

Rekonstruktive Fallbeschreibung des Verlaufs der Gruppensitzungen der „Alpha“-Gruppe – Phänomene und Bearbeitung von Herrschafts- und Verhinderungsdynamiken sowie von Rechtsextremismus unter Schüler*innen einer neunten Klasse

Harald Weilnböck, Cultures Interactive e.V. (Entwurf, Stand: 20.05.20)

Gliederung

1. Methodische Vorbemerkung
2. Die Ausgangslage der Gruppe zu Beginn
3. Herausforderungen und Potentiale der Gruppe
4. Weitere Sitzungen der Gruppe – eine (Un)Kultur des dauernden (scherzhaften?) Erniedrigens und Verachtens
5. Jenseits der „Angler“-Jungen: ein Gruppengespräch kann beginnen
6. Die „Angler“-Jungen im Time-out: Hakenkreuze, Reichsbürger, „ich flieg eh bald raus!“
7. Zur Funktion des Timeouts im Setting der narrativen Gesprächsgruppen
8. Argumentieren und Konfrontieren als zusätzliche Elemente des narrativen, gruppendynamischen Verfahrens
9. Die Gruppenteilung in Mädchen- und Jungengruppe
10. In einem konfliktsicheren, narrativen Setting braucht es keine „roten Linien“
11. Die Untergruppe der Mädchen – Gender, Liebe/ Sex und Cybermobbing
12. Die Untergruppe der „ruhigen Jungen“ – weitere Potentiale der Gesprächsfindung
13. Spezielle, situationsbezogene Interventionsmethoden: das Mobbing-Mediations-Setting
14. (Selbst-)Erfahrung in einem eskalierenden Gruppenmoment – des Antisemitismus
15. Exkurs: Die Verleugnung des Holocaust – ein Fall von erfolgreichem narrativen Durcharbeiten in der Gruppe
16. Die Schnittstelle mit dem Fachunterricht
17. Erste Erfolge – die Ermächtigung zum Nein-Sagen gegen Gruppendruck
18. Die verfrühte Beendigung – Schule als systemisches Ganzes
19. Zum Schluss: Gesellschaft im Kleinen – narrative Gesprächsgruppen als Verfahren einer ganzheitlichen politischen Bildung

Methodische Vorbemerkung

Die Gruppensitzungen der „Alpha“-Gruppe, die aus der Hälfte einer 9. Klasse gebildet wurde, fanden an 19 Terminen mit je einer Schulstunde pro Woche während des Vormittagsunterrichts im Zeitraum August bis Februar eines Schuljahres statt. Die beiden Gruppenleiter*innen schreiben zusammen jeweils einen strukturierten Tagesbericht, so ggf. auch die Leitung des Time-out-Bereichs. Der gesamte Prozess der Gruppenleitung wird durch kollegiale Fallberatungen und ggf. durch Supervision begleitet.

Die Rekonstruktive Fallanalyse beruht auf (1) der Deskriptiven Skizze des Gruppenverlaufs, die die beiden Gruppenleiter*innen nach Beendigung der Gruppe anfertigen, (2) den Tagesberichten, die ihr zugrunde liegen, (3) dem Sachbericht, dem u.a. ein Verfahren des thematischen Clustering der Tagesberichte vorangeht, und (4) teilnehmender Beobachtung in der Leitung der Gruppe und des Time-out-Bereiches.

Da es sich um ein Projekt der Pilotierung und Praxiserprobung handelt, das mit keinen Forschungsmitteln ausgestattet ist, können keine Transkriptionen von Gruppensitzung angefertigt werden. Es wird mit Gedächtnisprotokollen der Sitzungsverläufen gearbeitet, die im Verfahren der Sequenzierung und des rekonstruktiven, interpretativen Fallverstehens bearbeitet werden.

Die Ausgangslage der Gruppe zu Beginn

Die so-genannte „Alpha“-Gruppe (Pseudonym) besteht aus 12 überwiegend männlichen Schüler*innen (vier Mädchen, acht Jungen) einer neunten Klasse, die die Schulleitung dem Team gegenüber als ihre „seit langem schwierigste Klasse“ vorstellt. Auch aus Sicht der Gruppenleiter*innen würden die „Alpha“ sie tatsächlich vor die bisher größten Herausforderungen stellen, so dass wiederholt verschiedene Faktoren des Settings beträchtlich verändert und erweitert werden mussten, um den Erfolg der Arbeit sicherstellen zu können. Insofern würde diese „schwierigste“ Gruppe naturgemäß auch die meisten lehrreichen Erfahrungen erbringen, an denen Leiter*innen und Schüler*innen gleichermaßen partizipieren.

Der Eindruck, den die „Alpha“-Gruppe in der ersten gemeinsamen Gesprächsrunde bei den Leiter*innen hinterlässt, ist vor allem durch drei Phänomene geprägt:

(1) Die Teilnehmer*innen finden relativ schnell eine Sitzordnung im Stuhlkreis, wobei Mädchen und Jungen jeweils nebeneinander und nicht gemischt sitzen und sich zudem rasch Kleingruppen bzw. Freundschaften abbilden. Die Schüler*innen dieser Gruppe vermögen es trotz Unterstützung der Leitung nur kaum, als Gruppe miteinander ins Gespräch zu kommen. Es herrscht große

Unruhe, und es dominieren durchweg Zweier- und Seitengespräche über exklusive Themen, die weder anderen Teilnehmenden noch den Leiter*innen nachvollziehbar sind. Die normalerweise sehr wirksamen Maßnahmen, mit denen die Leiter*innen das Finden von gemeinsamen Gesprächsanlässen erleichtern – indem sie sich z.B. persönlich für Fragen anbieten oder durch Techniken des narrativen Nachfragens spontan entstehende Anknüpfungspunkte für Erlebnisschilderungen aufnehmen und so das Gespräch über persönliche Erfahrungen, Gedanken und Ansichten der Schüler*innen fördern – scheinen in dieser Gruppe ganz und gar nicht zur Wirkung kommen zu können. Vielmehr bestimmt eine fahrige Gesamtdynamik des Nebeneinanders und des Blockiertseins das Bild, das sich nur für sporadische Momente öffnen lässt. Diese sehr beharrliche Dynamik des Nebeneinander und Blockiertseins würde auch in den nachfolgenden Treffen ein bestimmender Faktor bleiben, so dass gezielte Abhilfen und Unterstützung vor allem durch Settingwechsel (Gruppenteilung, Timeout-Arbeit) erforderlich werden würden.

(2) In dieser Gruppe – die, wie alle Gruppen, durch ein Verfahren der spontanen Selbstzuordnung aus einer der Hälften einer Schulklasse gebildet wurde – befinden sich nur vier Mädchen, die im gesamten Gespräch fast überhaupt nichts sagen. Zudem lassen mindestens zwei dieser Mädchen in Haltung und Körpersprache erkennen, dass sie sich in der Gruppe unwohl fühlen. Auf Nachfrage seitens der Leiter*innen wollen die Mädchen aber keinerlei konkrete Aufschlüsse darüber geben, ob, inwiefern und warum sie sich nicht beteiligen und sich in der Gruppe unwohl fühlen. Selbst die oft sehr wirksame Unterstützungsmaßnahme der „Spiegelung der Gruppe“ – in der die Leiter*innen ihren Gesamteindruck von der Gruppe als ganzer, in einer Frage formuliert, der Gruppe mitteilen – konnte keine Auflösung erbringen („Es scheint so zu sein, dass Ihr eine Gruppe seid, in der die Mädchen nichts sagen wollen und sich unwohl fühlen. Stimmt das? Trifft das auch für die Klasse zu?“) Im späteren Verlauf würde sich der Eindruck bestätigen, dass in dieser Gruppe eine vergleichsweise sehr starke Spaltung zwischen den Geschlechtern und eine Hemmung der Mädchen wirksam ist, die lediglich von einem der Mädchen ansatzweise überwunden wird.

(3) Insbesondere ist die Dynamik dieser Gruppe von Anfang an dadurch geprägt, dass ca. vier Schüler, die offenbar auch außerhalb der Schule und am Wochenende viel Zeit miteinander verbringen, immer wieder mit Erfolg die Themensetzung des Gesprächs an sich ziehen, beherrschen und auf ein Thema verengen. Dies geschieht selbst dann, wenn die Leiter*innen von sich aus weitere Themen aufgreifen (wobei sie normalerweise grundsätzlich keine Themen vorschlagen und dies auch nicht tun müssen, weil Gruppen unter einigermaßen günstigen, freiheitlichen Bedingungen selbst ihre Themen finden und aushandeln, was einen demokratiepädagogisch immens wichtigen Prozess darstellt). Denn den ca. vier Schülern gelingt es auch dann durchweg, diese Themenvorschläge in zum Teil recht dreister Weise umzubiegen, für sich einzunehmen und zu blockieren.

Auch würden die Leiter*innen in den folgenden Treffen der Gruppe zunehmend den Eindruck gewinnen, dass diese Dynamik der Themen- und Gesprächsherrschaft nicht nur einer hohen Anfangsnervosität geschuldet ist, sondern einen ausgesprochen missbräuchlichen und übergriffigen Charakter hat – und dass sich hier de facto ein systematisches Verhalten der

Machtausübung und Raumergreifung ereignet. Denn diese Jungen greifen bei allen selbständigen Versuchen und unabhängigen Ansätzen der Gruppe, eine gemeinsame Gesprächsfindung zu erreichen, umgehend ein, unterbrechen effektiv das Gespräch und leiten es stets auf ein und dasselbe wiederkehrende Thema um, nämlich: auf ihr gemeinsames Hobby, das Angeln. D.h. diese Jungen beherrschen die Gruppe, indem sie wiederholt und völlig außer Kontext beginnen, über Fische, Nutrias, etc. und über Angeln zu sprechen. Dies erfolgt durchweg anspielungshaft, mit vielen „Insider“-Anmerkungen und ohne dabei für persönlich-narrative Nachfragen zugänglich zu sein – also als Mittel der Blockierung der Gruppe und der Gesprächsverhinderung. Dieses übergriffige Verhalten der Gesprächsverhinderung scheint sehr früh auch einen koketten, provokanten und beinahe zynischen Charakter anzunehmen, indem es manchmal mit jenem selbstgewissen Grinsen ausgeführt wird, welches erahnen lässt, dass hier vor aller Augen mit den Anwesenden ein Spiel gespielt und dabei gleichzeitig machtbewusst signalisiert wird: ‚Wir bestimmen, was gespielt wird. Denn hier geht gar nichts ohne uns. Und wir geben uns dabei nicht einmal besondere Mühe, sondern reden einfach nur immer wieder übers Angeln‘.

Die Gruppe ihrerseits lässt diese Jungen damit gewähren. Auch als die Gruppenleiter*innen ihren Eindruck über die momentane Gestalt der Gruppe spiegeln und damit zum Nachdenken, Austausch und zu Veränderung einladen, verpufft dies wirkungslos in einem Ablenkungsgespräch, über Angeln. D.h. in dieser ersten – und in vielen folgenden – Sitzung unterwirft sich die Gruppe (noch) dieser Dynamik der Gesprächsherrschaft und -verhinderung, die somit auch als Unterwerfungsdynamik bezeichnet werden muss und sicherlich auch in der gesamten Klasse wirksam ist.

Was das Team der Gesprächsleiter*innen zu diesem Zeitpunkt noch nicht wissen kann, ist, dass diese dominanten und anti-sozial agierenden Schüler durch Familie und Herkunftsmilieu den in der regionalen Umgebung bestehenden rechtsextremen Strukturen und Subkulturen nahestehen bzw. der Reichsbürgerbewegung verbunden sind – und dass das hegemoniale Verhalten der Raumergreifung, das diese Jungen an den Tag legen, auch diesem Umstand zugeschrieben werden kann; ferner dass auch mit einer begreiflichen Angst der Jungen vor strafrechtlichen Folgen gerechnet werden muss. Denn die Schüler*innen können anfangs das Vertraulichkeits- und Verschwiegenheitsangebot dieses Gruppensettings noch nicht einschätzen und sind wahrscheinlich auch deshalb darin blockiert, offener über die eigenen Bezüge zu den sie umgebenden rechtsextremen Subkulturen zu sprechen, während die Gruppe gleichermaßen zögert, darüber zu erzählen, wie diese Bezüge das Sozialleben der gesamten Schule prägen und beeinträchtigen.

In der Rückschau geht das Team davon aus, dass diese Dynamik der – durch regionale rechtsextreme Milieus mit bedingten – Gesprächsherrschaft/-verhinderung und Unterwerfung in der „Alpha“-Gruppe besonders verdichtet vorlag. Denn in den Korrespondenzgruppen dieses neunten Jahrgangs war diese Dynamik deutlich weniger ausgeprägt und teilweise völlig abwesend. So z.B. hatte die direkte Korrespondenzgruppe der „Alpha“ den intuitiven, behelfsmäßigen Namen „Die Antifas“ erhalten, was keineswegs als wörtlich zutreffende Beschreibung zu verstehen ist, aber immerhin anzeigt, dass es in dieser Gruppe von Anfang an auch eine explizite Distanzierung von „den Nazis in der anderen Gruppe“ gab. Umso triftiger ist die Annahme, dass sich anfangs, bei der spontanen Bildung der beiden Gruppen sozusagen die

anti-soziale „Herrschaftselite“ dieser Klasse und des Jahrgangs in einer Gruppe gesammelt hat. Dabei hatte sich diese rechtsextrem unterlegte „Herrschaftselite“ des Klasse offensichtlich auch der Empfehlung der Leiter*innen widersetzt, bei der spontanen Gruppenbildung die bestehenden Freundschaften möglichst aufzuteilen und auch ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis herzustellen. Denn die zentrale Herrschafts-Clique der „Angler“-Jungen schien weitgehend zusammen geblieben zu sein, und acht Jungen stehen vier Mädchen gegenüber, die sich nicht wohl zu fühlen scheinen. Sicherlich hatte dieser Sammlungseffekt die günstige Folge, dass die Dynamik der Gesprächsherrschaft und -verhinderung durch die Verdichtung zur „Alpha“-Gruppe in einer gut isolierten, zugespitzten und somit für die Bearbeitung prägnant zugänglichen Form vorlag. Die ungünstige Folge war freilich, dass diese Gruppe sehr belastet und für die Leitung herausfordernd war und dass besondere Vorkehrungen des Settings erforderlich werden würden.

Herausforderungen und Potentiale der Gruppe

Innerhalb dieser Ausgangslage fällt den Leiter*innen im Gruppengeschehen zunehmend auf, dass nicht nur die Mädchen dieser Gruppe von einer beinahe vollkommenen Gehemmtheit betroffen sind, sondern auch einige Jungen sich sehr gehemmt verhalten. Scheinbar sind diese – offensichtlich hierarchisch stark nachgeordneten – Jungen ebenfalls Betroffene der bestehenden Stör- und Unterwerfungsdynamik, weil sie eventuell nicht zu „den Anglern“ gehören und jedenfalls bei den von ihnen gesetzten Anspielungen nicht oder nur begrenzt einbezogen sind. Auch hatten die Leiter*innen den Eindruck, dass einige dieser Jungen auch allgemein erhebliche Schwierigkeiten haben, sich zu konzentrieren und an einem gemeinsamen und ruhigen Gespräch teilzunehmen, das mit mehr als einer Person geführt wird und länger als eine Viertelminute dauert.

