagogische Wirkung entfalten können.

Mädchen/Jungen und Gender 3: Zurück zum Gespräch der Mädchen in der Kleingruppe

Zweierlei war den Leiter*innen am Kleingruppengespräch der Mädchen besonders bemerkenswert. Zum einen war beeindruckend, wie die Mädchen die Erfahrungen des „Dauernd-Sprüche-Reingedrückt-Bekommens“ in sehr ruhiger, präziser und nüchterner Art beschreiben konnten. Die Mädchen blieben sozusagen ganz bei sich und ihren Wahrnehmungen und Gedanken; und sie haben sich währenddessen in keiner Weise abfällig und kränkend gegenüber den Jungen geäußert. (In der Jungen-Gruppe ergab sich dahingehend zunächst ein anderer Verlauf; vgl. unten.) Zum anderen war bemerkenswert, wie offen sowohl die Schüler als auch die Schülerinnen die schulexternen Leiter*innen in den Gruppen an diesem Mädchen-Lästern teilhaben ließen. Die Jungen und auch die Mädchen, die durchaus in spezifischen Weisen an diesem Lästern mitwirkten, schienen sich damit keineswegs verbergen zu wollen,

sondern praktizierten dies ganz offen. Dies schien beinahe so, als wollten die Schüler*innen eine gender-übergreifende Übereinkunft signalisieren, dass beide Geschlechter dieses Lästern normal und unproblematisch fänden – und auch andere dazu einladen, daran teilzunehmen.

Mädchen/Jungen und Gender 4: Das Gespräch in der parallelen Jungen-Gruppe

Was hatte nun hatte die Jungen-Gruppe inzwischen beschäftigt, als sie in der Phase der Aufteilung der Gruppen unter sich reden konnte? Auch bei den Jungen wurde das Gespräch deutlich ruhiger, als es vorher in der großen, gemischten Gruppe war. Freilich war das Mädchen-Lästern dort zunächst eine der vorrangigen Aktivitäten geblieben – im Gegensatz zur gleichzeitigen Mädchengruppe, die nicht lästerte, sondern den Blick auf den dadurch verursachten Schaden richtete. So z.B. konnte in der Jungen-Gruppe das Gespräch über die Nase eines Mädchens eine gehörige Zeit einnehmen. Ferner schien in der Jungengruppe zu gelten: Je rededominanter ein Junge agierte, desto mehr Mädchen-Lästern praktizierte er. Hierin bestätigte sich, was die Mädchengruppe mutmaßte, dass nämlich gerade die Jungen, „die nicht so populär sind“ und sich stets darum bemühen, ihren Status in der Klasse zu festigen, sich darin hervortun, die Mädchen mit „Sprüchen“ „runterzumachen“. In pädagogischer Hinsicht ist die so verbrachte Gruppenzeit freilich keineswegs verlorene Zeit, denn man muss sich als Gruppe sozusagen zuerst selbst beim Lästern zusehen lernen, bevor dann langsam mehr Einsicht und Verantwortlichkeit entstehen kann.

Ferner kam in diesem Gespräch unter Jungen auch der landläufige Sexismus zum Ausdruck, der Teil vieler Jugendmilieus ist – wie er auch generell gesellschaftlich weit verbreitet ist. Denn eine der genannten rededominanten Stimmen der Jungengruppe nutze diese Situation – unter weiblicher Leitung (!) – um ausdrücklich die Leitsätze des „Mädchen-Bangens“ und des „Bros before Whores“ hervorzuheben, und machte sich anheischig, die anderen Jungen in der Gruppe auf diese beiden Leitsätze verpflichten zu wollen. Auf Nachfrage, was der Leitsatz des „Mädchen-Bangens“ bedeute, erklärte der Junge, dies hieße, dass „Mädchen nur zum Vögeln gut wären“; und „Bros before Whores“ („Brüder gehen vor Huren“) bedeute, dass die Freundschaften unter Jungen oder in einer Jungen-Clique stets eine höhere Priorität hätten als eventuelle Beziehungen zu Mädchen (wobei alle Mädchen sprachlich als Whores/„Huren“ begriffen werden). Für diese Sitzung galt also, dass der Unterschied zwischen der Mädchengruppe und der Jungengruppe kaum hätte größer sein können.

Neuerlich ist aber aus pädagogischer Perspektive zu unterstreichen, wie wichtig es ist, dass dergleichen Themen und Einstellungen überhaupt offen – und in einem aufgeschlossenen und sozusagen fehlerfreundlichen Raum – ausgesprochen und auch ausagiert werden können. Denn wenn dies nicht geschieht und sich alle Schüler*innen lediglich gut erzogen und mehr oder weniger wohlüberlegt äußern, wird sich zu diesen brisanten, emotional unterfütterten Haltungen keine Veränderung im pro-sozialen, menschenrechtlichen Sinn bewirken lassen. Dann geschieht, was in klassischen Bildungssettings nicht selten passiert: Es wird politische Bildung für

diejenigen gemacht, die es am wenigsten nötig haben, bzw. politische Bildung erfolgt in einer impliziten Logik der Folgsamkeit, weil die Methodik der Veranstaltung nicht zulässt, dass – frei von der Leber weg – impulsive Haltungen zum Ausdruck kommen und bearbeitet werden können.

Deshalb ist es ein vorrangiges Ziel der narrativen Gesprächsgruppen-Arbeit, die Äußerung von impulsiven Haltungen und Ansichten der obigen Art zu ermöglichen. Diese werden dann seitens der Leitung mit einer Grundhaltung der „kritischen Zugewandtheit“ aufgenommen, die der jeweiligen Person gegenüber stets wertschätzend sowie narrativ-fragend zugewandt bleibt, auch wenn die Haltungen und Äußerungen der Person problematisch bzw. abstoßend erscheinen und jedenfalls geeignet sind, Impulse der sofortigen kritischen und moralischen Konfrontation zu erregen. Mit einem freundlichen „Da bin ich ja gar nicht Deiner Meinung, aber erzähl doch mal, wie Du dazu kommst, welche Erfahrungen Du gemacht hast, mit wem Du so abhängst und was da so abgeht ... und wie Du das genau meinst ...“, kann man mit Interesse, moralischer Zurückhaltung, Tabulosigkeit und fragendem Herangehen nachhaltige pädagogische Wirkungen erzielen – und auch die jeweilige Gruppe stets daran beteiligen, diese Wirkungen bei bestimmten Einzelnen noch zu verstärken.