Gerade aber die oben genannten Konzentrationsschwierigkeiten und große Nervosität einiger der hierarchisch nachgeordneten Schüler machen auf die doppelte pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung aufmerksam, die hier vermittels der Gesprächsgruppen-Methodik augenscheinlich wird: (a) Zum einen nämlich besteht das Risiko einer fortschreitenden Dequalifizierung und Verwahrlosung dieser Jungen – freilich auch der Mädchen!, die im Schulalltag jedoch eventuell immerhin auf Gesprächsressourcen unter den Mädchen zurückgreifen können (vgl. weiter unten). Denn diese hierarchisch nachgeordneten Jungen werden unter der Einwirkung von dergleichen verhindernden Gruppendynamiken ihre Gesprächs- und Sozialfähigkeiten nicht entwickeln, sondern weiterhin verlieren; was im Übrigen auch für die machthabenden Jungen selbst gilt, die ihre soziale Intelligenz offensichtlich vorwiegend im Bereich der Machtausübung und Gesprächsverhinderung ausbilden. (b) Zum anderen besteht ein hohes demokratiepädagogisches Risiko. Denn ganz offensichtlich ist es so, dass dem starken und destruktiven Einfluss der regionalen rechtsextremen Subkulturen auf einige Schüler, und indirekt auf die gesamte Schülerschaft, seitens der schulischen Abläufe nur sehr schwer entgegnet werden kann – weshalb auch bisher, trotz entschiedener Bemühungen (Elterntermine, Schulverweise) keine nachhaltig wirksame Abhilfe geleistet werden konnte. Denn dass Schüler, wenn sie von der Schulleitung zum Gespräch zitiert werden, dort mitunter den Hitlergrüße

entbieten, ist eine Sache, die subtile Machtausübung und Gesprächsverhinderung in den Klassen ist eine andere.

Die Schulleitung – wie im allgemeinen auch die ministeriale Planung von Bildung und sozialer Prävention in Zeiten von zunehmender Polarisierung, (Rechts)Extremismus und Menschenfeindlichkeit – sind durch dergleichen Risiken vor große Herausforderungen gestellt. Und die hohe Konflikthaftigkeit dieser „seit langem schwierigsten“ neunten Klasse im Verhältnis zu den Lehrer*innen ist demgegenüber nur als Spitze eines Eisberges zu begreifen, der mutige und weitreichende Innovationen erfordern wird, um dem Erziehungs- und Demokratiebildungsauftrag von Schule effektiv nachkommen zu können.

Immerhin jedoch lässt selbst die sehr herausfordernde „Alpha-Gruppe“ von vornherein auch jene Potentiale erkennen, mit denen bei jungen Menschen auch unter schwierigsten Bedingungen immer gerechnet werden darf. Denn trotz der sehr geringen Spielräume und des hohen Drucks innerhalb dieser Gruppe ist auch das Bemühen spürbar, das Beste daraus zu machen. Jedenfalls werden die Gruppenleiter*innen mit ihrem völlig neuen und offenen Angebot schnell zu gern gesehenen und vertrauensvollen Begleiter*innen dieser – wenngleich in sich widerstrebenden – Gesprächsgruppe; und selbst die „härtesten“ der Jungen sind nicht ungern im Time-out mit der* dortigen Leiter*in zusammen. Auch deutet sich bereits in der ersten Sitzung an, dass eines der Mädchen, das der dominanten Jungen-Gruppe nahezustehen scheint, in dieser Gruppensituation zunehmend mit Selbstbewusstsein und Offenheit auftreten und dabei immer wieder eine moderierende Rolle gegenüber den Leiter*innen einnehmen wird, wenn z.B. einzelne Bemerkungen und „Insider“-Anmerkungen aus der Gruppe für Außenstehende unverständlich sind oder das Gruppengespräch sehr stark auseinander fällt.

Auch ergeben sich gegen Ende der ersten Sitzung zwei Themen, welche die Gruppe für kurze Zeit zusammenbringen. Zum einen ist dies die Schulleitung. Denn alle Gruppenmitglieder sind sich einig darüber, dass die Schulleitung zu strenge Regeln aufstellt und zudem unberechenbar zu sein scheint, sodass einige ihr sogar bewusstes Lügen und Intrigen gegenüber den Schüler*innen unterstellen – und jedenfalls offen über ihre Gedanken und Wahrnehmungen sprechen. (Das Team hat gleichzeitig zahlreiche Hinweise darauf, dass sich die Schulleitung den rechtsextremistischen Einflüssen, die aus dem Einzugsgebiet auf die Schule einwirken, engagiert entgegenstellt.) Zum anderen kommt kurz vor Ende der Sitzung zur Sprache, dass es in den Sommerferien einen Vorfall von Cybermobbing und Sexting gab, der in die gesamte Schülerschaft und darüber hinaus getragen wurde und über den offenbar noch keine intensivere (pädagogische) Auseinandersetzung an der Schule geführt wurde. (Ein selbst sozial übergriffiger und teils isolierter Schüler hatte sich über eine von einer Mitschülerin eingerichtete falsche Internetadresse Masturbationsfotos entlocken lassen; diese Mitschülerin, die, wie sich später zeigte, auch Teil der Gruppe ist und selbst massiv von Cybermobbing betroffen war, hat diese Fotos dann unter der Schülerschaft geteilt.) Es regen sich also Anzeichen von Gesprächsbedarf und Gesprächswunsch zu Themen, die eine Fülle von narrativen Erlebnis- und Konfliktfeldern des jugendlichen Zusammenlebens an einer Schule betreffen und auch im Rahmen von politischer Bildung erörtert werden könne.

Weitere Sitzungen der Gruppe – eine (Un)Kultur des dauernden (scherzhaften?) Erniedrigens und Verachtens

Auch die folgenden Sitzungen sind von großer Unruhe, innerer Gruppenspannung, in die Quere gehenden Zweier-Dreier-Gesprächen und den genannten Dynamiken der Machtausübung, Raumergreifung und Gesprächsverhinderung gekennzeichnet. Zudem fallen in dieser Gruppe immer wieder ein eklatanter Mangel an gegenseitiger Aufmerksamkeit und eine beinahe zwanghafte Neigung zu beständigen Gesten der Missachtung und Entwertung auf. Diese Neigung scheint in einer beständigen (Un)Kultur des Sich-gegenseitig-mehr-oder-weniger-scherzhaft-Erniedrigens-und-Verachtens verankert zu sein, die in massiver Weise das Gespräch unterbricht und verhindert. Beispielsweise schicken sich die Mädchen der Gruppe in einer Sitzung an, von einem Wutausbruch eines Lehrers zu erzählen, den sie kürzlich erlebt hatten – was sicherlich einen aussichtsreichen Anlass für Fragen nach Wut, Emotion, Konflikt, Verhältnis zu den Lehrer*innen, Schule als Institution u.a.m. darstellt. Jedoch als ein Schüler der Gruppe anfang zu sprechen, wurde er sofort unterbrochen und beleidigt – „Du Schwuchtel!“ – und es musste zunächst an Grunddisziplin und Settinganpassung gearbeitet werden.

Diese (Un)Kultur des Erniedrigens und Verachtens würde sich immer wieder auch klassenübergreifend auf bestimmte Feind- und Hasspersonen unter Schüler- und Lehrer*innen richten. Bemerkenswerterweise sind die beiden am meisten erkennbaren klassenübergreifende Feind- und Hasspersonen der „Alpha“-Gruppe (sowie der neunten Klassen allgemein) weiblichen Geschlechts, nämlich die Schülerin Michelle und die Lehrerin Frau Meier (Pseudonyme). Über beide Personen kann man verschiedene Schüler sehr verächtlich sprechen hören: „Michelle ist voll die Schlampe. Ich kann sie gar nicht angucken da wird mir gleich schlecht. Sie ist fett, hässlich und lesbisch oder trans oder so“; und bez. Frau Meier: „Da kommt mir das Kotzen, wenn ich die nur sehe, mit ihrem Rock über der Hose, wie ein Mann, ... sie ist ein Rind, ein Vieh“. Ein anderer, sehr verspannt wirkender Schüler sagte mit starkem Ekel und Ernsthaftigkeit: „Die möchte ich töten!“.

In einem Time-out-Gespräch wird das Ausmaß noch deutlicher, in dem sich dergleichen Affektzustände von Hass und Ekel bei Einzelnen der Gruppe verdichten – und dabei auch ein rechtsextremes Fundament erkennen lassen: Angesichts der Evaluationsfragebögen des Projekts, auf denen „weiblich“, „männlich“, und eine dritte, selbst definierbare Option angeboten sind, beginnt ein Junge zu hadern; und es bricht letztlich aus ihm heraus: „Ich hasse Gender (will heißen: Trans-Personen), das gehört sich nicht, das ist nicht so gewollt, ich hasse die einfach, die gehören weg“, Was er denn mit „weg“ genau meine? Nach etwas zögern: „Ja, in den Ofen“. Auf die Frage, ob er schon einmal eine Trans-Person getroffen hätte: „Ne, mit solchen rede ich gar nicht“. Ob er schon einmal ein Lebewesen verbrannt hätte, verneint er ebenfalls; woraufhin ein andere Junge im Time-out sich abzusetzen beginnt: „Ich bin auch kein Fan von Gender, aber ich würde die nicht verbrennen“.

Insgesamt wird auch deutlich, dass im Schulalltag oft in dieser Weise über Trans-Personen

gesprochen wird, wie auch über die beiden oben genannten Frauen (Michelle, Frau Meier) sowie über weitere, vorwiegend weibliche Personen, die mit intensiver Aversion betrachtet werden. Sie lösen Tötungsfantasien aus, die sich zudem mit Bezug auf den Holocaust äußern. Ferner ist an der Gruppendynamik erkennbar, dass durch diese forcierten Gefühlsschübe von Hass und Entwertung auch in die gruppendynamische Funktion eingesetzt werden, interne Spannungen und Konkurrenzen abzumildern und die ansonsten fahrig und sich widerstrebende Gruppe für Momente zusammenzuführen (was die Leiter*innen im akuten Umgang mit dergleichen Situationen spiegeln und befragen; vgl. weiter unten).

Nicht übersehen werden sollte bei aller Drastik der Inhalte, dass es von einer beachtlichen Aufrichtigkeit und Gesprächsbereitschaft zeugt, wenn dergleichen gegenüber den externen Gruppenleiter*innen überhaupt ungeschminkt zum Ausdruck gebracht wird; und dies ist von großer Wichtigkeit, um überhaupt mit der intensivpädagogischen Arbeit ansetzen zu können.

Im Übrigen wäre im systemischen Blick auf diese Schule und deren Kollegium der Hinweis zu ergänzen, dass Frau Meier auch innerhalb ihrer Kolleg*innen eine randständige Position innezuhaben scheint, so dass die Einschätzung einer Lehrerin zu dem prompten Schluss kommt: „Frau Meier wird eigentlich auch im Kollegium gemobbt“. Welche Voraussetzungen und Ansätze es bedürfte, in der Umsetzung von narrativen Gesprächsgruppen auch mit der Schule als ganzer zu arbeiten, ist derzeit konzeptuell noch offen.

Was ferner an dieser Gruppe zunehmend deutlich wird, ist, dass auch Faktoren der individuellen psychischen Beeinträchtigung bzw. der entsprechenden Medikationen eine Rolle spielen mögen, was bereits hier die Frage nach den jeweils begleitenden Einzelinterventionen aufwirft. So z.B. ergibt ein Hinweis aus einem Quergespräch die Vermutung, dass „TN Großangler“ (anonymisiert, „Teilnehmer Großangler“) mindestens „manchmal“ psychopharmakologische Mittel einnimmt; dies kann jedoch in der bestehenden Dynamik nicht angesprochen und narrativ vertieft werden. Jedenfalls agiert TN Großangler, der unter den „Angler“-Jungen eine dominante Rolle innezuhaben scheint, vielfach nervös und aggressiv. Er scheint generell unter großer Unruhe zu stehen und sich nicht konzentrieren zu können, „und er bombardiert immer wieder die Beiträge der Anderen“ (vgl. Tagesbericht 27.08).

Das grundsätzlich bestehende, beträchtliche Potential der Gruppe wird zum einen darin deutlich, dass sie trotz ihres Blockiertseins den außerschulischen Gesprächsgruppeneiter*innen gegenüber, durchweg junge Erwachsene, grundsätzlich zugewandt ist (was aufgrund des Settings auch bei schwierigen Gruppen eigentlich immer der Fall ist). Umso leichter fällt es den Leiter*innen, die Gruppe sehr direkt anzusprechen und zu spiegeln: „Bei Euch scheint es viele einzelne Gruppen und Cliques zu geben, die nicht miteinander sprechen mögen und die sich nicht zuhören. Ist das so? Wer gehört denn hier zusammen? Wie kommt es denn, dass ihr zusammen gehört? Was macht/ erlebt Ihr außerhalb der Schule zusammen?“ (Solche Fragelinien können auch durch eine Aufstellung ergänzt werden).

Entlang solcher Fragelinien ergeben sich sogar in Gruppen wie dieser stets neue Impulse, hier konkret einige sporadische Erinnerungen daran, dass die Klasse in der siebten Jahrgangsstufe

noch anders zusammengesetzt war und der Klassenalltag damals ruhiger – und die Klassenfahrt ein Highlight war. Ein gemeinsames Gespräch über geteilte Erfahrungen/ Erinnerungen des sozialen Miteinanders und der gemeinsamen Erkundung der Welt, scheint greifbar nahe. Es wird dann auch möglich, in der Gruppe einvernehmlich eine Runde zu machen, in der jede*r von seiner*ihrer „krassesten Erfahrung“ auf dieser Klassenfahrt erzählt und alle einigermaßen aufmerksam zuhören. Dabei ist in dieser Gruppe freilich viel von Mutproben und Scherzen die Rede, die allerdings durchaus, bei genügend Ruhe, viel Relevanz für Themen der politischen Bildung entwickeln können. Z.B. wurde in der neunten Klasse einer anderen Schule in ähnlicher Situation beim Thema Klassenfahrt erzählt: „Da gab’s Obdachlose und Bettler ... und da war eine Stelle, da waren ganz viele Obdachlose und dann auch Schüler und haben ein Bier getrunken, das sah cool aus“, wobei dann aber auch folgendes berichtet wurde: „Und dann sagte einer: ‚Ich geb Dir 20 Euro, wenn Du den Obdachlosen trittst‘“. Eine üble Mutprobe gegen Bezahlung, Obdachlosigkeit, soziale Ungleichheit, die friedliche Begegnung unterschiedlicher sozialer Gruppen (Schüler*innen, Obdachlose), Gewalt gegen Schwache – die Perspektiven von dergleichen Erlebniserzählungen für eine nachhaltige und ganzheitliche politische Bildung sind offenkundig.

Selbst der Großangler wird in solche, noch eher seltenen und kurzen Phase der Gruppendynamik als Person greifbar, und es ist ihm anzusehen, dass Erzählfreude und das neuerliche Durchleben von persönlich gemachter Erfahrung ihn bewegen, was den natürlichen Drang des Erzählens anzeigt, auf den die Methodik der narrativen Gesprächsgruppen stets bauen kann – und der einen der wichtigsten Wirkfaktoren dieses Ansatzes des pädagogischen Arbeitens darstellt. Gleichwohl ist ein bündiges und gemeinsames Erzählen und Nachfragen in der „Alpha“-Gruppe hier (noch) nicht möglich. Die chronische Stör- und Verhinderungsdynamik scheint zu verfestigt zu sein.

Jenseits der „Angler“-Jungen: ein Gruppengespräch kann beginnen

Angesichts dieser fortdauernden Unruhe, Zerrahrenheit und Blockierung entschließen sich die Leiter*innen, der Gruppe noch einmal genau zu erklären, was der Sinn des Time-out-Bereiches ist und wie er funktioniert. Sie unterstreichen, dass das Time-out unter anderem auch für eine solche Situation des Blockiertseins vorgesehen ist, damit es der Gruppe insgesamt erleichtert wird, ihre Gesprächsfähigkeit zu finden und zu entwickeln. Nach dieser vorsichtigen Intervention der Leiter*innen melden drei der dominanten Schüler an, ins Time-out gehen zu wollen; dem wird stattgegeben. Durch diese spontane Geste der drei muss zunächst (noch) keine konfrontativen Intervention vollzogen werden, in der die Leitungen klar sagen, von wem ihrer Ansicht nach das Blockiertsein der Gruppe ausgeht und wer deshalb – im Interesse der Gesprächsfindung der Gruppe – zunächst einmal versuchsweise in den Time-out-Bereich gehen muss, um von dort aus gegebenenfalls sukzessive zurückkommen zu können.

Aus dieser Veränderung der Gruppenkonstellation entsteht eine erste Erleichterung, wobei noch Teile der Jungen-Clique anwesend sind. Immerhin aber wird es in der nun einkehrenden größeren

Ruhe möglich, dass einige der bereits angedeuteten und auch neue Erfahrungsfelder im Gruppengespräch Raum finden und ansatzweise ausgetauscht werden. So z.B. wird ein wenig über die Erfahrung des „Neuseins in der Klasse“ gesprochen, angestoßen durch eine Schülerin, die die Jahrgangsstufe wiederholt, sowie im Rahmen der generellen Erfahrung des „neu Zusammengewürfelt-Werdens“, die die Klasse als ganze vor kurzem neuerlich gemacht hatte und an der sie sich bisher, mit wenig Erfolg, abarbeitet. (Die prinzipielle Möglichkeit, hierbei auf die geflüchteten Jugendlichen in Deutschland zu sprechen zu kommen, wie dies in anderen Schulen erfolge, wurde hier nicht wahrgenommen.)

Anschließend kommt spontan ein neues Thema auf: „Die Heimkinder sind arrogant“, was sich auf die zahlreichen in einer Jugendhilfeeinrichtung lebenden Schüler*innen dieser Schule bezieht und die Möglichkeit eröffnet, hierüber als Gruppe in genauer Erlebnisschilderung und -klärung zu gehen und aus konfliktbelasteten Beziehungen neue Dialoge herzustellen. Beim Thema „Heimkinder“ liegen auch zahlreiche gesellschaftliche und demokratiepädagogische Relevanzen vor und es böten sich Anknüpfungspunkte für den Fachunterricht. Beispielsweise wird in einer später durchgeführten Mädchengruppe zum ersten Mal ein „Heimkind“ zu Wort kommen: „Lisa, Du hast in dieser Gruppe noch nie etwas gesagt. Wie kommt's?“, Lisa (Pseudonym): „Ich sag nie was vor der Klasse, weil da bin ich aufgeregt, da werd ich rot ... und dann erst recht.“ Einmal wäre die Klasse ganz schlimm zu ihr gewesen, habe sie unter Druck gesetzt und gequält, so dass sie weinen musste. Das habe alles noch schlimmer gemacht. ... Das wäre schon immer schwierig gewesen, seit der 7. Klasse. Das käme auch daher, dass sie in einer Einrichtung lebt, denn ihre Mutter sei als Sexarbeiterin tätig – und die Mitschüler*innen wissen das. „Da gab's es von Anfang an Sprüche.“

In der momentanen Situation der (um Teile der Jungen-Clique erleichterten) Gesamtgruppe ist jedoch die Vertrauens- und Gesprächsfähigkeit bei weitem noch nicht dort, dass der persönliche Austausch so weit gelangen könnte wie in der Mädchengruppe. Immerhin aber kommt in dieser Phase neuerlich jener Vorfall von Cybermobbing/ Sexting zur Sprache, der sich in den vorangehenden Sommerferien ereignet hat. Die Angler-Jungs hatten das Thema eben noch blockiert. Hierbei können jetzt einige weitere Details ergänzt werden, und eine Schülerin erzählt, wie sie versucht hat, den betroffenen Schüler anzurufen und ihn zu fragen, wie es im geht, und wie diese Geste der Fürsorge dann missverstanden wurde. (Die Cybermobbing-Thematik würde einige Wochen später in einer der Gruppen noch einmal genauer und emotional intensiver aufgearbeitet werden.)

Die anschließende Aufforderung an die Gruppe, sich an Situationen zu erinnern, in denen man sich gegenseitig geholfen und Beistand geben hat bzw. wo dies dann aber missglückt ist, stellt eine klassische narrative Nachfrage dar, die ein weiteres wichtiges Erfahrungs- und Themenfeld des sozialen Lernens erschließen kann. Hierfür muss aber zunächst die Grundstabilität der Gruppe gegeben sein. So konnte diese Frage hier zunächst nur als Wochenaufgabe bis zum nächsten Treffen aufgegeben werden, deren Einlösung angesichts der Spannungs- und Stördynamik zu diesem Zeitpunkt eher ungewiss war. Jedoch kann man bei intensivpädagogischen Prozessen wie diesen stets davon ausgehen, dass die gegebenen Gesprächsimpulse auch an den Folgetagen bis zur nächsten Sitzung fortwirken und sich die thematische Auseinandersetzung auch im kleineren Kreis, zwischen den Gruppentreffen

weiterentwickelt. Dies ist umso wertvoller, als schon hier abzusehen ist, dass die von sich aus aufgegriffenen Erfahrungsbereiche der Schüler*innen – Neusein, Heimkinder, Sexarbeit, Cybermobbing/ Sexting, gegenseitige Fürsorge – allesamt wichtige Themen des sozialen Lernens sind – und für den Fachunterricht z.B. in den Fächern LER oder politische Bildung gut anschließbar.

Die „Angler“-Jungen im Time-out: Hakenkreuze, Reichsbürger, „ich flieg eh bald raus!“

Der Moment, in dem sich drei der dominanten Schüler in einer der ersten Sitzungen spontan entschließen, ins Time-out zu gehen, ist von deren positiven Neugier auf diesen neuen Bereich geprägt, mag jedoch auch der Dominanzhaltung der Jungen geschuldet sein, die dieses Time-out als erstes für sich in Anspruch nehmen wollen. Diese Verweisung ins Time-out als Maßnahme zur Sicherung und Förderung des Gesprächs im Gruppenrahmen würde bei den dominanten Jungen in späteren Treffen wiederholt eingesetzt werden und dann auch zu einem Dauerzustand werden müssen. Denn der verhindernden und manchmal zynischen Grundhaltung der dominanten Jungen konnte im bestehenden Setting (noch) nicht abgeholfen werden. Immerhin waren die Jungen damit überwiegend einverstanden, und es kam dort mitunter zu durchaus wegweisenden Gesprächen. Sie würden das Time-out nur einmal verweigern, weil sie nicht zu der an diesem Tag mitarbeitenden weibliche Leiterin gehen wollten, was jedoch dialogisch gelöst werden konnte (und was im Zweifelsfall strikt gewaltenteiligt mittels kurzer disziplinarischer Intervention einer Lehrkraft gelöst würde).

Ansonsten jedoch setzen die drei Jungen im Time-out-Bereich ihr Verhalten aus der Gruppe fort, indem sie vielfach kurze Anspielungen und Insider-Anmerkungen und die alltagsüblichen gegenseitigen Provokationen austauschen („Der Julius ist schwul, Du Schwuchtel!“). Sie sind aber auch an dem dortigen Leiter interessiert, der ihnen gegenüber zugewandt-ergebnisoffen ins Gespräch geht. In einer dieser Time-out-Zeiten wird immerhin für eine kleine Weile – auf das Stichwort schwul – über ein mutmaßlich homosexuelles Paar auf einem der kleinen Höfe der Umgebung gesprochen und die Möglichkeit einer Gruppenhausaufgabe erwogen, das Gespräch mit den beiden Männern zu suchen und an die Gruppe zurückzumelden, die gleichwohl verworfen wurde („wenn der Hof in meinem Dorf wäre, dann vielleicht“).

Auch auf die proaktive Anfrage des Leiters, wie es denn so wäre mit ihnen und dem lokalen Rechtsextremismus, kommt kein nachhaltiger Austausch zustande. (Die Gruppenleiter*innen hatten zu diesem Zeitpunkt hinreichenden Anlass zu dieser Frage erhalten, denn sie hatten von inner- und außerhalb der Gruppenarbeit zunehmend Hinweise erhalten, und einer der Jungen warf selbst ein: „Jetzt fliegen wir wieder raus, weil wir die Nazis sind“). Immerhin aber führt die Frage zu ein zwei vagen Beobachtungen über Dritte oder die Wohnungen von Freunden, in denen z.B. die Reichskriegsflagge im Wohnzimmer hänge. Auch die direkte Nachfrage, ob denn richtig wäre, was einer der Gruppenleiter im Team ausgetauscht hat, dass nämlich einige Jungen

der Gruppe und der Klasse mittelgroße eiserne Hakenkreuze, an Kettchen befestigt, bei sich in der Hosentasche trügen (oder um den Hals), bestätigten die Jungen dies mit erkennbarem Stolz – und manch einer klopfte bedeutungsvoll auf seine Hosentasche. „Wir wohnen auf dem Dorf. Da ist das normal. So sind fast 90% hier“. Ob er aber denn keine Angst vor Konsequenzen habe, wie derjenige Zehntklässler, der, als er zur Schulleiterin zitiert wurde, vor dem Rektoratszimmer den Hitlergruß gezeigt hat, worauf der dann zitierte Vater auch stolz gewesen wäre. „Naja, ist halt so, mir ist es egal, ich flieg eh bald raus, ich hab schon 16 Briefe nach Hause bekommen.“ Die Frage des aus Berlin Kreuzberg stammenden Leiters mit türkischem Familienhintergrund, ob und inwiefern er denn aber ein grausamer Mensch wäre, weil doch der NS eine sehr grausame Angelegenheit gewesen wäre, führt bei dem verutzten Jungen zunächst zu keiner Antwort, wird aber gehört, auch von der Gruppe.

In einer anderen Time-out-Sitzung kam es immerhin dahin, dass ein Junge in einigen Andeutungen von den Erwachsenen seines Dorfes (mutmaßlich auch seiner Familie) berichtete und wie diese „inoffizielle Veranstaltungen“ besuchen, z.B. einen klandestinen Automarkt mit Autos aus dem Nationalsozialismus, die dann mit überklebten Symbolen ausgefahren werden; ferner dass dort auch eine Person aus der Reichsbürgerbewegung beteiligt wäre, die auch über Waffen verfüge und auch Waffen besorgen könne. Ein anderer Reichsbürger, der kürzlich in den Nachrichten war, hat seine Waffen abgeben müssen; das wären aber bei Weitem nicht alle gewesen. In einem einige Woche später erfolgenden Time-out-Gespräch, als sich Leiter*innen und Schüler*innen noch besser kennen, berichtet TN-„Frisur“, der offensichtlich einen hohen Sozialrang unter den Jungen innehat, dass sein Vater eng mit einem Reichsbürger befreundet sei, und dass dieser und sein Vater Waffen sammeln. Dabei schildert er, wie der Reichsbürger mit seiner Waffe einfach mal so Richtung Küche geschossen hat, weil er zeigen wollte „wie diese Waffe so ist“.

Jedoch erfolgen all diese Hinweise eher verhalten, kurzatmig und fahrig – und es überwiegen Sprunghaftigkeit, Unkonzentriertheit, Gesprächsverhinderung sowie Veralberung („Wir wollen uns outen, in der Gruppe. Wir sind schwul, wir leben zusammen ...“) sowie die beständige Entwertung von anderen Schüler*innen („Der ist schwul. Allein schon wie er sitzt. Links und schwul. Er sitzt wie eine Frau. So Bein über Bein. Mein Vater sitzt auch so und nicht so schwul Bein über Bein. Das quetscht doch noch die Eier ein.“) Insgesamt also scheinen die „Angler“-Jungen auch im kleinen Kreis des Time-out kaum persönliche Auskunft geben und sich mit dem Leiter und untereinander austauschen zu wollen, was zunächst zu respektieren ist (nur eben ins Time-out muss), zumal mutmaßlich auch die Sorge vor strafrechtlichen Konsequenzen eine Rolle spielt. Erst bei einem weiter entwickelten Grundvertrauen – und vermutlich nur über gezielte Einzelinterventionen und Anpassungen des Setting – könnte es in einer solchen (Unter-)Gruppe dahinkommen, dass der spezifische Erlebnishintergrund von Einzelnen in jenen rechtspopulistischen/-extremen Milieus genauer besprochen und im vertraulichen Rahmen mitgeteilt werden kann und auch wieder der Gruppe zugeführt werden kann, so dass Impulse der Weiterentwicklung und Veränderung der jugendlichen Persönlichkeiten – und der Gruppe – in Gang gesetzt werden können.

Diese Anpassungen des Settings vorausgesetzt, hätte der gruppenspezifische und narrative Arbeitsansatz eine Fülle von Möglichkeiten, um hier den persönlichen Vorlauf und den Hergang

der jetzigen Situation weiter zu erschließen – und daraus Veränderungspotentiale zu gewinnen: „Erzähl doch bitte mal, wie es eigentlich kam, dass Du dieses Hakenkreuz bei Dir trägst. Erzähl uns von den Personen, die es Dir gegeben haben, keine Namen, nur die Erlebnisse, Persönlichkeiten, Eindrücke. Wie ist es bei den anderen (der Gruppe)? Hast Du Reichsbürger kennen gelernt? Was machen die so? Was sagen die so? Was erlebst Du mit ihnen? Findest Du das faszinierend? Inwiefern? Wo stellst Du dir Fragen oder hast Zweifel? Erzähl doch mal eine Situation, die Du erlebt hast, in der Du fasziniert warst, ... in der Du unsicher warst ... die Du peinlich fandst und wo Du Dich fast ein bisschen geschämt hast, etc.“ – allesamt Fragen, deren Potential für eine ganzheitliche, auch auf emotionale Intelligenz zielende politische Bildung von großer Bedeutung sind.

In analoger Weise können auch gezielt Erfahrungsräume angefragt und erschlossen werden, die von großer präventiver Bedeutung sind: „In rechtsextremen Bewegungen gibt es ja meistens Feindbilder, Hass und Gewalt; was hast Du da erlebt? Kannst Du eine Situation erzählen, in der das eine Rolle spielte? Kannst Du Dich an eine Situation erinnern, in der Du Hass gespürt hast? Erzähl. Wie ist es mit Streit untereinander?“. Insbesondere die Geschlechterdimension hat oft große erzählanstoßende Wirkungen: „In solchen Bewegungen ist es ja oft so, dass es nur wenige Frauen gibt und dass das Verhältnis zu Frauen nicht so ganz einfach ist. Kannst Du da das aus Deiner Erfahrung etwas erzählen?“; „Ihr Angler seid ja auch nur Jungen, und ihr habt dieses Ding mit Nicht-schwul-Sein und „Männlich-Sitzen“ (mit nicht übereinander geschlagenen Beinen!). Wie kommt das denn? Könnt Ihr mir noch andere Situationen aus Eurem Leben erzählen, wo das eine Rolle spielte (Nicht-schwul-Sein, „Männlich-Sitzen“, Reichsbürger, Feindbilder, Hass/Gewalt)“ ... „Auch war es ja neulich bei Euch so, dass ihr nicht zu unserer weiblichen Kollegin ins Time-out wolltet, sondern nur zu einem unserer männlichen Kollegen. Wie kam das denn eigentlich? Und wie ist das in diesen Kreisen, wo die Hakenkreuze herkommen?“; „Es war von Euch auch schon das Wort von ‚Zucht und Ordnung‘ gefallen. Wie ist das in Bezug auf Frauen? Jemand von Euch sagte ja neulich, die Männer könnten sich in der Familie besser durchsetzen. Könnt Ihr dazu etwas erzählen?“

Dergleichen narrative Fragelinien sind stets sehr wirksam, zumal die Ergebnisse dann mit den anderen Untergruppen bzw. der Gesamtgruppe ausgetauscht werden können (was jedoch stets unter zu vereinbarenden Vertraulichkeitsvorkehrungen erfolgt). Diese Prozesse des (Wieder)Erzählens und Vermittelns von Erlebnisinhalten in verschiedenen Settings und mit verschiedenen Anderen sind es dann, die selbst bei verfestigten Lebens- und Affekthaltungen individuelle Prozesse der Bewusstwerdung und Veränderung anzustoßen vermögen.