Diese „kritische Zugewandtheit“ richtet sich aber immer auch auf die Gruppe als ganze; d.h. sie hat – in gruppenspezifischer Haltung – stets im Blick, wer in der Gruppe die (potentiell) Leitragenden jener impulsiven, menschenverachtenden Äußerung sind, und bezieht diese sehr ausdrücklich in die Zugewandtheit mit ein. Bei jenem sexistischen Motto „Bros before Whores“ („Brüder gehen vor Huren“) sind z.B. alle Mädchen der Gruppe unmittelbar Leitragende bzw. werden indirekt als „Huren“ beleidigt. Für die Leiter*innen heißt dies, dass sie zu einem bestimmten Zeitpunkt ausdrücklich die Mädchen der Gruppe ansprechen und ihnen die Wertschätzung und Unterstützung durch die Leitung versichern wird bzw. sie einladen wird, sich selbst einzubringen. Hierbei muss stets sehr aufmerksam und genau vorgegangen werden. Wenn z.B. – wie dies in einer anderen Gruppe erfolgte – die Mädchen eine nicht anwesende Klassenkameradin als „Dorfmatratze“ bezeichnen, weil sie offenbar intime Beziehungen zu mehreren jungen Männern eines Dorfes hatte, werden die Leiter*innen auch hier zunächst den (offensichtlich recht ambivalenten) Erfahrungsbereich der intimen Beziehungen zu Männern zu erschließen versuchen. Sie werden aber jedenfalls auch einen signifikanten Akzent auf die Feststellung legen, dass alle Mädchen das Recht haben, mit so vielen Männern intim zu sein wie sie möchten. Dies werden sie nicht deshalb tun, weil das sozusagen die politische korrekte Haltung in dieser Frage wäre, sondern um diejenigen in der Gruppe zu schützen, die eventuell Leitragende oder Beleidigte dieser Äußerung sein könnten, weil sie ihre intimen Beziehungen souverän und eigenbestimmt gestalten (vgl. auch weiter unten zu „Wanderhure“).

Diese Umsicht und gruppenspezifische Schutzhaltung vorausgesetzt, wird die narrativ arbeitende Gruppenleitung angesichts von menschenfeindlichen, beleidigenden Impulsen und Ressentiments stets in erster Linie auf die vertiefte

Erschließungen der hinter ihnen liegenden persönlichen Erfahrungen und lebensweltlichen Umstände ausgerichtet sein – und weniger darauf, etwas mutmaßlich Falsches, Unkorrektes oder Skandalöses „nicht im Raum stehen zu lassen“. Denn die Interventionen der Berichtigung, Aufklärung, Debatte, politischen Auseinandersetzung und des moralischen Vorwurfs, die nicht kritischen-zugewandt und narrativ sind, sondern vor allem argumentativ und mitunter restriktiv vorgehen, werden gerade bei schwer erreichbaren jungen Menschen kaum zur Verhaltensänderung und Verantwortungsübernahme führen – bzw. sich tendenziell sogar eher kontraproduktiv auswirken. Denn wer sich als Leiter*in vorwiegend damit beschäftigt, etwas „nicht im Raum stehen zu lassen“, wird den Kontakt zu denjenigen verlieren, die es in den Raum gestellt haben, und sie somit kaum persönlich erreichen und zur pädagogisch wirksamen Selbstreflexion bewegen können. Zudem mag sich seitens dieser jungen Leute ein begreiflicher Unmut einstellen, der in einer vielsagenden Rückmeldung aus der Evaluation eines Bildungsformats prägnant zum Ausdruck kommt: „Zuerst habe sie (die Leitungen) uns nach unserer Meinung gefragt, und dann haben sie die ganze Zeit darauf rumgehackt“.

Ganz anders in offenen, narrativen Gruppenprozessen: So z.B. führte das Gespräch in der oben angeführten Jungengruppe dahin, dass das Prinzip des „Bros before Whores“ – auch ohne jegliche wertende Intervention seitens der Leitungen – von einem großen Teil der Jungen mit Deutlichkeit zurückgewiesen wurde und sich also in der Gruppe nicht durchsetzen ließ. Dass diese Zurückweisung so deutlich erfolgte und sich klar ausdrücken konnte, liegt freilich vor allem auch daran, dass überhaupt der Raum und die Zeit dafür bestand, dieses Prinzip so ausdrücklich ausbreiten zu können. Unter anderen Bedingungen, z.B. denen einer Bildungsveranstaltung, hätte sich jener Junge und seine ein bis zwei Adjutanten vielleicht in jenes so viel beschworene Gefühl der stillschweigenden Mehrheit zurückziehen können; und je nachdem als wie aufdringlich die Bildungsveranstaltung empfunden worden wäre, hätte er vielleicht sogar noch weitere Sympathisanten gewinnen können. Genau dies war in der offenen Gruppensituation nicht mehr möglich. Denn dort wurde direkt fühlbar, dass eine solche stillschweigende Mehrheit mitnichten bestand. Und die selbstgewiss vorgetragene Haltung des Protagonisten erhielt von innen heraus eine Abfuhr durch die eigene Gruppe, was sicherlich auch ihn selbst innehalten ließ.

Aber auch wenn diese Abfuhr an frauenfeindliche Haltungen in dieser Gruppe weniger deutlich ausgefallen wäre, wäre zweifellos ein Prozess in Gang gesetzt worden, der in der langfristigen Folge bei jedem einzelnen zu Nachdenken gebracht und letztlich pro-sozialen Wirkungen gezeitigt hätte. Denn selbst wenn man von den in der Realität sich kaum jemals bewahrheitenden Befürchtungen ausginge, die angesichts eines Ansatzes der prozessoffenen, Agenda-losen, narrativen Gruppenarbeit nicht selten aufkommen („Wenn ich die zusammenstecke und Freiraum geben, dann herrscht da Sodom und Gomorrha, dann bestärken die sich nur!“), ist zu sagen: Selbst wenn tatsächlich eine Jungengruppe, durch zwei Leiter*innen begleitet und interessiert befragt, über 50 Minuten hinweg wirklich nur so verleihe, dass sie sich im „Mädchenlästern“ gegenseitig übertrumpften, was wie gesagt keine realistische Erwartung darstellt, dann hätten die Gesprächsgruppen im Konzept von

Cultures Interactive die Möglichkeiten der Settingveränderung durch Gruppenteilung und TimeOut, mittels derer sich weitere Impulse setzen ließen.