Bei den Jungen dieser Time-out-Situation war das, wie gesagt, zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich; ein kohärentes, vertrauensvolles und gemeinsam unterhaltenes Gespräch konnte nicht erfolgen; wie es auch generell (noch) kaum überhaupt im (schulischen) Erfahrungshorizont dieser Jungen zu liegen schien, „ein Gespräch zu haben“ oder „eine Unterhaltung zu führen“. Umso mehr und nachhaltiger dürfte es den Schüler*innen jedenfalls in Erinnerung bleiben, wie die Leiter*innen dieser narrativen Gruppen ein Gespräch führen, mit einzelnen und mit (Teil)Gruppen. Denn diese Art des inhaltsoffenen, respektvollen und dennoch konfliktsicheren und geregelten Modus von Gespräch haben die Schüler*innen scheinbar kaum jemals erlebt. Auch viele Einzelszenen werden den Beteiligten in prägender Erinnerung bleiben. Z.B. werden TN-„Frisur“

und die „Angler“ schwerlich vergessen, wie „Frisur“ in der Schule (in der keine geflüchteten Schüler*innen und kaum solche mit Migrationshintergrund beschult werden) einem Gesprächsleiter aus Kreuzberg mit türkischem Familienhintergrund das Metallhakenkreuz zeigt, das er verborgen am Körper trägt, und sich dessen Fragen stellt – auch der Frage, ob er schon mal gewalttätig war und ob und inwiefern er ein grausamer oder hasserfüllter Mensch wäre, weil doch der NS und auch der heutige Rechtsextremismus eine unglaublich grausame Angelegenheit seien. Selbst wenn es, wie bei dieser Gruppe, aus äußeren Umständen nicht möglich sein würde, auch die „Angler“ in ihrer verfangenen Situation im Time-out wirksam abzuholen, einzufassen und im schulischen Miteinander zu resozialisieren, werden diese gemeinsamen Erlebnisse bleibend sein.

Zur Funktion des Timeouts im Setting der narrativen Gesprächsgruppen

Das grundsätzliche Angebot, das den Schüler*innen im Time-out gemacht wird, lässt sich in folgender Gesprächseröffnung durch die*den Leiter*in zusammenfassen: „Offensichtlich geht es für Dich/Euch in der Gruppe gerade nicht weiter! Das ist okay; deshalb haben wir ja das Time-out! Denn die Teilnahme am Gespräch der Gruppen ist natürlich freiwillig. Wie ist es denn aber gekommen, dass es dort mit Dir/Euch gerade nicht weiter geht? Was ist passiert? Und wie können wir dahin kommen, dass Du/Ihr möglicherweise wieder teilnehmen kannst/könnt?“. Dabei wird stets in Erinnerung gehalten, dass das Time-out sowohl zum Schutz der Einzelnen als auch zur Sicherung des Gesprächs in den beiden laufenden Gruppen dient und dass die Leiter*innen die Funktion und Befugnis der Rahmensicherung für die Gesprächsgruppen-Stunde haben.

Somit kann es im Time-out-Bereich zu ganz unterschiedlichen, bedarfsorientierten Verläufen und Interventionen kommen. Es mögen dort im besonderen Vertrauensrahmen momentane und individuelle Stresssituationen von Einzelnen besprochen werden; hierbei mögen auch persönliche Umstände erkennbar werden, die nicht sofort mit allen in der Gruppe geteilt werden wollen, die sich aber im Einzelgespräch mit einer* Leiter*in besser ordnen, verstehen und möglicherweise lindern lassen – und dann möglicherweise in wenigstens minimalem Ausmaß auch in die Gruppe zurückgetragen werden können. Dabei mögen sich auch spezifische Bedarfe nach weiteren externen Interventionen durch Schulsozialarbeit und Jugendhilfe äußern, die sich aufnehmen lassen (z.B. Familienhilfe, Psychotherapie, Antigewalttraining, ggf. auch Aussteigs- bzw. Distanzierungsarbeit, wenn, wie bei den „Anglern“ der Fall, sich Zugehörigkeiten zu extremistischen Milieus andeuten).

Der Time-out-Bereich stellt also auch die Schnittstelle des Settings zu weiteren externen Hilfen dar, wie er im Übrigen auch die wichtige Schnittstelle zum disziplinarischen Rahmen der Schule darstellt. Wenn nämlich einzelne Schüler*innen disziplinarische Herausforderung aufwerfen, indem sie sich z.B. anschicken, das Time-out zu verlassen, aus dem Fenster zu klettern, mit einem Feuerzeug an einem Stift zu kokeln, einen Tisch vor die Tür zu rücken, lautstark über den Hof zu laufen und eventuell das Schulgelände zu verlassen, dann ist letztlich das rasche Eingreifen seitens des Lehrerinnen*zimmers angezeigt, das entsprechend avisiert ist. Die Schule

träte auch dann auf den Plan, wenn ein bleibender Unwille oder eine Unfähigkeit von Einzelnen vorläge, an Gruppen und/oder Time-out teilzunehmen. Im Rahmen der bestehenden Schulpflicht würden diese Schüler*innen dann zur Stillarbeit an das Lehrer*innen-Zimmer überwiesen, so lange sie sich nicht neu entschließen, doch den Versuch der Teilnahme zu wagen, und dabei eventuell durch eine der genannten externen Hilfen/ sozialen Dienste unterstützt werden. In jedem Fall würde jedoch stets ein minimaler Kontakt zu jenen Schüler*innen gehalten werden, und ein „fehlendes Gruppenmitglied“ würde in der Gruppe in aktiver Erinnerung und Sorge behalten. Dass in der mehrjährigen Arbeit des Projekts noch nicht auf eine solches Eingreifen der Lehrerinnen zurückgegriffen werden musste, zeigt allerdings die relativ große Konfliktsicherheit dieses Settings und kann auch auf die Wirkung der zugewandt-kritischen, klärenden und ergebnisoffenen Haltung der Leiter*innen zurückgeführt werden; ferner erweisen hier auch die Selbstregulationskräfte von Gruppen unter Bedingungen der Freiwilligkeit ihre Wirkung.

Mit Blick auf den Prozess achten die Gruppenleiter*innen darauf, dass sowohl der Übergang einer Person ins Time-out als auch die Wiedereingliederung in die Gruppe ein sensibler Akt ist, der in transparenter, reflektierter und plausibler Weise vollzogen wird. Wenn Personen ins Time-out gehen oder geschickt werden, muss jeweils eine tragfähige, allen verständliche Begründung und die Aussicht auf Rückkehr gegeben sein. Auch im Moment der Rückkehr (die prinzipiell spätestes zum Ende der Sitzung erfolgt) müssen sowohl die*der Einzelne* als auch die Gruppe bereit bzw. vorbereitet sein. Z.B. sollten beide Parteien in der Lage sein, sich wechselseitig ein Mindestmaß an verbindlicher Auskunft darüber zu geben, wie es zum Time-out kam (soweit dies nicht evident ist), was sich in der Zeit des Getrenntseins zugetragen hat und wie es jetzt steht, d.h. inwiefern die*der Einzelne* jetzt wieder teilnehmen kann/ will. Hierbei müssen freilich die speziellen Vertraulichkeitsbedarfe des Time-out- wie auch des zwischenzeitlichen Gruppengesprächs gewahrt sein. Ferner muss die Gruppe kurz vor der Rückkehr der Time-out-Person gefragt werden, ob der derzeitige Moment geeignet ist, den jeweiligen Jungen wieder aufzunehmen, und was ihm als Auskunft über das zwischenzeitliche Gespräch geben werden kann.

In der erstgenannten Time-out-Situation mit den drei Jungen sind die Voraussetzungen für die Wiedereingliederung zunächst in zweifacher Weise nicht erfüllt; wobei die Leiter*innen wegen der anti-sozialen und teils zynischen Haltung der Jungen die besondere Auflage machen, dass nur jeweils einer der Jungen alleine zurückkehren kann (und er natürlich in der Lage sein muss, seinen Gang ins Time-out und seinen jetzigen Teilnahmewillen überzeugend zu erklären). Zunächst nämlich macht keiner der Jungen Anstalten, einzeln in die Gruppe zurückgehen zu wollen, und man scheint sich darauf eingerichtet zu haben, den Rest der Stunde im Time-out zu verbringen; und als sich dann tatsächlich einer von ihnen entschließt und auch eine einfache persönliche Auskunft anführen kann, was bemerkenswert ist (er sei jetzt ruhiger und interessiert, an der Gruppe teilzunehmen), vermeldet die Gruppe, als sie angefragt wird, dass sie in der momentanen Gesprächsphase jenen Jungen noch nicht wieder aufnehmen möchte. Die Wiedereingliederung der drei „Angler“-Jungen kann also erst zum Ende der Stunde erfolgen. (Die Gruppe schließt grundsätzlich immer vollzählig.)

Auch wenn dieser erste Versuch einer Rückkehr nicht gelungen ist, perspektivisch entspricht dieser Modus des langsamen, an Bedingungen geknüpften Wiedereingliederns von Einzelnen in die Gruppe dem Standardverfahren, das bei derart belasteten bzw. von übergriffigen, anti-

sozialen und eventuell (rechts-)extremistisch unterlegten Dynamiken beherrschten Gruppen an Schulen eingesetzt werden kann – und für das das Setting der narrativen Gesprächsgruppen mit Time-out konzipiert ist. Dies beinhaltet auch, dass in dem nicht unwahrscheinlichen Falle, dass Einzelne des Time-outs in weiterführende externe Hilfen der Einzelintervention (Jugendhilfe, Ausstiegsarbeit etc.) vermittelt werden, der Bezug zur Gruppe nicht unterbrochen wird, sondern die Rückkehr und Teilnahme schon aus Gründen des systemischen Arbeitens immer ein übergeordnetes Ziel bleibt. Die Gruppe hat schließlich als Auslöser des Schritts in die externe individuelle Hilfe fungiert – und es wäre ein Verlust, wenn die Person und ihr weiterer Weg dann nicht auch der Gruppe verbunden bliebe.

Bei all dem muss sich das Time-out stets flexibel für zwei parallel laufende Gruppen und deren momentan entstehenden Bedarfe bereithalten, so dass nur in begrenzter Weise mit besonders herausfordernden Untergruppen wie den „Anglern“ gearbeitet werden kann (deren Teilnahme dann ggf. mit externen sozialen Diensten bzw. in Stillarbeit im Lehrer*innen-Zimmer überbrückt werden muss).

Argumentieren und Konfrontieren als zusätzliche Elemente des narrativen, gruppenspezifischen Verfahrens

Sowohl der Time-out-Bereich als auch die Gruppenarbeit selbst können in durchaus methodenflexibler und experimenteller Weise genutzt werden, so dass zahlreiche pädagogische Übungen gezielt eingesetzt bzw. entwickelt werden können, solange der eigendynamische Gruppen- und Gesprächsprozess nicht durch ein Programm außer Kraft gesetzt wird, das etwas einen modularisierten Übungsplan zugrunde legte.

Beispielsweise werden in einer anderen Time-out-Situation mit jenen fünf Jungen der „Angler“ Aufstellungs-Übungen durchgeführt: „Wer hat hier eigentlich unter Euch fünf wie viel Macht?“; bzw. „Auf einer Skala von null bis zehn, wieviel Macht hast Du in der Gruppe?“ Im Zuge dessen erfolgt dann immerhin ansatzweise eine Reflexion darüber, wie die Selbstbefindlichkeit und Rangordnung der einzelnen Jungen im Beziehungs- und Machtgefüge dieser Clique beschaffen ist. Je nach Einschätzung durch die Leiter*innen können dabei manchmal auch konfrontative Gesten eingesetzt werden: So wie ich Euch kenne, frag ich mich, ob ihr beiden nicht derjenigen seid, auf denen am meisten herumgetrampelt wird. Stimmt das?“ Es muss nur stets verbürgt sein, dass die Leiter*innen es gut meinen und helfen wollen.

In einer weiteren Time-out-Situation mit in etwa dergleichen Besetzung, aber einem anderen Leiter, schlagen die Jungen spontan vor, einen Mitschüler der zehnten Klasse, der gerade Freistunde hatte und der offensichtlich für seine ausgesprochen streitbaren, rechtsextremen Meinungen bekannt ist und den „Anglern“ der neunten Klasse eine Art Vorbild zu sein scheint, ins Time-out einzuladen und zusammen zu sprechen. Der Leiter stimmt dieser Eigeninitiative gerne zu und begrüßt den Zehntklässler, der sich in Bomberjacke, Springerstiefel und militärischem

Kurzhaarschnitt vorstellt. Insbesondere sieht der Leiter in diesem Moment die günstige Möglichkeit, dass immerhin Teile des Verlaufs und der Ergebnisse dieses Austausches, nach Abklärung der Vertraulichkeitsbedarfe, auch in die Gruppe zurückgetragen werden und die Auseinandersetzung mit dem regionalen Rechtsextremismus vorantreiben können.

Im Gespräch entschließt sich der Leiter intuitiv, eine Technik der kritischen Nachfrage und argumentativen Konfrontation anzuwenden, die in der narrativen Gesprächsgruppenarbeit in aller Regel nicht proaktiv eingesetzt wird, weil die Gruppenarbeit den Schwerpunkt auf Erzählen und weniger auf Argumentieren legt. In dieser Time-out-Konstellation erweist sich die Methodik der kritischen Argumentation und Dekonstruktion aber als das Mittel der Wahl, weil sie von den Jungen indirekt eingefordert wird und weil die narrative Erzählbereitschaft hier (noch) nicht besteht.

Beispielsweise eröffnet der Zehntklässler in Bomberjacke zum Thema schulisches Miteinander und Respekt mit der Bemerkung: „Früher war alles besser, da herrschte noch Zucht und Ordnung, Lehrer und Schüler haben sich respektiert und wenn sich wer daneben benommen hat, gab's was auf die Finger und dann war auch gut“. Von Anfang an zeigen die „Angler“-Jungen eine vorher nicht für möglich gehaltene Aufmerksamkeit dafür, was nun passieren würde. Der Leiter entgegnet hierauf in respektvoller und aufgeschlossener Weise die Frage, ob bei „Zucht und Ordnung“ nach dem Vorbilde der deutschen Geschichte des Dritten Reiches (oder auch unter den gegenwärtigen ungarischen Verhältnissen bzw. in der Situation der ehemaligen DDR, in deren historischem Territorium sich die Gruppe befindet) eine eigenständige Meinung wie die, die er gerade äußert, nicht unmöglich wäre bzw. empfindliche Strafen bis hin zur Todesstrafe zu erwarten wären. Schon diese recht einfache Entgegnung beeindruckt den jungen Mann und die „Angler“-Jungen sehr, und sie zollen ihr Respekt, worin eine grundsätzliche Bereitschaft zu Gespräch und Beziehungsaufnahme erkennbar ist. Auch die weitere ideologische Offerte des Zehntklässler, man könne „doch immer wieder lesen, dass Ausländer Frauen vergewaltigen, ... und man soll die am besten für immer wegsperren“, kann entsprechend hinterfragt werden. Denn natürlich stimmt er zu, dass auch „Deutsche bestraft werden sollen, die eine Frau vergewaltigen“. Die anschließende Frage, ob und warum dann überhaupt zwischen Deutschen und Ausländern unterschieden werden muss, zumal die kriminologischen Zahlen dazu keinen Anlass geben, erzeugt wiederum Verblüffung und Nachdenken.