Die Jungen in dieser Gruppe sind in jener Gruppensitzung dann letztlich überwiegend sogar dahin gekommen festzustellen, dass sie sich eigentlich gerne besser mit den Mädchen ihrer Klasse verstehen würden. Nur wäre dies eben schwierig und zwar auch deshalb, weil „die Mädchen immer lästern würden“, so hieß es. Und in der Tat waren die Mädchen an diesem Lästern durchaus beteiligt, so dass man tatsächlich kaum sagen konnte, wer für dieses Lästern in erster Linie die Hauptverantwortung trägt. Diese Pointe unterstrich umso mehr, wie komplex eine Schulkultur des Lästerns und Mobbings eigentlich ist und wie wichtig es ist, dass man der Sache gemeinsam und mit genügend Zeit und Raum erfahrungshaltig auf den Grund geht.

Mädchen/Jungen und Gender 5: Persönlich-Politisches im Gespräch über zu AfD/ NPD

Der weitere Verlauf des Gruppengesprächs unter den Jungen war gerade auch im Hinblick auf die klassischen Belange der politischen Bildung aufschlussreich – und möglicherweise zukunftsweisend. Denn als die Leitung der oben beschriebenen Jungengruppe zwischendurch – und, wie immer, in maximal offener Fragehaltung – sondierte, was denn „sonst noch so los wäre“, auch um zu sehen, welche anderen Themen und Begebenheiten sich evtl. im Erlebnishorizont des Lästern-Themas befinden oder dahinter verborgen bleiben, ging das Gespräch der Jungen plötzlich ins Politische. Die Jungen tauschten sich darüber aus „wie das ist mit der AfD, ob die wirklich so schlimm ist etc.“; „Naja, die NPD geht ja gar nicht“, hieß es; „Der xy-Schüler aus der Klasse xy, der ist doch Nazi, oder? Nee, der zieht nur eben oft Military-Sachen an und macht Sprüche, ... ist aber nichts Ernstes!“

Was war in dieser Gruppendynamik des Themenwechsels in der Jungengruppe passiert? Auf völlig eigenständigen – und sozusagen geheimen – Bahnen hatte das Gespräch den Bereich des „Mädchen-Lästerns“ verlassen und ist zu Fragen des politischen Populismus/ Extremismus übergegangen. Dies lässt sich aber auch als eine inhaltlich sehr authentische Gesprächswendung begreifen – die jedenfalls zahlreiche Vertiefungsmöglichkeiten im Sinne einer präventiven politischen Bildung bietet. Dabei war sich die Gruppe zunächst nicht bewusst, wie nahe stehend diese beiden Gesprächsgegenstände in inhaltlicher Hinsicht eigentlich sind. Denn niemand in der Gruppe schien sich gewärtig zu sein, wie sehr die Themen des Lästerns gegen Mädchen und gegen Mädchen-Sein – und der darin enthaltene Komplex von Sexismus und Homophobie – strukturell mit den rechtsextremen Ansichten und Haltungen der NPD und von Teilen der AfD zusammenhängen (zumal gemäß der obigen Beobachtung aus Womex.org, dass es eigentlich keine*n Extremist*in gibt, die*der nicht auch sexistisch und homophob eingestellt wäre). Auch war die Gruppe im Moment des Gesprächs weit davon entfernt zu erkennen, dass es wohl vor allem ihr eigenes Lästern war, das sie in diesem Moment des Kleingruppengesprächs auf

assoziativem Wege zu den Themen NPD und AfD brachte. Dabei zeigte diese intuitive Gesprächswendung im Grunde auch an, wie nahe die Gruppe mit ihrem Lästern der NPD stand, von der sie sich aber gleichzeitig zu distanzieren versuchte.

Umso mehr enthält dieser Verlaufsmoment des Gruppengesprächs auch ein großes Potential der persönlich-politischen Selbsterkenntnis. Ferner wird deutlich, wie bedauerlich es gewesen wäre, wenn dieser völlig eigenständige Themenübergang dadurch verbaut worden wäre, dass der Zusammenhang zwischen Sexismus/ Gender-Themen und Extremismus frühzeitig von außen eingebracht bzw. moniert worden wäre – wie es angesichts der Themen AfD und NPD vielleicht das aufklärerische Anliegen einer klassischen politischen Bildung gewesen wäre. Denn auf diese Weise hätte man die Gruppe um die wichtige Möglichkeit gebracht, einen beispielhaften Moment der gruppenspezifischen Themenassoziation nachzuvollziehen und das darin enthaltene Potential der Selbstreflexion für sich zu nutzen. Demgegenüber ist den Leiter*innen eines prozessoffenen Gruppensettings die Möglichkeit gegeben, narrativ nachzufragen, welche direkten Erlebnisse und persönlichen Beobachtungen die Teilnehmenden im Erfahrungsbereich AfD und NPD gesammelt haben – wie auch im Erfahrungsbereich „Military-Sachen“ oder „(rechte) Sprüche“-Machen, die „nichts Ernstes“ sind. Und selbst wenn dabei keine genderbezogenen Erlebnisse und Beobachtungen zur Sprache kämen und kein Phänomene des Lästerns gegen Personengruppen auftraten (Ausländer, Intellektuelle, EU etc.), hätten die Leiter*innen stets die Option gehabt, auf das vorangehende Gruppenthema „Lästern gegen Mädchen/-Sein“ zurückzugreifen und in maximal ergebnisoffener Weise zu fragen, ob irgendjemand einen Zusammenhang zwischen dem jetzigen und dem vorigen Gruppenthema sieht.