Vor allem aber kann nach dergleichen debattenförmigen Einstiegen, zumal wenn dabei gegenseitiger Respekt und Grundvertrauen entstehen, auch das Angebot gemacht werden, sich jenseits von Meinungen über tatsächlich erlebte Erfahrungen in diesem Themenfeld auszutauschen und diese zu erzählen. Z.B. kann nach tatsächlichen persönlichen Erlebnisse von „Zucht und Ordnung“ und von körperlicher Bestrafung gefragt werden, in der Schule und zuhause, ggf. auch nach Erlebnissen im Handlungsbereich sexuelle Übergriff/ Vergewaltigung bzw. darüber, welcherlei Erfahrungen und Gedanken zur Frage nach respektvollem und achtsamem Umgang mit Sexualität beigetragen werden können. Dergleichen war jedoch in der spezifischen Situation dieses Time-out-Gesprächs nur ansatzweise möglich ist.

Die Gruppenteilung in Mädchen- und Jungengruppe

Dass der von den „Angler“-Jungen entlastete Kern der Gruppe es relativ leicht vermag, in ein eigenmotiviertes, gemeinsames und aufmerksames Gespräch einzutreten und – mithilfe der narrativ nachfragenden und begleitenden Leiter*innen – seine Gesprächsfähigkeit weiterzuentwickeln, wird in einer Folgesitzung noch deutlicher, in der nicht die Time-out-Lösung sondern die Möglichkeit der Gruppenteilung gewählt wird.

Diese Folgesitzung beginnt damit, dass die „Angler“-Jungen sich zunächst verweigern, als ihnen gesagt wird, dass sie für dieses Mal, aus bekannten Gründen, von vornherein in den Time-out-Bereich gehen sollen. Die fünf „Angler“-Jungen (die freilich seitens der Leiter*innen stets nur schätzungs- und vorschlagsweise als solche zugeordnet und von einem mutmaßlichen Mainstream der Gruppe angehoben werden können) bekunden nämlich, dass sie ausdrücklich nur zu einem der beiden männlichen Time-out-Leiter gehen wollen, die sie bisher kennengelernt haben; die unbekannte weibliche Leiterin hingegen, die an diesem Tage im Team war, lehnten sie ab. Ohne hier bereits auf ihrer Befugnis der Rahmensicherung zu bestehen, die die Leiter*innen unverbrüchlich innehaben, um die Grundbedingungen eines freiheitlichen und menschenrechtlichen Gruppengesprächs sichern zu können, sondieren sie hier zuerst in aufgeschlossener Weise die Hintergründe der Haltung, die die Jungen einnehmen, um den sich abzeichnenden Mehrwert der Situation für die Gesamtgruppe nicht ungenutzt zu lassen („Was ist es denn, was Euch vor der Vorstellung zurückschrecken lässt, mit unserer Teamerin im Time-out zu sein?“; „Könnte Ihr Euch an andere Situationen erinnern, in denen Ihr vor Frauen zurückgeschreckt seid, z.B. wenn sie eine vorgesetzte Funktion hatten?“; „Hat jemand von Euch aber auch gute Erfahrungen in solchen Situationen gemacht?“; „Können die anderen hierüber vielleicht etwas sagen/erzählen?“)

Als aber die Gruppe auch über diese Fragen zu keinem aufrichtigen und gehaltreichen Austausch kommen kann und durch die Geste der Jungen das Thema der Geschlechterrollen und der Frauenfeindlichkeit sehr virulent wird, schlagen die (gemischtgeschlechtlichen) Leiter*innen vor, sich in Untergruppen der Mädchen und Jungen zu teilen und an separatem Ort weiter zu sprechen. Dem kommen alle Beteiligten gerne nach.

Die Jungengruppe agiert daraufhin weiter in gewohnter Weise ihre Unruhe, Gereiztheit und Aggressivität aus und bewegt sich damit auch im Grenzbereich des disziplinarischen Interventionsbedarfs, z.B. indem sie zunächst verteilt im Gebäude und auf dem Hof umherlaufen, bevor sie sich dann – doch wiederum recht gerne – in die Untergruppe versammeln lassen. Hier ist dann wieder von der „Schlampe Michelle“ die Rede: „Sie ist fett, hässlich und lesbisch oder trans oder so ... Ich kann sie gar nicht angucken da wird mir gleich schlecht“; wobei diese Thematik auch durch die den Jungen zuletzt gestellte Wochenaufgabe angeregt war, nämlich Kontakt zu dem betroffenen Mädchen der achten Klasse zu suchen und etwas an ihr als Person zu finden, das sich möglicherweise positiv verzeichnen lässt. (Die formale Erfüllung von dergleichen Wochenaufgaben kann durchaus auch in den fachunterrichtlichen Leistungsnachweis eingehen, nicht jedoch die Einzelheiten der Erfüllung.)

Gleichwohl geben die Jungen an, sie hätten diese Wochenaufgabe nicht verstanden, woraufhin sich das sehr sprunghafte Gespräch vom thematischen Feld „Hass, Entwertung, Frauen, Michelle, Frau Meier“ auf die Thematik AfD und Ausländer hinbewegt: „Wir beide sind schon 16 und haben die AfD gewählt. Hahaha... Ja, wir haben keine Lust auf diese Kanaken. Unsere Eltern gehen hart arbeiten und sie kriegen alles geschenkt. Die haben alle die neuesten Handys und müssen nichts dafür tun. Wir wählen die AfD damit die mal alle hier verschwinden...“ (Im Gegensatz zu anderen Schulen der Region, an denen Gesprächsgruppen stattfanden, hat diese Schule keine Geflüchteten beschult.)

Einzelne der Jungen sind in bestimmten affektiven Situationen hinsichtlich ihrer rechtsextrem unterlegten Gedankenwelt durchaus noch expliziter: „Wenn Hitler und mein Opa auferstehen würden, würde es sowas hier nicht geben (die Gesprächsgruppen)!\“, sagt TN „Blonder Junge“, der oft zusammen mit jenem Jungen zusammensitzt, der „Gender“/ „Trans-Personen“ so hasst, dass er die Fantasie hat, sie „im Ofen“ zu verbrennen. Andere der Jungen setzen dahingehend subtilere Strategien ein. Zum Thema Lehrer-/Schüler*innen-Konflikte führt einer der „Angler“-Jungen aus: „Die einzige Lehrerin, bei der Ruhe ist, das ist Frau Müller. Da herrscht Disziplin... Ein Lehrer muss seine Macht durchsetzen können. Da kann auch Gewalt dabei sein. Wenn man Angst und Respekt einflößt, bekommt man auch Gehorsam. So ist es gut.“

So schwer es zu diesem Prozesszeitpunkt war, die Untergruppe der Jungen einzufassen und zu einem irgend kohärenten gemeinsamen Gespräch zu führen, so sehr war die Hauptfunktion der Gruppenteilung hier bereits erfüllt. Denn sie ermöglichte es, mit der Sondierung und dem Aufbau eines funktionalen, gesprächsfähigen Kerns der Gruppe zu beginnen, der hier zunächst bei den Mädchen vermutet und gesucht wird. Aber auch mit Blick auf die derzeit weitgehend gesprächsunfähige Untergruppe der Jungen ist das pädagogische Potential, das in den zwar chaotischen und vielfach menschenfeindlichen, jedoch authentischen und überwiegend ehrlichen Selbstäußerungen liegt, keineswegs zu unterschätzen. Bei genügend entwickeltem Vertrauen und nach gut justiertem Zuschnitt eines für diese Jungen geeigneten intensivpädagogischen Settings (ggf. mithilfe von weiteren Jugendhilfe-Ressourcen, die z.B. TN „Großangler“ oder TN „Blonder Junge“ eine spezifische Individualintervention nahelegen) lassen sich dergleichen Situationen gut bearbeiten und stellen großen Mehrwert für Persönlichkeitsentwicklung und politische Bildung aller Beteiligten in Aussicht. Freilich darf der Zeitrahmen nicht unterschätzt werden, der hierfür anzusetzen ist.

Beispielsweise können sich die narrativen Nachfragen und Erlebnissondierungen in dieser Untergruppe neuerlich auf die Erfahrungen und Vorstellungen richten, die die Jungen mit und über Frauen generell und mit jungen Frauen aus der Großstadt, zumal in pädagogischer Rolle, haben. „Vorhin hatte ich den Eindruck, dass ihr Frauen nicht mögt? Stimmt das? Könnt Ihr dazu etwas erzählen?... Oder ist es so, dass ihr gegenüber bestimmten Frauen eine große Abneigung spürt? Könnt Ihr Euch an Situationen erinnern, in denen ihr eine solche Abneigung gegenüber bestimmten Frauen verspürt habt? Worum ging es da genau? Was ist dann in der Folge passiert? Und wie kommt das eigentlich mit Frau Meier ...?“

Bei genügend stabiler Gesprächsbasis würde sich die gemeinsame Erkundung auch den drastischeren Erfahrungs- und Affektbereichen von Verachtung und Hass zuwenden können: „Du hast vorhin Michelle eine Schlampe genannt. Kannst Du mal überlegen und uns eine Begebenheit erzählen, die Du erlebt hast und von der Du sagen würdest, dieses Mädchen ist eine Schlampe? Können die anderen etwas ähnliches beisteuern?“; „Und kann jemand vielleicht genauer über Frau Meier erzählen? Gibt es andere Personen oder Situationen, bei denen dir/ Euch ‚das Kotzen kommt‘? Könnt Ihr eine Situation erzählen? Gibt es da vielleicht auch Jungen, auch aus Euren eigenen Kreisen, die Ihr so hasst und wo ihr manchmal das Gefühl habt, sie töten zu wollen? Könnt Ihr konkrete Situationen erinnern und erzählen?“

Von hier aus können die Fragerichtungen über die Affektbereiche Verachtung, Ekel und Hass dann auch in den persönlichen Eigenbereich und das familiäre Umfeld zielen. In ähnlicher Weise wären auch die Erfahrungsthemen „AfD“, „Ausländer“ und „unsere Eltern“ aufzunehmen, die hier von den Jungen indirekt angeboten wurden. Wobei gerade bei Themen wie AfD das Gespräch gezielt von der Meinungsebene auf die Ebene der Erfahrungen und der erlebten Situation mit Personen geführt wird („Erzählt doch mal von den Leuten dort. Keine Namen, nur was Ihr da erlebt. Was machen die so? Was sagen die so? Was begeistert Euch? Wo stellt Ihr Euch Fragen oder habt Zweifel? Welche Situationen fallen Euch ein?“)

Unter bestimmten Voraussetzungen kann dann durchaus auch die eine oder andere Spiegelung bzw. analytische Frage gestellt werden („Ist Euch aufgefallen, dass wir vom Thema Schlampe/ Ekel direkt zum Thema AfD und Ausländer gewechselt haben? Was meint ihr, wie kommt das?“). Ferner lassen sich ohne weiteres auch direkte Fragen nach Extremismus und Gewaltausübung stellen: „Wer hier hat schon mal zugeschlagen? Wo so viel Verachtung, Ekel und Hass wirksam ist, passiert zumeist auch Gewalt oder die Leute gehen in extremistische Zirkel. Wie ist das bei Euch oder bei Leuten, die ihr kennt?“. Die „Angler“-Jungen werden also im Time-out als jugendliche Personen durchaus ernst genommen und nicht etwa verurteilt; und dass die Gruppenleiter*innen deren Meinungen nicht teilen, versteht sich meisten sowieso von selbst. Um es in Anlehnung an die Worten eines der „Angler“-Jungen zu sagen: Dessen Satz: „Jetzt fliegen wir wieder raus, weil wir die Nazis sind“, kann hier nicht gesagt werden, weil die Gruppen in diesem Setting im Prinzip stets auf Wiedereingliederung ausgerichtet sind.

In einem konfliktsicheren, narrativen Setting braucht es keine „roten Linien“

In methodologischer Hinsicht kann hier die grundsätzliche Anmerkung gemacht werden: Wenn das Setting der narrativen Gesprächsgruppen mit Time-out stabil eingerichtet und hinreichend ausgestattet ist, kann keine Äußerung von Jugendlichen bzw. Schüler*innen als zu menschenfeindlich oder als zu skandalös gelten, als dass man nicht mit ihr arbeiten könnte – und als dass man sie nicht zunächst einmal als authentischen Ausdruck eines persönlichen und stets auch gesellschaftlich bedingten Impulses ernst nehmen und als solchen narrativ, erfahrungsorientiert befragen kann. Solange ein Minimum an aufrichtiger Neugier und Interesse der jungen Person an Gespräch und Austausch vorliegt bzw. entwickelt werden kann und solange

die*der Jugendliche den Grundrespekt vor dem hergestellten Setting wahrt, solange gibt es keine Grenze des (Un)Korrekten und keine roten Linien dessen, was gesagt werden darf und was nicht.

Der Fachunterricht und viele Maßnahmen der politischen Bildung ziehen häufig solche roten Linien, und müssen das oft auch tun. Denn sie haben weder einen funktionalen Time-out-Bereich noch den zeitlichen Rahmen zur Bearbeitung dessen, was jenseits der roten Linien aufbricht. Umso häufiger jedoch scheitert politische Bildung gerade bei den am meisten gefährdeten Jugendlichen aus hoch belasteten lokalen und familiären Milieus. In diesem Zusammenhang ist durchaus schlüssig, dass ein Aussteiger aus der rechtsextremen Szene, der unmittelbar nach dem Attentat von Hanau befragt wurde, es als die vordringlichste Notwendigkeit ansieht, „schon bei den Schulen anzufangen“.¹ Schulen jedoch hätten „vom Lehrplan (her) nicht mehr die Möglichkeit, eine nachhaltige Demokratieförderung zu betreiben“, was bedauerlich ist, weil Schulen von zentraler Bedeutung seien, um zu verhindern, dass „Personen überhaupt nicht in die rechte Szene abrutschen“. Auch sind in den Schulen – und kraft der Schulpflicht – noch alle jungen Menschen prinzipiell erreichbar, bevor sie in verschiedene Berufs- und Erwachsenenwelten eingehen.

Umso wichtiger ist, gerade gegenüber gefährdeten und auffälligen Schüler*innen Verfahren wie die narrativen Gesprächsgruppen entwickeln und einzusetzen zu können, die es ermöglichen, auf restriktive rote Linien des (Un)Sagbaren zu verzichten. Vielmehr muss sichergestellt werden, dass es zu keinen Erlebnissen der inhaltlichen Tabuisierung oder des bleibenden sozialen Ausschlusses aufgrund der Inhalte von Äußerungen kommt. Der Satz der „Angler“: „Jetzt fliegen wir wieder raus, weil wir die Nazis sind“ (der auf einen Zuruf eines Lehrer auf dem Schulflur Bezug nimmt: „Viel Spaß mit den Rechtsextremisten!“), darf nicht zutreffen. Vielmehr müssen Vorkehrungen des weichen, temporären Ausschlusses mit Rückkehrangebot vorliegen, die auf nicht-inhaltlichen Kriterien beruhen und lediglich dann greifen, wenn Teilnehmende gesprächsverhindernd, übergriffig, raumergreifend und anderweitig anti-sozial agieren. Auch stellt dies ein Kriterium (für den temporären Ausschluss) dar, das alle Schüler*innen sofort begreifen, einschließlich der temporär Ausgeschlossenen, so dass das Verfahren in den Augen der Teilnehmenden keinerlei Legitimationslücken aufweist und auch weiterhin eine einschränkungslos vertrauensvolle Zusammenarbeit gesichert ist. Wollte man im Bild der roten Linie bleiben, wäre zu sagen, dass ein Setting wie das der narrativen Gesprächsgruppen deshalb nicht mit roten Linien des (Un)Sagbaren arbeitet, weil dieses Verfahren so eingerichtet ist, dass die Teilnehmenden unter anderem unwillkürlich daran arbeiten, roten Linien für sich selbst zu entwickeln.

Die Untergruppe der Mädchen – Gender, Liebe/ Sex und Cybermobbing

In der Untergruppe der Mädchen, die währenddessen separat zusammenkommen, entwickelt sich

¹ https://www.focus.de/perspektiven/rechtsterror-mit-zehn-opfern-es-ist-unser-land-unsere-gesellschaft-was-menschen-nach-der-tat-in-hanau-bewegt_id_11689363.html

spontan eine Atmosphäre, die überaus gesprächsfähig ist und sich grundsätzlich beziehungsorientiert und prosozial ausrichtet. Zunächst erkundigen sich die Mädchen mit persönlichem Interesse nach den Berufen der beiden Leiter*innen. Dann wird die Erleichterung goutiert, die sich aus der Trennung von den Jungen ergibt: „Endlich mal Ruhe ... das ist den ganzen Tag super anstrengend mit denen, zumindest mit den meisten“. Woran das denn genau läge? „Die ganze Zeit gibt's Sprüche und Beleidigungen“. Was denn da so vorgebracht würde? „Die sagen dann, dass wir hässlich sind oder fett, oder dass wir stinken, dass wir keine Brüste haben und sowas halt“. Erst heute wieder habe TN-„Supercool“ sie beleidigt: „Der hat ständig Stress mit den Lehrern und drückt dann dauernd den Mädchen Sprüche rein, das merken die Lehrer gar nicht.“ TN-„Supercool“ sei der Schlimmste von allen: „Die anderen lachen wenigstens dabei, wenn sie einen beleidigen. Der knallt es dir einfach hin und geht dann einfach weiter.“ Hierauf werden konkrete Möglichkeiten diskutiert, wie man mit dergleichen umgehen bzw. sich dem entziehen kann. Ferner wird überlegt, wie diese Thematik in die Gesamtgruppe eingebracht werden könnte, so dass sich eine positive Wirkung entstehen kann.

Nachdem so das Grundvertrauen zur anwesenden Leiterin weiterhin befestigt ist, berichtet die Gruppe freimütig, dass eines der anwesenden Mädchen, TN_in „Aufgeschlossene“, diejenige ist, die den Cybermobbing/ Sexting-Vorfall im vorangegangenen Sommer begangen hat. Sie hat über eine anonyme Internetadresse einem Jungen Masturbationsfotos entlockt und mit vielen Schüler*innen geteilt. Erstaunlicherweise ist es ihr erst kürzlich gelungen, einen solchen Angriff auf denselben Schüler zu wiederholen und dabei Videos von ihm und seiner Freundin zu erhalten, die sie neuerlich teilte; und die anwesenden Mädchen sind sich einige, dass diese Videos als ekelig zu bezeichnen sind und machen sich, auch im Gruppengespräch, über sie lustig. (Dieser Junge, TN „Betroffener“, ist Teil der sich gleichzeitig treffenden Korrespondenzgruppe dieser Klasse.) Hierbei handelte es sich um jenes Mädchen, das der dominanten, teils rechtsextrem ausgerichteten Jungen-Gruppe der „Angler“ nahezustehen scheint, bereits in der ersten Sitzung sowohl selbstbewusst als auch vermittelnd auftrat und auch seither immer wieder auch eine aufgeschlossene, vermittelnde Rolle gegenüber den Leiter*innen einnimmt, wenn z.B. einzelne Bemerkungen und Insider-Anmerkungen der „Angler“ für Außenstehende unverständlich sind.

Jedoch sind sich TN_in „Aufgeschlossene“ und die anderen Mädchen bezüglich dieses Akts von Cybermobbing keiner Schuld bewusst, denn der Junge sei „doch selbst schuld“ gewesen, zumal TN „Betroffener“ offensichtlich ein Junge ist, der „nicht nett zu ihnen ist“, sondern sich oft sehr abfällig und feindlich verhält. Schmunzelnd sagt das Mädchen: „Ich musste dann zur Direktorin, und so tun als ob es mir leid tut,“ worauf hin alle Mädchen lachen, denn die Sache wäre „so lustig“ gewesen. Und auf die Frage, was denn daran so lustig wäre, wird mit immer noch ungläubiger Verblüffung ausgerufen: „Er hat einen so Kleinen (Penis), das ist unglaublich“.

Immerhin aber zeigt die Mädchengruppe in diesem ersten Zusammenkommen ad hoc eine sehr große Aufgeschlossenheit und Gesprächsoffenheit. So knüpft ein anderes Mädchen auf einer ebenfalls sehr persönlichen Ebene an das Gespräch an, indem sie von ihrem Exfreund erzählt, der viel Marihuana raucht und nicht selten gesundheitliche Zusammenbrüche hat. Demgegenüber habe sie kürzlich ihren neuen Freund kennengelernt, mit dem es viele lange Gespräche gebe, der aber schon 22 Jahre alt sei – worauf eine grundsätzlichere Auseinandersetzung über Liebe,

Beziehungen und Verantwortung angestoßen wird. Dass dieses Mädchen auch Fotos und eine Audiobotschaft einbringt, gibt Anlass, sich neuerlich der Vertraulichkeit der Gruppengespräche bewusst zu werden.

Hierauf teilen die Mädchen weitere Erfahrungen mit Jungen/ Männern, Beziehungen und ansatzweise auch über Sexualität mit und tauschen sich z.B. auch über Fragen der Verhütung aus. Zuletzt fragt die Leiterin, mit wem die Mädchen über diese wichtigen persönlichen Erfahrungsbereiche sprechen können. Das ginge nur untereinander, unter Mädchen, zumal die Eltern hierfür völlig ungeeignet seien. Die Frage, ob und wie diese Gespräche eventuell auch in einer größeren und gemischtgeschlechtlichen Gruppe von Schüler*innen behandelt werden können, wird zu diesem Zeitpunkt noch nicht gestellt. – Sie berührt freilich die Perspektive dessen, was im Rahmen von narrativen Gesprächsgruppen zu persönlichen, existenziellen sowie gesellschaftlichen und sachlichen Themen angestrebt und in Aussicht gestellt ist. Dass unter den Mädchen so umstandslos und plötzlich ein reichhaltiges Gespräch möglich ist, macht umso offenkundiger, wie blockierend und ver hindernd die Dynamik in der Gesamtgruppe (und mutmaßlich auch in der Schulklasse selbst) ist.

Freilich sind auch die Mädchen nicht frei von jenen Bedarfen der Selbstreflexion und Weiterentwicklung, die bei den „Angler“-Jungen so eklatant vorliegen. Beispielsweise scheint es selbst den – wesentlich gesprächs- und gruppenfähigeren – Mädchen derzeit völlig an Schuldbewusstsein über den aus ihrer Mitte begangenen Akt des Cybermobbing zu mangeln. Auch in späteren Gesprächen in anderen Untergruppen würden die Hämme und Schadenfreude darüber wiederholt ohne Skrupel hervortreten und sogar den Leiter*innen mit Stolz angetragen werden: „Der war selber schuld. Und das kannst Du gar nicht glauben, wie klein der ist, wir können Dir zeigen ...“. Hier kam eine bemerkenswerte Gefühlskälte und Empathielosigkeit, aber auch Selbstbewusstsein zum Ausdruck. Ferner ist angesichts der Mädchen dieser Gruppe die Frage nach deren Verhältnis zu dem bei den Jungen so manifesten Rechtsextremismus noch offen, zumal TN_in „Aufgeschlossene“ einen guten Bezug zu den „Angler“-Jungen zu haben scheint, sich dabei jedoch auch regelmäßig von ihnen erniedrigen und beleidigen zu lassen. Auch haben sich die „Angler“ laut eigener Auskunft im Nachgang des von der „Aufgeschlossenen“ begangenen Cybermobbing-Aktes als Multiplikatoren betätigt, indem sie die fraglichen Bilder in eine Chatgruppe mit Freunden stellten, die nicht auf die Schule gehen.

Zur genaueren Klärung des Verhältnisses der Mädchen bzw. von TN_in „Aufgeschlossene“ zur örtlichen Reichsbürgerbewegung und zum Rechtsextremismus würde es allerdings nicht mehr kommen können. Denn zum einen würde das Gesprächsgruppenprojekt von der Schulleitung nicht verlängert werden; und zum anderen beschließen die Gruppenleiter*innen, sich zum jetzigen Zeitpunkt zunächst auf das drängende Thema des fortlaufenden Cybermobbing zu konzentrieren. Zudem zeichnete sich ab, dass bei diesem Thema das Standardverfahren der narrativen Gruppengespräche alleine nicht ausreichen würden, um eine zeitnahe und nachhaltige Veränderung im Sinn einer menschenrechtsbasierten Pädagogik und Prävention zu bewirken – und dass es also der Ergänzung durch eine gezielte Methode/Übung bedarf (vgl. hierzu weiter unten).

Die Untergruppe der „ruhigen Jungen“ – weitere Potentiale der Gesprächsfindung

In einer anderen Teilgruppe, die aus vier Jungen besteht, wird deutlich, dass die Gruppendynamik der Gesprächsverhinderung und Raumergreifung, die von den „Angler“-Jungen ins Werk gesetzt wird, ihre antisozialen, blockierenden Wirkungen keineswegs nur entlang der Geschlechterdifferenz ausübt. Als nämlich an einem anderen Gruppentag vier „ruhigere Jungen“, die offensichtlich nicht zu den „Angler“-Jungen gehören, mit einem Leiter zu einer Kleingruppe zusammenkommen, während die „Angler“-Jungen und die Mädchen jeweils separat beisammen sind, entsteht auch unter diesen „ruhigeren Jungen“ spontan ein sehr vertrauensvolles und gleichberechtigtes Gespräch, ohne dass der Leiter hierbei wesentlich unterstützen muss.

So berichten die vier, die in der Gesamtgruppe so gut wie nie zu Worten kommen, dass sie sich schon seit der Grundschulzeit kennen, dort in derselben Klasse waren und viele Erlebnisse miteinander teilen. Hierdurch wird auch erkennbar, wie sehr die bestehende Blockierung der Gruppe es offensichtlich verhindert hat, dass diese ruhigeren Jungen mit ihren gemeinsamen Erlebnissen als Ressource zur Geltung kommen und zu einer stabilen Säule der Gruppe und der jetzigen neunten Klassen werden. Z.B. hätten deren Erinnerungen – an Klassenereignisse, Freundschaften, Konflikte, Veränderungen, neu hinzukommende Kinder/ Jugendliche, Weggänge, die Erwachsenenwelt, deren Erziehungsstile u.v.m. – im Bewusstsein behalten, gepflegt und mit neuen Erlebnissen angereichert werden können. Ferner hätten die hierdurch berührten Aspekte des sozialen und gesellschaftlichen Lernens erschlossen sowie die darin enthaltenen Belange der politischen Bildung und der Fachunterrichte genutzt werden können. Denn eine gut begleitete Gruppendynamik in Schulklassen stellt die Erreichung vieler erzieherischer und fachlicher Bildungsziele zugleich in Aussicht.

In diesem Teilgruppengespräch erzählen die vier Jungen immerhin darüber, dass und wie in der Klasse permanent gemobbt würde, wobei neuerlich der jüngste Fall von Cybermobbing zur Sprache kommt und genauer dargestellt wird. Dabei bringen die Jungen auch ihre Sorge um den betroffenen Schüler zum Ausdruck, wie dies auch für jenes Mädchen gilt, das versuchte, den Schüler anzurufen. (Diese Sorge bewegte im Übrigen auch das Team der Leiter*innen, weshalb es unter der Prämisse, dass hier evtl. Gefahr in Verzug sein könnte, auch das Gespräch mit der Schulleitung suchte, nachdem der Schüler bzw. die Gruppen vorab informiert wurden, dass und wie mit der Schulleitung gesprochen werden würde).

Des Weiteren werden konkrete Beobachtungen zur Klasse und zu Einzelnen ausgetauscht, die maßgeblich sind, aber in dieser neunten Klasse derzeit nicht offen ansprechbar zu sein scheinen: Der „Großangler“ sei unter den Mobbern einer der lautesten und aufdringlichsten, und deswegen mögen die Leiter*innen ihn vielleicht bisher als den Chef der Clique gemutmaßt haben; aber der „Großangler“ sei eigentlich nur ein Mitläufer. Vielmehr sei er früher wegen seiner Zappeligkeit und Fahrigkeit in der Klasse selbst viel gemobbt worden; besonders von den „Anglern“ sei er erniedrigt worden; und erst seitdem er so laut ist und massiv andere mobbt, hat er einen sicheren Stand in der Gruppe erhalten. „Wenn TN-„Frisur“ (der Bezug zu Reichsbürgern hat), was sagt,

dann ist der ‚Großangler‘ ganz still; bei dem spurt er.“ (Was zu diesem Zeitpunkt noch nicht sondiert werden konnte, war die Frage, ob und wie die vier Jungen die Verquickung der „Angler“ mit regionalen rechtsextremen Milieus wahrnehmen und inwiefern diese evtl. auch mit der Erstarkung des „Großangler“ zu tun hat.) Über die Parallelklasse sprechen die Jungen in beinahe melancholischer Weise, denn diese habe im Gegensatz zur eigenen Klasse „einen guten Zusammenhalt“ und eine „gute Klassengemeinschaft“, weshalb offenbar auch zahlreiche Freundschaften zu Schüler*innen aus der Parallelklasse bestehen.

Wie bei den Mädchen so zeigt sich also auch in der Untergruppe der „vier ruhigeren Jungen“, welch große erzieherischen und demokratiepädagogischen Potentiale darin liegen, dergleichen Erlebnisschilderungen und Beobachtungen in (Teil)Gruppen gemeinsam zu erschließen – das Agieren der „Angler“, Mobbingverläufe, Veränderungen des Klassenklimas, die Parallelklasse, gemeinsame Erinnerungen an frühere Zeiten, ferner: Freundschaft, Liebe, Beziehung und Verantwortung. Denn solche Beobachtungen und Reflexionen sind sowohl für die Klasse als ganze als auch für die persönliche Weiterentwicklung und Lebensvorbereitung jeder*s Beteiligten förderlich, während gleichzeitig – und sozusagen nebenher – auch die Prävention von Rechtsextremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit unter Jugendlichen im ländlichen Raum betrieben wird. Der Weg dahin ist freilich nicht einfach – und bedarf eines konfliktssicheren und flexiblen Arbeitssettings der intensivpädagogischen Intervention, die hier in Form der narrativen Gesprächsgruppen mit Time-out vorliegen.

Spezielle, situationsbezogene Interventionsmethoden – das Mobbing-Mediations-Setting

Spezielle Methoden und Übungen innerhalb und jenseits der narrativen Gesprächsgruppen werden immer dann notwendig, wenn in den Gruppen eine Thematik bzw. eine Dynamik in Erscheinung tritt, die gruppenübergreifend ist bzw. im offenen Gespräch der einzelnen Gruppen nicht nachhaltig bearbeitet werden kann. (Die Übungen werden fallabhängig entweder innerhalb von Gruppen oder in gruppenübergreifenden Konstellationen angesetzt.) Diese Notwendigkeit scheint nun bezüglich des akuten Ereignisses des Cybermobbing/ Sexting zu bestehen. Denn aus den bisherigen Gruppengesprächen dazu ergeben sich für die Leiter*innen zwei wichtige Beobachtungen: Zum einen fällt auf, wie schwer es einigen Schüler*innen zu fallen scheint, überhaupt einen empathischen Wechsel der Perspektive vorzunehmen oder eigene Gefühle wahrzunehmen und zu beschreiben, und zum anderen, dass aber mitunter auch Schüler*innen, die der rechtsextrem ausgerichteten Gruppe nahestehen, mit empathischen Fähigkeiten hervortreten und auch Interesse zeigen, in Austausch und Vermittlung zu gehen.