Je nachdem wie weit die Gruppe bereits in ihren Fähigkeiten der Selbstbeobachtung und des gemeinsamen Nachdenkens fortgeschritten ist, kann hieraus – auch zu einem späteren Zeitpunkt – ein Moment des Innehaltens und Nachdenkens über Lästern, AfD/NPD und über sich selbst als Gruppe/ Klasse gewonnen werden. Die Gruppe würde dann auf sich selbst blicken und resümieren können: Wenn wir uns selbst als Gruppe so recht zusehen, können wir erkennen, dass wir vorhin ziemlich heftig gegen Mädchen, Mädchen-Sein und alles mögliche andere gelästert haben, wie wir das oft tun – und dass wir dann plötzlich über die AfD und NPD und ähnliche Themen sprachen, die genau dieses Lästern (und Sexismus/ Homophobie) zum Programm erhoben haben. Denn AfD und NPD sind, in wengleich unterschiedlicher Weise, politische Parteien, die jenseits aller Inhalte vor allem eine Programmatik des Lästerns gegen andere praktizieren – und scheinbar sind wir dem in unserem Lästern näher als wir denken.

Die pädagogische Wirkungstiefe eines solchen offenen Verlaufs von Gespräch und Reflexion in der Gruppe, der allein aufgrund des narrativen Ansatzes und gruppenspezifischen Rahmens zustande kommt und bewusst die Spannung zwischen Persönlichem und Politischem nutzt, dürfte um einiges höher einzuschätzen sein, als sie mit herkömmlicheren Verfahren der politischen Bildung erreicht werden könnte.

Mädchen/Jungen und Gender 6: Es geht auch anders - in Gender-Dingen

Es gab allerdings eine Klasse an dieser Schule, in der dieses Lästern gegen Mädchen und Mädchen-Sein deutlich weniger auftrat. Dabei handelte es sich um diejenige Klasse, die – schulbekannt – das relativ beste Klassenklima hatte und am leichtesten mit sich zurechtkam. Sehr umstandslos und vertrauensvoll ließen sich die Schüler*innen dieser Klasse in das Gruppengespräch ein und tauschten Erfahrungen und Erlebnisse aus. Auch wussten die Schüler*innen selbst, dass sie es in ihrer Klasse recht gut miteinander hatten. „Ich hoffe, wir haben auch in der 11. noch viele Kurse zusammen.“

Dass diese Klasse mit den Themen Mädchen, Jungen, Geschlechterrollen/ Gender entspannter umging und mehr Wertschätzung für einander hatte, zeigte sich übrigens nicht nur an der geringeren Ausprägung des Lästerns gegen Mädchen und Mädchen-Sein. Es zeigte sich indirekt auch daran, dass die Gruppen aus dieser Klasse im Gespräch bereits eigenständig an Themen wie ‚Verliebt-Sein! Wie macht man das am besten?‘ herangingen – und den Raum des Gruppengesprächs aktiv hierfür nutzten.

Auch die Gruppenleiter*innen gelangten zu dem Eindruck, dass es sich hierbei um eine Klasse handelte, in der die Mädchen gegenüber den Jungen eine relativ gleichberechtigte Stellung und große Autorität besaßen. „Die Jungs haben wir schon ganz gut erzogen“, konnte man im Mädchen-Gespräch hören; und die Jungen schienen nichts dagegen zu haben. Eine weitere Folge dieser relativen Entspanntheit in Gender-Dingen war, dass auch die vorsichtigeren Haltung, die die meisten Mädchen dieser Klasse und Jahrgangsstufe in erotischen und sexuellen Hinsichten zu haben schienen, unangefochten respektiert wurde. „Die Jungs verlieben sich immer. Das ist doof. Die meisten von uns hätten eigentlich gern einen schwulen Freund“, so wurde mit großer Selbstverständlichkeit und Akzeptanz resümiert (was sich von Jungendominierten Gruppen und den dortigen Leitsätzen des „Mädchen-Bangens“ und „Bros before Whores“ stark unterscheidet).

Ferner schien im Gespräch der Mädchen dieser Gruppe eine „ältere Schwester“ eines der Mädchen als weibliches Vorbild hervorzutreten, die schon mit 21 gleichzeitig studierte und arbeitete und sich eine eigene Wohnung leisten konnte.

Freilich war auch diese Klasse – und die Mädchen darin – vom allgemeinen Lästern nicht völlig unbeeinträchtigt. Zu sehr sind verschiedene subtile Formen dieses Lästerns auch in der Gesellschaft, den Medien und dem Internet als Normalität verbreitet. So waren es in dieser Klasse gerade die Mädchen untereinander, die sich in einer der Gruppen dann immer wieder sehr abfällig über eine Klassenkameradin äußerten (die an der parallelen Gesprächsgruppe teilnahm). Diese Klassenkameradin, so hieß es, „schminke sich immer so viel“ und „habe Beziehungen zu vielen Typen“. Eine „Wanderhure“ (!), so war das unschöne Wort, das mit großer Empörung ausgesprochen wurde. Auch in einer anderen Klasse schien eines der Mädchen so angesehen zu werden („Schlampe“).

Selbst also unter den Mädchen kam angesichts ihrer sexuell aktiveren Schüler*innen

kaum ein Gedanke dahingehend auf, dass diese Kameradinnen doch eigentlich das Recht haben, so zu leben, wie sie möchten, auch in sexueller Hinsicht – und dass ihnen der Grundrespekt der anderen deshalb nicht verwehrt sein darf. Auch die von anderen eingebrachten Beobachtung, dass beide der bezeichneten jungen Frauen aus sozial und familiär sehr schwierigen Umfeldern stammten, schien die eifernde Empörung kaum lindern zu können – die Last des Lästerns wog schwer auf diesen Momenten des Gesprächs. Und einige Verblüffung entstand immerhin momentan, als die Mädchen erinnert wurden, dass sie während der ersten Sitzung in ihrer Klage über die „ausländischen Männer“ die Bedeutung „des Respekts vor Frauen“ unterstrichen hatten.

Umso begrüßenswerter ist auch hier, dass die Schüler*innen dies alles so einfach und rückhaltlos in der Gruppe zur Sprache brachten – und so Teile ihres Innerstes nach außen kehrten – und dass dadurch die Gelegenheit entstand, sich mit diesem Aspekt ihrer Lebenswelt und ihrer Art, darüber zu sprechen, auseinanderzusetzen.