Hierin zeichnen sich mögliche neue Methoden einer intensivpädagogischen politischen Bildung ab, weshalb das Team in dieser Situation ad hoc ein Mobbing-Mediations-Setting konzipiert und in der kommenden Sitzung erprobt. Diese Übungsform berücksichtigt vor allem die Allgegenwärtigkeit von Mobbing bzw. die in der Gruppe und an der Schule bestehende Mobbing-Kultur, so dass der aktuelle Fall bewusst ausgespart werden kann, auch um den betroffenen Schüler, der ja Mitglied der Korrespondenzgruppe ist, nicht weiteren Belastungen und Risiken

auszusetzen.

In diesem Mobbing-Mediations-Setting werden die Schüler*innen nach einer kleinen Erinnerung an die vielfachen Mobbingereignisse an der Schule aufgefordert, sich an eine entsprechende eigene Erfahrungen zu erinnern und dann fürs erste einer von zwei Seiten zuzuordnen: den Täter*innen oder den Betroffenen, sowie sich entsprechend in eine von zwei sich gegenüberstehenden Stuhlreihen zu setzen. Dann würde im Wechsel je ein Erlebnis von der einen und dann von der anderen Stuhlreihe erzählt und alle anderen können Fragen stellen. In späteren Durchgängen würde die Möglichkeit bestehen, sich auch der anderen Position zuzuordnen, je nachdem wie das persönliche Erfahrungsspektrum der Einzelnen beschaffen ist. (Hierbei zeichnet sich ab, dass viele Schüler*innen über beide Positionen Auskunft geben können. Des Weiteren würde sich die Notwendigkeit erweisen, die Möglichkeit einer dritten Position einzuräumen, nämlich die der Mitläufer*innen, die vor allem für diejenigen reserviert waren, die weder über Tat- noch Betroffenenerinnerungen verfügten.)

Das inzwischen bestehende Vertrauen zwischen Gruppe und Leitung macht es der Gruppe möglich, sich ohne weiteres in diese sensible Übung zu begeben, während die „Angler“-Jungen wie gewohnt in einem separaten Bereich zusammengefasst werden, der (noch) nicht an dieser Übung teilnehmen kann.

Der Prozess zwischen den Schüler*innen der beiden Stuhlreihen beginnt dann damit, dass zwei Mädchen, darunter auch TN_in „Aufgeschlossene“ erwartungsgemäß selbstgewiss von ihrem Tun als versierte Cybermobberinnen erzählen, welches sie bis zu diesem Zeitpunkt als völlig gerechtfertigt ansehen. Zur Begründung geben sie weitere Auskunft über das feindliche Verhalten des betroffenen Jungen, der ja sehr unfreundlich sei und sich „doch jetzt endlich mal ändern soll“. In Nachfragen werden die durchaus ambivalenten Gefühlslagen und Motivation erschlossen und vergleichbare Situationen sondiert. Daraufhin erfolgt der Wechsel auf die andere Seite, und ein männlicher Schüler erzählt in sehr mutiger und entschiedener Weise mehrere Erlebnisse einer langen Leidensgeschichte des Gemobbt-Werdens, was die Gruppe sichtlich beeindruckt: „Also es war nach all dem einfach so, dass ich jeden Morgen, je näher ich an die Schule kam, immer so ein schlechtes Gefühl hatte, weil ich wusste, dass TN Großangler mich wieder wegen irgendetwas fertig machen wird. Und ich hab es einfach nicht verstanden. Nur weil er mich nicht leiden kann oder mich dick findet oder meine Klamotten komisch. Ja und ich hatte dann immer so ein schlechtes Gefühl wenn ich aus dem Bus ausgestiegen bin.“

Hier würde sich dann TN_in „Aufgeschlossene“ direkt anschließen, obwohl sie noch auf der Täter*innen-Seite saß: „Also mein Exfreund, als wir uns getrennt haben, habe ich alle Nacktbilder von ihm gelöscht. Das hatten wir ausgemacht. Aber was ich nicht wusste, dass er die Nacktbilder von mir im Bus und auf dem Hof herum zeigte. Und viele Leute waren dann sehr komisch zu mir und meinten ich sei eklig oder hässlich oder so. Aber ich wusste gar nix davon und konnte es mir nicht erklären. Bis ich dann irgendwann erfahren hab, dass er es gemacht hat.“ Von den Details sind die Teilnehmenden sichtlich schockiert; und TN_in „Aufgeschlossene“ kann nicht zu Ende erzählen und verbirgt zuletzt ihr Gesicht in den Händen. Überhaupt sei schon der Beginn ihrer Zeit an der Schule von Zurückweisung geprägt gewesen. Sie habe am ersten Schultag, als neue

Schülerin, das „falsche Outfit, Netzstrumpfhose“. Sie selbst fand das damals schön, „aber es macht so einen nuttigen Eindruck.“

Dass die Täterin des aktuellen Mobbing-Vorfalles so rasch und intensiv auch in ihrer Betroffenen-Rolle nicht nur erkennbar sondern auch emotional spürbar wird, ist auf das feste Setting wie auch auf die Haltung der (schulexternen) Leiter*innen und das gebildete das Vertrauensverhältnis zurückzuführen. Dergleichen gemeinsame (Selbst-)Erfahrungen sind ein unverzichtbarer erster Schritt, wenn in einem solchermaßen affektiven Handlungsbereich eine gemeinsame Verhaltensänderung auf den Weg gebracht werden soll. Hilfreich kam hinzu, dass noch in jener Stunde auch sehr authentische und emotional aufrichtige Ansichten der Mitläufer*innen-Perspektive – zwischen Schadenfreude und schlechtem Gewissen – gegeben wurden. Insgesamt kam die Gruppe, angestoßen durch den emotionalen Impuls der narrativen Gruppenselbsterfahrung über eigene Erlebnisse, zu den Schlüsselbeobachtungen, (1) dass der jeweilige Aufhänger für Mobbing stets weitgehend willkürlich und auswechselbar ist, (2) dass die Hauptmotive Vergeltung oder die Lust an Machtgewinn sind, (3) dass die Beteiligung daran einen kurzfristigen Kick der Befriedigung gibt, der aber oft von Beschämung und schlechtem Gewissen gefolgt ist und letztlich (4) dass Mobbing für die Betroffenen lange Zeit schlimme Folgen hat, so dass die Erinnerung noch Jahre später heftigen, bleibenden Schmerz auslösen kann.

Die persönlich-erzählende Vertiefung des Erlebnisbereichs Mobbing in einem weitest gehend selbstbestimmten Prozess – die (Teil-)Gruppe war im Prozess der vorangehenden Auseinandersetzung dahin gekommen, dass sie sich eine „Mediation“ zu diesem Vorfall wünschte! – schafft eine Grundlage, auf der auch der Fachunterricht aufbauen kann. Hier können dann sachlich relevante Unterrichtseinheiten zu Mobbing, Persönlichkeitsschutz, Vertraulichkeit umgesetzt werden, die auch einen Horizont von politischen Bildung aufspannen – und somit wesentliche schulische und erzieherische Lernziele des Rahmenlehrplans einlösen.

Die rechtspopulistische/-extremistische Ausstrahlung der „Angler“ auf die Gruppe – und deren Bearbeitung als ganzheitliche politische Bildung

Wie oben bereits vermerkt, es war aufgrund der Nichtverlängerung der Gruppenarbeit durch die Schulleitung nur sehr eingeschränkt möglich, die Bearbeitung des verfestigten rechtsextremistischen und menschenfeindlichen Habitus der „Angler“-Jungen effektiv in Angriff zu nehmen. Das gilt umso mehr, als dieser rechtsextremistischen Habitus auch von der familiären und dörflichen Umgebung der Jungen mit bedingt und gestützt war und insofern eine längere Bearbeitung benötigt hätte. Diese hätte wahrscheinlich bei einzelnen dieser Jungen auch der externen Ergänzung durch weitere soziale Dienste bedurft (Distanzierungs-/Ausstiegsarbeit, Sozialpsychiatrie, Jugend-/Familienhilfe etc.). Immerhin aber würde es im Folgenden gelingen, die starke Ausstrahlung und Auswirkung, die der rechtsextreme Habitus dieser Jungen auf einen Großteil der gesamten Gruppe und Klasse ausübte, gemeinsam erfahrbar zu machen. Diese – eventuell auch drastische – (Selbst-)Erfahrung gemeinsam zu teilen und es zusammen mit den diese Erfahrung verbürgenden externen Gruppenleiter*innen zu tun, ist die psychologische

Voraussetzung dafür, dass es bei so stark verfestigten Haltungs- und Milieubedingungen überhaupt zu einer nachhaltig wirksamen Bearbeitung und Veränderung kommen kann. Die Zusammenarbeit mit dem Fachunterricht der sozialwissenschaftlichen Fächer und der politischen Bildung kann und muss dann hierauf aufbauen.

In der im Folgenden beschriebenen Sitzung, in der sich eine solche drastische (Selbst-)Erfahrung ereignen wird, sind lediglich drei Mädchen nicht anwesend, da sie sich wegen der neuerlich sehr großen Unruhe in der Gruppe sofort ins Time-out begeben (und dort familiäre, lebensweltliche und Beziehungsthemen besprechen, die zu einem späteren Zeitpunkt mit hohem Gewinn in die Gruppe und in die politische Bildung sowie den Fachunterricht der Klasse eingebracht werden). Ansonsten entschließen sich die Leiter*innen an diesem Gruppentag dazu, die „Angler“-Jungen nicht von vornherein im Time-out zu platzieren, wo sie wegen ihrer Stör- und Herrschaftsdynamik und ihrer herben Verächtlichkeit im Grunde langfristig vorgesehen sind, sondern zu versuchen, das in der Teilgruppenarbeit erzielte Potential auch für die Gesamtgruppe nutzbar zu machen (obwohl derzeit leider nur eines von vier Mädchen anwesend ist). Deshalb belassen die Leiter*innen die Gruppe diesmal weitgehend zusammen und bieten ihr für dieses Mal einen eher konfrontativen Modus der Gruppenleitung an: Relativ gezielt und eng leitend, nehmen die Leiter*innen auf die wiederum sehr große Unruhe, Störung und auch auf die dauernde gegenseitige Verächtlichkeit der Gruppenmitglieder Bezug; und sie sprechen dann einige der Inhalte der in den letzten Wochen erfolgten Untergruppen- und Time-out-Gespräche an (was selbstverständlich in anonymisierter Weise ohne Nennung von Namen erfolgt): „Wir und unser Team haben den Eindruck, dass Ihr deshalb so unruhig, verächtlich und störend seid, weil einige von Euch viel mit Reichsbürgern und Rechtsextremismus etc. zu tun haben ... einige haben ja im Time-out ein wenig berichtet ... Und Rechtsextremismus hat viel mit Störung, Verächtlichkeit und Zerstörung zu tun, was wir hier direkt erleben. Stimmt Ihr dem zu?“. Mit Verhaltenheit wird dies von einigen kleinlaut bestätigt. Dabei erfolgt auch die Aussage: „Wir können drüber (Rechtsextremismus) nicht sprechen, weil sonst fliegen wir von der Schule“. Daraufhin weisen die Leiter*innen neuerlich auf die in den Gruppen bestehende Verschwiegenheit und Vertraulichkeit hin und erklären, dass für sie nur dann eine Meldepflicht besteht, wenn Straftaten angekündigt werden oder eine akute Selbst- oder Fremdgefährdung einer Person besteht (wie dies bei dem nicht enden wollenden Cybermobbing gegen einen Schüler der Fall war).

Auf die sich anschließende Frage nach Situationen, in denen es wegen Rechtsextremismus zu Schwierigkeiten mit der Schule kam, werden Szenen geschildert, in denen Kleidung mit (nicht abgeklebten) NS Symbolen getragen, rechtsextreme Rockmusik gehört, der Hitlergruß gezeigt und Eltern einbestellt werden, die dergleichen manchmal sogar vehement rechtfertigen, und es zu Abmahnungen und Androhungen von Schulverweisen kommt. Von dort aus wird dann zum ersten Mal auch in der Gesamtgruppe immerhin ansatzweise mit größerer Offenheit – aber durchaus auch mit Statusbewusstsein – von den diesbezüglichen Vätern gesprochen, die sich „schon aus ihrer Schulzeit“ kennen, sich eng verbunden sind und patriotisch seien und die jetzt eben zusammen an „illegalen Veranstaltungen und Wochenendaktivitäten“ (des rechtsextremen Spektrums) beteiligt seien, wo es mitunter auch um Waffen geht, und dort auch die Söhne mitnahmen oder ihnen davon begeistert erzählten.

Bei längerer Laufzeit und einer entsprechend weiter entwickelter Gesprächsfähigkeit könnte auch

diese sehr komplexe und vielfach blockierte Gruppe an einen noch genaueren narrativen Austausch z.B. über „Väter und Familien“ insgesamt herangeführt werden – oder über „Eltern und Kinder“, „Mütter und Töchter“, die Funktion von „Politik in der Familie und im Dorf“, über „Reichsbürger und Rechtsextremismus“, „Waffenbesitz in der Region“, „Familiengeschichtliches und lokale Geschichte seit den Weltkriegen“. Denn diese Themen zeichnen sich in den Teilgruppen bereits ab; und es könnte neuerlich und vertieft über Erfahrungen von Grausamkeit, Hass und Schmerz gesprochen werden (wie dies im Kontext des Cybermobbing und in den Korrespondenzgruppen bereits recht weitgehend erfolgt ist). Hierauf aufbauend, könnte thematisch fokussierter Fachunterricht und formale politische Bildung eingesetzt werden (z.B. zu den hier berührten Themen „Reichsbürger“, „Rechtsextremismus“, „Waffenbesitz“, „Regionalgeschichte der Weltkriege“, „Familiengeschichten seit dem Dritten Reich“ etc.), die dann sicherlich nachhaltigere Wirkungen als bisher erzielen würden. Diese Gruppe ist aber noch nicht so weit und würde zunächst andre Wege gehen.

(Selbst-)Erfahrung in einem eskalierenden Gruppenmoment – des Antisemitismus

In dieser Phase der gruppendynamischen Arbeit wenden sich die Leiter*innen, weiterhin eng leitend, zunächst an den noch schweigenden Mainstream der Gruppe, der sich im Schatten der – inzwischen auskunftsfreudigeren – „Angler“ befindet: „Ihr Anderen habt dazu noch nichts gesagt. Was könnt ihr denn über all das erzählen? Das bekommt ihr ja bestimmt alle irgendwie mit!“ Mit der direkten Ansprache des Gruppen-Mainstreams, jenseits der „Angler“-Clique, scheint ein sensibler Punkt dieser Gruppe getroffen zu sein, den die „Angler“ möglicherweise als Bedrohung empfinden, weil doch die Gruppe und Klasse, in der sie sich als Clique bewegen, sozusagen als ihren Einfluss- und Herrschaftsgebiet ansehen, aber auch die Quelle von möglichem Widerstand und von Anfeindung. Jedenfalls erfolgt zunächst eine Geste der Verhinderung: Einer der „Angler“-Jungen, der auch einer der Hakenkreuz-Träger war, sagt entschieden, er wolle darüber jetzt nicht sprechen, sondern lieber den Leiter*innen Fragen stellen. Solche Fragen wird die Gruppenleitung stets als willkommenen Anlass für weitere Vertrauensbildung aufnehmen: „Ihr könnt uns jederzeit Fragen stellen. Was würdet ihr denn gerne von uns wissen?“. Hier nun erkundigt sich TN „Frisur“ nach den (Ur)Großvätern der Leiter*innen, woraufhin ein*e Leiter*in auch einen Großvater mit Wehrmachtsvergangenheit erwähnt. TN „Frisur“, der auf diese Thematik beinahe gewartet zu haben scheint, nimmt dies zum Anlass, einiges von seinen Kenntnissen und Ansichten zur deutschen Wehrmacht des zweiten Weltkriegs einzubringen, und sagt, dass dieser Großvater wohl ein „Mann mit Ehre“ gewesen ist. Die Leiter*in fragt, woher und von wem „TN-Frisur“ seine „Ansichten“ über die Wehrmacht und ihren Großvater bezieht und wer denn überhaupt noch jemanden kennt oder kannte, der*die vom Weltkrieg oder von einem anderen Krieg erzählen kann. Die erste Frage bleibt derzeit noch unbeantwortet. Denn einer der Jungen wirft hier ein, dass seine Urgroßmutter den zweiten Weltkrieg erlebt hat: „Aber die spricht nicht darüber!“. Auf die Frage, warum die Urgroßmutter seiner Meinung nach nicht darüber spräche, zuckte er mit den Schultern und meint: „Die würde sich auch über meine Meinung nur aufregen‘ ... ‚Welche Meinung denn?’ ... ‚Na, das zu den Juden und Auschwitz““.