Wie oben angedeutet, läge es nahe, hierbei auch die Lehrkräfte mit einzubeziehen, die hinsichtlich der gewohnheitsgemäßen Entwertung von Mädchen/ Mädchen-Sein nicht immer ganz und gar gefestigt scheinen („Mensch, sei kein Mädchen“; „die nuttigen Mädchen gehen jetzt zuerst rein“ etc., wie über eine Lehrkraft berichtet wurde). Umso sinnvoller schiene es, wenn die Lehrkräfte gemeinsam mit den Schüler*innen ein Einverständnis herstellten, dass jene Äußerungen über „Mädchen“ vermieden werden und sich eine menschliche und tolerante Grundhaltung gegenüber „Anderen“ sowie Offenheit gegenüber Unterschiedlichkeit und Vielfalt ausbilden kann. Denn dies würden den jungen Menschen im Leben weiterhelfen und Demokratie und Menschenrechte stärken. (Dies ist umso lohnender, als in dem oben angesprochenen Fall, wie so häufig, auch andere Formen von Diskriminierung und Entwertung zu verzeichnen waren – und es offensichtlich auch zu beleidigenden Äußerungen gegenüber den wenigen polnischen Mitschüler*innen des Schule kam).

In Bezug auf die Themen „Mädchen und Mädchen-Sein“ könnte sich möglicherweise der Fachunterricht in einigen Fächern ergänzend daran beteiligen, indem z.B. einige historische und gesellschaftliche Aspekte von Sexismus, Homophobie bzw. von gender-basiertem „Lästern“ jugendgerecht aufbereitet und mit Zielen der politischen Bildung verbunden würden.

Wie kann eine Schule nach den Gesprächsgruppen selbst „an diesen Themen weiterarbeiten“? – das Verhältnis zu den sog. „ausländischen Schüler*innen“

Zu den Themenfeldern, die bei Schüler*innen quer durch alle beteiligten Schulen fast immer eine große Rolle spielten, gehörte auch das Thema der sog. „ausländischen“ Schüler*innen bzw. weiterer Gruppen von als „anders“ wahrgenommenen Klassenkamerad*innen. Damit verbindet sich stets der Blick auf die Diskriminierungshandlungen gegenüber diesen „Ausländern“ und „Anderen“. Auch

dieses Themenfeld berührt offenkundig die übergreifenden pädagogischen Ziele der Gruppen-Arbeit – nämlich die Förderung der zivilgesellschaftlichen Handlungsfähigkeit, der demokratischen und menschenrechtlichen Grundhaltung sowie der Dialog- und Teilhabefähigkeit der Schüler*innen bzw. der Vorbeugung von vorurteilsbehafteten, menschenfeindlichen und extremistischen Einstellungen – was auch den Zielstellungen der Rahmenlehrpläne bzw. schulinternen Curricula in Berlin-Brandenburg und anderen Bundesländern entspricht.

An einigen der Schulen waren die Diskriminierungsimpulse gegenüber sog. ausländischen Mitschüler*innen nicht gleich sichtbar, was dort vor allem damit zu tun hatte, dass es an diesen Schulen nur ganz wenige Schüler*innen mit sog. Migrationshintergrund gab. Jedoch kam es dort in einigen der Jugendkultur-Workshops vor, die begleitend zu den Gruppen angeboten werden, dass gruppenbezogene Vorurteile und Ressentiments und manchmal auch Beleidigendes über Menschengruppen geäußert wurden. Damit haben die CI-Mitwirkenden in der einen oder anderen Weise recht häufig zu tun, was auch daher rührt, dass viele der jugendkulturell aktiven CI-Workshop-Leiter*innen familiären Migrationshintergrund haben oder jugendkulturell als Angehörige von Offstream-Kulturen erkennbar sind.

Die CI-Mitwirkenden begreifen diese offenen Äußerungen von Ressentiments oder Provokationen immer als ein indirektes Gesprächsangebot und als eine unbewusste Aufforderung der Jugendlichen, an den Themen „Vorurteile, Ressentiments und Beleidigungen“ zu arbeiten, von denen die Schüler*innen ja auch selbst vielfach betroffen sind. Dies ist auch daran zu erkennen, dass diese Vorurteile manchmal in einer Art Humor zum Ausdruck gebracht werden.

So z.B. gestaltete sich der Anfang einer Gruppensitzung in witzelnder Weise so, dass die Schüler*innen meinten, das sei „hier doch eine Selbsthilfegruppe, oder sowas, da wollen wir unbedingt über die Sexualität von Omar sprechen“, wobei es sich bei Omar um den einzigen dunkelhäutigen Schüler der Klasse (und evtl. der ganzen Schule) handelte. Schon auf dem einleitenden Schulprojekttag, auf dem viele Klassen dieser Schule gemischt waren, war zu beobachten, wie sich besonders die Jungen der anderen Klasse ständig, mitunter recht beleidigend über diesen „dunkelhäutigen Schüler“ lustig gemacht haben, indem sie ihn u.a. mit N*Worten bezeichneten.

Des Weiteren wurde unser*e Kolleg*in mit türkischem Familienhintergrund eingangs verschmitzt angesprochen, dass doch dessen*deren „Vater bestimmt eine Dönerbude hätte“. Nachdem sich dann aber ein rasches Einverständnis darüber herstellen ließ, dass die Väter der Schüler*innen ja auch keine Frittenbude hätten, konnte diese Situation zunächst mit Humor bewältigt werden. Gleichzeitig entstand dadurch aber auch eine gemeinsame Szene, an die dann im weiteren narrativen Austausch der Gruppe angeknüpft werden konnte.

Auch über den einzigen asiatischen Schüler dieser Schule wurde Beleidigendes geäußert, was insbesondere seine Männlichkeit in Frage stellte. (Sicherlich nicht zufällig war dieser einzige asiatische Schüler im angeschlossenen Schulinternat mit dem einzigen schwarzen Schüler in ein Zimmer gelegt.) An einer anderen Schule, an der kein einziger asiatischer Schüler gewesen war, kam es zu jener oben angeführten Äußerung über Uwe – „der Uwe ist voll so’n Japaner, Laschi“.

Auch scheint es in der erst genannten Schule so gewesen zu sein, dass der einzige asiatische Schüler dort inzwischen aus unbekanntem Gründen außerplanmäßig von der Schule abgegangen war – was in einem der Gruppengespräche mit ausdrücklicher Genugtuung im Gestus eines „der passte nicht zu uns“ festgestellt wurde. In dieser Gruppensitzung war offenkundig, dass über diese, den asiatischen Schüler betreffenden Hergänge ausführlich und multi-perspektivisch hätte gesprochen werden können und müssen, wozu es jedoch aufgrund der sehr begrenzten Laufzeit der dortigen Gruppenarbeit und der deshalb noch nicht hinreichend gefestigten Vertrauensbasis nicht kommen konnte.

Auch alle anderen der Momente in Gruppensitzungen, in denen Impulse der mehr oder weniger witzig gemeinten Provokation, Beleidigung oder Abwertung von bestimmten Personengruppen zum Ausdruck kamen – bez. Kanaken, Opfer, Ossi, Hurensöhnen – eignen sich gleichermaßen als Ansatzpunkt. Denn auch hier können, sobald in der Gruppe genügend Vertrauen und Bereitschaft zur Selbstreflexion entstanden ist, die jeweils verfügbaren lebensweltlichen und/oder biografischen Hintergrunderfahrungen erschlossen werden, die für den Reflexmechanismus der Entlastung durch Provokation/ Beleidigung von Anderen oder Gruppen ausschlaggebend sind – so dass im Lauf der Gruppenarbeit eine neue, profundere und persönliche Sicht auf diese Impulse erreicht werden kann.

Dies gilt auch für die grimmigeren Ausbrüche von Provokation, Beleidigung und Ressentiment, die an ländlichen Brennpunktschulen manchmal zu verzeichnen sind und zudem ein rechtsextremes Umfeld spüren lassen. Wenn z.B. die Ausgangsäußerung eines Fünfzehnjährigen einer Oberschule besagt, dass „das mit dem Holocaust gar nicht so schlimm war, und dass es nicht so viele waren“ und dass „Deutschland eben technisch so fortgeschritten war ... und einer es sowie tun musste ... und dass jetzt eben nur Deutschland den schwarzen Peter hätte“ etc., dann ist mit Widerspruch aller Erfahrung nach nicht viel auszurichten. Auch haben andere in der Klasse bzw. in der Gruppe diesen Widerspruch in gewissem Umfang durchaus geleistet – und niemand im Raum hatte irgendeinen Zweifel, welche Haltung die Gruppenleiter*innen in Fragen der deutschen Geschichte wohl haben würden. Hingegen konnte die Sondierung der lebensweltlichen und/oder biografischen Hintergrunderfahrungen jenes Fünfzehnjährigen dann zunächst der Frage nachgehen, ob und inwiefern er ein grausamer Mensch wäre, was sich keineswegs bestätigen ließ. Vielmehr trug der junge Mann in der Folgesitzungen selbst einige Beleg einer relativ großen Fühllosigkeit in seiner Familie bei, die er eindrücklich beschreiben konnte und die er mit der nüchternen Feststellung schloss, dass seine Eltern wohl „nicht traurig

wären, wenn er sterben würde“.³

Auch wenn sich durch dergleichen erlebniswirksame Gruppenselbsterfahrungen die vielfältigen rechtsextremen Dispositionen von Einzelnen und ihren Umfeldern sicherlich nicht umstandslos erledigen lassen, wird man doch davon ausgehen können, dass der junge Mann in künftigen Situationen der Leugnung und Relativierung des Holocaust innehalten wird und/oder gemischte Gefühle haben wird; und dies mag eventuelle das Maximum dessen ist, was sich in kurzer Zeit in dergleichen verfestigten Umständen erreichen lässt – und was jedenfalls einer lebensweltlichen/biografischen sowie narrativen und gruppendynamischen Methodik bedarf.

Klassenübergreifende Konflikt- und Problem-Sachverhalte an Schulen – insbesondere bei akuten Situationen von Gefahr-in-Verzug

In themenoffener Gruppenarbeit, die von den Teilnehmenden vertrauensvoll angenommen wird, kommt es nicht selten auch dazu, dass Begebenheiten und Situationen angesprochen werden, in denen sozusagen Gefahr in Verzug ist – bzw. ein besonderer Handlungs- und Verantwortungsbedarf besteht. Es ist einer der großen Vorzüge des Verfahrens der narrativen Gesprächsgruppen, dass gerade auch diese oft sehr sensiblen, von Tabus belegten und manchmal den verantwortlichen Lehrer*innen gar nicht bekannten Begebenheiten in einem sicheren, vertraulichen Rahmen angesprochen werden können. Hierin zeigt sich des Weiteren eine der besonderen Möglichkeiten, die eine längerfristige, auch beratende Kooperation zwischen einer Schule und einem externen pädagogischen Partner bereitstellen kann. Denn eine solche Kooperation ermöglicht es, dass die akuten Gefährdungslagen, die in oder im Umfeld einer Schule vorliegen mögen und in einer Gruppe zur Sprache kommen, genauer gesehen und – unter Wahrung der Vertraulichkeit der Gruppe – systematisch bearbeitet werden können, so dass ggf. weitere externe Hilfen und soziale Dienste herangezogen und bestehende Risiken entschärft werden.

Wenn z.B. „da unten in xy-Stadt unser Ralf von Nazis verprügelt (wurde)“ und wenn sich im Gespräch zeigt, dass es hierüber bisher zu keinerlei Gespräch und Handlungskonsequenz seitens der Schule gekommen war, dass der Vorfall auch niemandem zur Kenntnis gebracht wurde und z.B. auch nicht der Polizei gemeldet wurde, dann kann ein intensiv-pädagogisch arbeitender, schulexterner Kooperationspartner, der z.B. mit Gesprächsgruppen arbeitet, hilfreich sein. Dies trifft freilich auch auf jene Situation zu, von der erzählt wurde, dass eine*r auf einer Klassenfahrt hat sagen hören: „Ich geb Dir 20 Euro, wenn du den Obdachlosen trittst“ – insbesondere dann, wenn sich im zunehmend vertraulichen Gruppengespräch erweisen sollte, dass damals tatsächlich jemand einen Obdachlosen getreten hat –

³ Hierzu bald eine genauere Beschreibung in: „Vom GAU der politischen Bildung – zum goldenen Weg der narrativen Rechtsextremismus-Prävention“; auf: <http://cultures-interactive.de/de/fachartikel.html>.

und also eine Straftat begangen wurde. Eine vergleichbare Situation mag eventuell auch bei jenem „Schüler xy aus der Klasse yz“ vorliegen, von dem es hieß, dass er „doch kein wirklicher Nazi“ wäre, sondern „nur eben oft Military-Sachen anhat und Sprüche macht – nichts Ernstes!“, nämlich dann, wenn im Fortgang des Gruppenprozesses Hinweise dahingehend aufkämen, dass es sich vielleicht doch um etwas „Ernstes“ handelt. Die jeweils anzuratenden Maßnahmen und das zu wählende Vorgehen sind freilich weniger evident, als es scheinen mag. Denn bei dergleichen Situation muss stets auch der Vertraulichkeitsanspruch der Gruppe gewahrt werden.

Ein ähnlicher Handlungs- und Verantwortungsbedarf besteht auch in jenen anders beschaffenen Situationen, in denen eine Gesprächsgruppe damit zurechtzukommen versucht, dass bestimmte Schüler*innen „sich ritzen“, mit oder ohne Live-stream, oder Penisbilder versenden – und sich daraus öffentliche Erniedrigungsszenen ergeben, die in ihren möglichen negativen, gefährdenden Auswirkungen kaum abzuschätzen sind. Ähnliches liegt vor, wenn „die xy von der anderen Klasse sagt, sie wollte sich schon mal umbringen, weil sie gemobbt wurde“, und sich gleichzeitig zeigt, dass im Grunde „alle lachen“ und vielleicht nur ein*e Mitschülerin tatkräftig besorgt ist – und sich dabei aber möglicherweise überfordert.

Klassenübergreifende, die gesamte Schule umfassende Problemzusammenhänge sind hierbei besonders herausfordernd. So zum Beispiel erwies sich an einer kleinen Oberschule im ländlichen Raum, dass sie von beständigen Konflikte und mitunter auch gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen den herkunftsdeutschen Schüler*innen und den ca. 10 geflüchteten Schüler*innen betroffen war, die dort eingeschult waren. Da dieses klassenübergreifende KonflikttHEMA innerhalb der einzelnen Gesprächsgruppen aus vielen Gründen nicht nachhaltig bearbeitet werden konnte – z.B. weil dort allenfalls ein*e Geflüchtete*r anwesend war, die*der dann naturgemäß eine entsprechend dynamische Position in der Gruppe hatte, musste in Kooperation mit der Schule ein neues Format der Intervention entwickelt werden. Es ist inzwischen als „mediative Aussprachegruppen bei klassenübergreifenden Konflikten“ an der gesamten Schule beschrieben.⁴

Ein weiterer klassenübergreifender Problemzusammenhang bestand z.B. an einer Schule, die von einer besonders massiven und bösartigen Mobbing-Kultur betroffen war. Hier ist eine Person über ein Fake-Account in sozialen Medien verleitet worden, sexualisierte Nacktfotos und Videos von sich zu versenden. Diese wurden dann über Monate hinweg zu Szenen der öffentlichen Erniedrigung genutzt, die sich auf die Körperlichkeit der Person bezogen. Eine dieser Szenen scheint sich auf dem Schulhof zugetragen zu haben, wo diese Fotos und Videos vor allen anderen Mitschüler*innen der*m Freund*in der Zielperson gezeigt wurden, der*die dann offensichtlich gegen ihre*n Freund*in, die Zielperson, in zornigen Streit ausbrach. So stand das Paar im lauten Streit auf dem Schulhof, umringt von einem Kreis klatschender Mitschüler*innen. Unwillkürlich mag man denken: „Solingen, Rostock-Lichtenhagen nur anders“; und in der Tat ist das Aufkommen an rechtsextremen Bezügen bei den Schüler*innen dieser Schule relativ hoch, aber für die Region nicht überraschend.

⁴ Vgl. Weilnböck, Harald: Mediative Aussprachegruppen an Schulen im ländlichen Raum (2018) (http://cultures-interactive.de/tl_files/publikationen/Fachartikel/2019_CI_Weilnboeck_Mediative%20Aussprachegruppen%20im%20l%C3%A4ndlichen%20Raum.pdf).

Auch hier war die Kapazität dessen, was eine Gesprächsgruppe aus sich heraus leisten konnte, überschritten, zumal Gefahr in Verzug war. Denn an der Schule schien mitunter ein Ehrenkodex wirksam zu sein, der gewaltsame und bewaffnete Übergriffe nicht ausschließen ließ. Die Funktion, die die Gesprächsgruppen hierbei jedoch durchaus erfüllen konnten, war, dass das Problem als solches überhaupt hinlänglich klar in den Blick geriet – und infolge dessen zusammen mit der Schule über ein wirksames klassenübergreifendes Maßnahmenformat nachgedacht werden konnte.

Eine andere, sensible Variante jener Situationen mit besonderem Handlungs- und Verantwortungsbedarf liegt freilich dann vor, wenn Fehlverhalten von Lehrkräften zur Sprache kommt. Man denke an die Anweisung einer* Lehrer*in, dass „jetzt die nettigen Mädchen zuerst in den Bus einsteigen“ sollen. Eine ähnliche Situation liegt vor, wenn eine Gesprächsgruppe darüber klagt, dass ein*e Lehrer*in im Unterricht Klapse auf den Hinterkopf gibt, „weil das ‚die Intelligenz befördert‘, sagt er*sie“, oder bei Lehrkräften, die von starkem Alkoholismus betroffen sind. Ferner weisen Lehrer*innen manchmal die kuriosesten Interaktionsformen gegenüber ihren Schüler*innen auf: Lehrer*innen, die Bücher oder Dinge von Schüler*innen aus dem Fenster werfen oder die Schüler*innen wiederholt einsperren und dafür bereits Strafanzeigen entgegennehmen mussten; ein Lehrer, der einer Schülerin der siebten Klasse mit krankheitsbedingter Glatze zurufen, „na, hast ein Ei auf dem Kopf?“; ein Biolehrer, der einem Schüler sagt „kannst ja mal Deine Mutter fragen, wie Sperma schmeckt“ und selbst ungefragt zum besten gibt, dass er genau wüsste, wie Sperma schmeckt, und weitere Interaktionen, die mit den manchmal objektiv bestehenden Situation der Überforderung in bestimmten schulischen Milieus nur teilweise erklärbar sind.

Die Zusammenarbeit mit einem schulexternen, intensiv-pädagogisch arbeitenden Kooperationspartner kann helfen, dergleichen Situationen und Sachverhalte in angemessener und pädagogisch nachhaltiger Weise zu erschließen – und auch die Schule in ihrer großen und nicht einfach zu wählenden Verantwortlichkeit zu unterstützen. In der Gruppenarbeit mit den Schüler*innen geht es dabei oft zunächst darum, dass diese sich in der Frage, ob und welche Handlungskonsequenzen geboten sind, nicht überfordern oder gar aus der Gruppendynamik heraus in Aktionismus verfallen. Deshalb ist bei einer möglicherweise auf den jeweilige Risiko-Sachverhalt bezogenen Wochenaufgabe besondere Umsicht nötig, bzw. dergleichen Wochenaufgabe sind zu vermeiden. Gleichwohl sollte bei aller Vorsicht vor einem Zuviel-Tun auch jenes Nichts- oder Zuwenig-Tun reflektiert werden, das stets vorlag, bevor der Sachverhalt im Schutz der Gruppe zur Sprache kommen und in seiner belastenden Wirkung erkennbar werden konnte. Dies aber wird erst dann möglich, wenn die Rollenaufteilung und Kooperationsweisen zwischen der Schulleitung, dem externen Partner und den Schüler*innen, die von den jeweiligen Begebenheiten Kenntnis haben und evtl. sogar an ihnen Anteil hatten, geklärt sind.

Der externe Partner kann diese Klärung effektiv unterstützen, so dass sowohl Verfehlungen von Lehrkräften als auch die Sorge um sozial auffällige bzw. akut gefährdete Mitschüler*innen in einer systematischen Weise bearbeitet werden können, die auch die (Mit-)Schüler*innen in angemessener Weise verantwortlich einbindet.

Kooperation zur systemischen Beratung von Schulen als „gemeinsame Lern- und Lebensorte“

Ob und wie eine Schule als ganze oder einzelne Lehrer*innen in bestimmter Weise an den genannten Anliegen und Themen der Schüler*innen weiterarbeiten können, hängt freilich an jeder Schule von vielen Faktoren ab. In der noch relativ kurzen Laufzeit dieser Modellprojekt-Entwicklung hat Cultures Interactive gerade eben intensiver begonnen, jenseits der Durchführung von narrativen Gesprächsgruppen (und Jugendkultur-Workshops) auch die Perspektiven der Beratung und Zusammenarbeit mit Schulen als ganzen zu erkunden.

Ohne Zweifel müsste dergleichen Verfahren der systemischen Beratung sehr individuell, schrittweise und in enger Zusammenarbeit mit verschiedenen Ansprechpartner*innen der Schule entwickelt werden. Vor allem scheint eine breite Zustimmung und Unterstützung der Lehrer*innen und deren unmittelbares Interesse unabdingbar; und diese Unterstützung sollte von Anfang an sorgsam aufgebaut werden. Denn nur so könnten alle sich dann anschließenden Maßnahmen durch ein hinreichendes Verständnis und den nötigen Rückhalt seitens des Kollegiums unterstützt werden. Erforderlich wäre hierbei ferner die Bereitschaft der Lehrer*innen zur Überprüfung der schulischen Strukturen und mitunter auch des eigenen Tuns. Gleichmaßen aber müsste den Lehrer*innen auch die Versicherung gegeben werden können, dass dergleichen Beratung und Zusammenarbeit auch für sie einen Schutzraum und Hilfestellungen bereithält, die sie vertraulich nutzen können.

Was auch immer seitens der Schule an weiterer Schulentwicklung unternommen wird, der Schutz der Vertraulichkeit der Gesprächsgruppen ist von zentraler Bedeutung! Wie bereits erwähnt: Am besten lassen sich die mitwirkenden Lehrer*innen gar nicht direkt anmerken, dass sie vom externen Partner einen kurzen Bericht erhalten. Zwar erfolgen diese kurzen Berichte in vollkommen anonymisierter Weise und sind so gehalten, dass Rückschlüsse auf individuelle Schüler*innen unmöglich gemacht werden. Dennoch scheint ratsam, wenn die Schüler*innen lediglich indirekt wahrnehmen, dass die Lehrer*innen eine neu geschärfte Aufmerksamkeit z.B. für das Phänomen des Lästerns bzw. Mädchen-Lästerns oder auch für andere Themen haben – und wenn sie bestimmte Reaktionen zeigen und Maßnahmen ergreifen, ohne dass explizit von der Gesprächsgruppenarbeit als Auslöser die Rede wäre. Wichtig wäre hierbei, dass sich diese Reaktionen und Maßnahmen jedenfalls nicht als Vorwürfe oder moralische Appelle äußern (die ja bekanntlich kaum nachhaltige Wirkungen erzielen). Zielführender sind hingegen einzelne, situationsbezogene Äußerungen von persönlichen Beobachtungen, die eine* Lehrer*in über die Klasse und die Schüler*innen macht und die zu gezielten Vorschlägen von Übungen und Veränderungen führen.

Die besten Voraussetzungen für eine auf den Gruppengesprächen der Schüler*innen aufbauende, systemische Beratung wären freilich dann gegeben, wenn auch die Lehrer*innen einer Schule selbst sich entschlossen, an bestimmten Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen – ggf. sogar eine Art Gruppe von Lehrer*innen zu bilden, die in Konzept und Zweckbestimmung eigens zu bilden wäre. Dies würde es erlauben, als Schule gemeinsam an Entwicklungs- und Problemlösungsmöglichkeiten zu arbeiten. Denn hierbei befänden sich Schüler*innen und Lehrer*innen in einem Einverständnis, dass beide Seiten mit eigenem Engagement daraufhin arbeiten, die Schule „als Lern- und Lebensort“ systematisch zu verbessern und zusammen eine wichtige Zielstellungen des Rahmenlehrplans bzw. schulinternen Curriculums zu verfolgen.