Die Spannung, die, vorbereitet durch die Teilgruppen- und Time-out-Gespräche, im Moment der Zusammenführung der Gruppe bereits entstanden war, erhöhte sich hier noch zusätzlich durch die gezielte Ansprache des Gruppen-Mainstreams – und deren Abwehr durch einen „Angler“. Vor allem die hier berührten Themen tragen zur Intensität dieser Spannung bei. Denn es werden in einer für die Schüler*innen bisher völlig ungewohnten Offenheit in einem schulischen Setting die Themen: Eltern, Großeltern, Rechtsextremismus, Reichsbürger, Waffen, Nationalsozialismus, Weltkrieg, Juden und Auschwitz angesprochen. Diese intensive gruppenspezifische Spannung würde hier unmittelbar zu einem Eskalationspunkt führen: Es würde nämlich zunächst nicht dazu kommen können, dass jener Junge schildert, wie er mit seiner Urgroßmutter darüber spricht, was er seine „Meinung über Juden und Auschwitz“ nennt. Vielmehr fährt ein anderer Junge plötzlich dazwischen, nämlich TN-„Blonder Junge“ (der generell eher verhalten ist und dessen Stand in der Gruppe unsicher sowie die Zugehörigkeit zu den „Anglern“ fraglich scheint); und „Blonder Junge“ macht in diesem Moment einem sehr zynischen Witz: „Wer ist der größte Jude? – Eine zehn Meter hohe Stichflamme!“. Hierauf gerät die ganze Gruppe in Aufruhr; viele johlen, alle sind aufgeregt, und die Gruppe scheint für den Moment weitgehend geeint; dabei laufen zwei Jungen spontan aus dem Zimmer und müssen vom männlichen Leiter wieder eingeholt werden; jedoch zwei weitere Jungen melden sich geordnet ins Time-out ab, wo sich drei der vier Mädchen bereits seit Anfang der Stunde befinden. (Die Jungen würde sich dort dem vertrauensvollen Gespräch anschließen, geben aber auf Anfrage der Time-out-Leiter*in auch über die heftige Dynamik in der Gruppe Auskunft wie auch über den sehr zynischen „Judenwitz“; die Time-out-Leiter*in hat den Eindruck, dass beide Jungen in der Gruppendynamik überwiegend Leidtragende der „Angler“ sind und Schutz suchen; sie sieht zunächst von weiteren Fragen ab.) Die Gruppenleiter*innen sind zunächst damit beschäftigt, die Gruppe zu beruhigen.

Was ist hier passiert? Warum ist es notwendig und gut, dass es passiert? Und wie kann dies in der intensivpädagogischen Arbeit genutzt werden, um nachhaltige politische Bildung in einem schwer erreichbaren Umfeld zu betreiben?

Zunächst: Was ist hier passiert? Es wurde ein so genannter „Judenwitz“ bzw. ein „Holocaust-Witz“ gemacht. Dies geschieht an einem dynamischen Eskalationspunkt der Gesamtgruppe, der einer langen Vorbereitung bedurfte, z.B. durch Time-out- und Teilgruppengespräche. Zudem ergibt sich der Witz aus einem Moment des Gruppendrucks, dem ein größerer Teil des Gruppen-Mainstreams folgte (und nicht etwa nur die „Angler“), wobei sich allerdings zwei Jungen abwenden und ins Time-out gehen, wo sich bereits drei der vier Mädchen befinden. Ein solcher Witz ist zuvor selbst in den kleineren Gruppensettings nicht gemacht worden, obwohl niemals daran zu zweifeln war, dass die jungen Leute fortlaufend – unter mehr oder weniger vorgehaltener Hand – einen ganzen Fundus solcher „Holocaust-Witze“ pflegen und in der Schülerschaft weitertradiieren.

Warum ist es notwendig und gut, dass dies passiert? Weil es allen gemeinsam den authentischen Zustand der Gruppe zeigt, an dem gearbeitet werden muss. Das plötzliche gruppen-öffentliche Auftauchen eines der anti-semitischen, zynischen Witze, den mindestens einige der Schüler*innen der Gruppe (und der Schule) regelmäßig unter sich austauschen und weitertradiieren, führt somit zu einem Moment, in dem sich die Gruppe als solche zum ersten Mal voll und ganz selbst ins Gesicht sieht bzw. sehen muss – insbesondere einem ihrer am meisten

verborgenen Aspekte, den der äußersten zynischen Menschenverachtung, der in einem „Holocaust-Witz“ kulminiert. Auch betrifft diese (Selbst)Erfahrung im Zynismus hier den größten Teil des Mainstreams der Gruppe, sozusagen ihre Mitte.

Möglich wird diese (Selbst)Erfahrung in der Gruppe vor allem auch dadurch, dass das Setting der narrativen Gesprächsgruppen ausdrücklich nicht mit roten Linien des (Un)Sagbaren arbeitet und es also zu keinen Erlebnissen der inhaltlichen Tabuisierung oder des bleibenden sozialen Ausschlusses aufgrund der Inhalte von Äußerungen kommt (vgl. weiter oben die Sektion zu roten Linien), ferner dadurch, dass auch die schwer erreichbaren Schüler*innen – nach vielen Sitzungen – ein hinreichendes Vertrauen darin gefasst haben, dass dem auch wirklich so ist. Deshalb können sie jetzt beginnen, daran zu arbeiten, neue persönliche Maßgaben, rote Linien, für sich selbst zu entwickeln – weshalb im Moment des Holocaust-Witzes auch so große Unsicherheiten und Affekte sowie Abspaltungen erkennbar werden (viele johlen, aus eventuell unterschiedlichen Gründen, zwei Jungen können sich nicht beherrschen und laufen aus dem Raum, zwei gehen ins Time-out etc.).

So kann dieser Moment eines äußersten Zynismus jetzt zum ersten Mal zu einer gemeinsamen Erfahrung und zum unzweifelhaften Bestandteil des Gruppengedächtnisses werden, der durch die anwesenden Gruppenleiter*innen verbürgt ist. Von nun an können die Schüler*innen die Existenz dieses Zynismus in ihrer Mitte schwerlich leugnen oder herunterspielen – denn in diesem Gruppenmoment wurde der Zynismus sozusagen offiziell. Notwendig und gut ist dies, weil nach allem, was wir über Sekundärprävention und Intensivpädagogik im Bereich von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie von politisch und hassmotiviertem Gewalttagieren wissen, es unbedingt erforderlich ist, dass in erlebnis- und erfahrungshaltiger Weise vorgegangen wird und entsprechende gemeinsame Erlebnismomente erschlossen werden und dass diese Erfahrung dann narrativ und beziehungsgestützt vertieft und durchgearbeitet werden. Das heißt, dass die virulente Menschenverachtung und der Zynismus, von denen Teile der Gruppe und Klasse geprägt sind, zunächst gemeinsam er- und nacherlebt werden müssen, bevor dann mit ihnen gearbeitet werden kann.²

Wie wird dieser Moment in der Folge von den Gruppenleiter*innen genutzt? Als die verbleibende Gruppe wieder einigermaßen beruhigt zusammensitzt, bringen die Leiter*innen zunächst zum Ausdruck, dass sie über diesen Witz entsetzt sind und dass sie immer zutiefst erschrecken, wenn sie dergleichen hören. Sie setzen hinzu, dass sie eigentlich gar nicht verstehen können, wie man solche Witze machen kann, räumen aber ein, dass sie schon wissen, dass dergleichen Witze häufig gemacht werden und es nicht wenig junge und ältere Leute gibt, die dabei gar nicht entsetzt sind. Umso mehr aber würde sie interessieren zu erfahren, wie es dazu kommt – und wie

² Vgl. die Arbeiten von Prof. Menno Baumann (Professur für Intensivpädagogik, Düsseldorf); Marc Roth

baller (2018): „Beziehung wirkt! Professionelle Beziehungsarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe.“ In: AJS-Informationen, 54 (2018) 2, S. 13-17. Baer & Weilnböck (2019): „Prinzipien der Jugend(sozial)arbeit und/oder Extremismusprävention...“ und: Weilnböck & Örell, (2015): “RAN Derad Declaration of Good Practice...”, auf: <http://cultures-interactive.de/de/fachartikel.html>. Meilicke & Weilnböck (2020): “Exit Europe Training Manual”; im Druck, auf: <http://cultures-interactive.de/en/exit-europe.html>.

es jetzt in dieser Situation dazu gekommen ist: „Könnt Ihr uns schildern, wie es gerade eben zugeht, dass dieser Witz gemacht wurde und dann auch das, was nachher alles passiert ist?“ Auf diese Frage findet die Gruppe zunächst keine Antwort.³ Deshalb fordern die Leiter*innen die Gruppe auf, sich zunächst an andere, vergleichbare Situationen zu erinnern, in denen es zu solchen Witzen kam und alle gelacht haben, innerhalb oder außerhalb der Klasse/ Schule: „Erzählt uns doch bitte, um welche Situationen es sich dabei handelte, wie die Umstände waren, welche Personen daran beteiligt waren und wie sich diese Personen sonst noch charakterisieren lassen, also wie sie sich im Allgemeinen äußern und verhalten und welche Erfahrungen Ihr sonst ihnen gemacht habt.“

Nachdem aber das Ende der Stunde bereits erreicht ist, geben die Leiter*innen diese Fragen der Gruppe als Wochenaufgabe mit nachhause, ergänzt um die Detailfragen, ob sich in diesen anderen Situationen mit zynischen Witzen ebenfalls Einzelne distanziert hätten und die Situation verlassen hätten, wie jene beiden Jungen der Gruppe, die ins Time-out gingen; oder ob sich sogar jemand empört hat und wie der Austrag dieser Empörung oder Konfrontation dann im Einzelnen verlaufen wäre. Ferner sollten die Schüler*innen bis nächste Woche auch über die Beweggründe und Begleitgefühle in diesen Situationen nachdenken. Fühlte es sich cool an, einen solchen Witz zu machen? Regen sich aber auch Befürchtungen? Kann man dadurch mit dem Respekt der Gruppe rechnen? Was passiert in der weiteren Umgebung z.B. bei den Lehrer*innen? Das Ziel der Aufgabe ist es, diese Situationen und Erfahrungsszenen in der kommenden Sitzung genauer zu erschließen und vertieft zu reflektieren und sich so auch der eigenen gemeinsamen Szene annähern zu können.

Aufbauend auf einer so gemeinsam erarbeiteten und Erfahrungs- und Gesprächsgrundlage können dann auch Fragen dergestalt gestellt werden, ob und inwiefern zynische Witze dieser Art nicht auch zum Leidwesen von anderen gehen. Wie sich wohl Schüler*innen fühlen, die jüdischen Familienhintergrund haben oder anderweitige Zugehörigkeiten aufweisen, die sie mit den Opfern der Shoa verbinden. „Was glaubst Du, was jener David, an den Du Dich aus Deiner Grundschule erinnerst, in diesem Moment gedacht hätte oder wie sich dessen Mutter gefühlt hätte?“ Oder wer eventuell aus anderen Gründen durch solche Witze betroffen und belastet sein könnte. All diese Fragen werden durchweg als aufrichtig suchende, offene Fragen und nicht als moralisch suggestive Fragen gestellt. Denn ihre Intention ist das Erschließen und Teilen von Erinnerungen, Erfahrungen und sich daraus ergebenden neuen Vorstellungen in jedem*r Einzelnen der Gruppe, die dabei helfen, die jeweilige Szene genauer zu verstehen – und über sie hinauszuwachsen.

³ Bei solchen, kognitiv anspruchsvollen Fragen ist mehr Zeit erforderlich, die hier nicht mehr zur Verfügung stand; und es können Gruppenteilungen und weitere methodische Vorkehrungen getroffen werden, die einzelne Antworten ermöglichen. Z.B. ließe sich die Gruppe auffordern, in Paare zu gehen oder auch sich mit ihren Stühlen zu vereinzeln und mit dem Gesicht nach außen zu sitzen, um anderthalb Minuten lange alleine über jene Frage des Wie-kam-es-eigentlich nachzudenken. Oder es können durch die Time-out-Kolleg*in begleitende Kurzinterviews geführt werden, die parallel zur laufenden Gruppe erfolgen, und dann ggf. zurückgemeldet werden. Zahlreiche Fragelinien liegen hierbei nahe: Wie haben die Einzelnen die Situation erlebt? Was denken sie darüber? Was ist ihnen besonderes daran aufgefallen? Wie glauben sie, dass jede*r einzelne andere der Gruppe sie erlebt hat; derjenige, der den Witz gemacht hat, aber vor allem auch die beiden Jungen, die ins Time-out gingen, weil sie sich offensichtlich abgestoßen fühlten? Und wie kommt es, dass fast alle Mädchen bereits von vornherein im Time-out waren?

In dieser Gruppe wird es jedoch in der kommenden Sitzung aufgrund weiterer Herausforderung und durch die notwendigen Settingveränderungen zu dieser Vertiefung nicht mehr kommen können, so dass die gestellten Fragen allenfalls ihre je individuellen Wirkungen auf jede*n der Schüler*innen entfalten können.

Exkurs: Die Verleugnung des Holocaust – ein Fall von erfolgreichem narrativen Durcharbeiten in der Gruppe

In einer anderen Gruppe jedoch, die im gleichen Zeitrahmen an der gleichen Schule stattfindet und die hier bezüglich einer ihrer Ablaufsequenzen verglichen werden soll, sind die Grundvoraussetzungen der Gruppenkonstellation und -atmosphäre von Anfang an günstiger, so dass mehr Erzählen und Durcharbeiten möglich sind und sich die Wirkungsprinzipien der narrativen Gesprächsgruppen direkter nachvollziehen lassen. Insofern diese Gruppe die Hälfte jener oben bereits erwähnten Parallelklasse darstellt, die aufgrund ihres „guten Zusammenhalts“ und ihrer „guten Klassengemeinschaft“ von vielen beneidet wird, kann sogar gesagt werden, dass diese günstigeren Grundvoraussetzungen auch von den Schüler*innen selbst wahrgenommen werden. Dabei beinhaltet auch diese Gruppe – die hier Beta-Gruppe genannt werden soll – mindestens einen Schüler, der in etwa das gleiche Ausmaß an rechtsextremistischer Einstellung und Rhetorik aufweist, wie dies für einige Jungen der Alpha-Gruppe gilt. Es scheint in der Beta-Gruppe jedoch keine vergleichbar starke Clique zu bestehen, im Gegenteil, jener eine Schüler scheint in dieser Gruppe der einzige zu sein, der der an dieser Schule erkennbaren klassenübergreifenden Schicht von Schüler*innen angehört, die einem rechtsextremistischen Milieu nahestehen. Auch äußerte sich dies in der Beta-Gruppe nicht auf so destruktive und zynische Weise, sondern ‚lediglich‘ als mit Überzeugung vorgebrachte Ansicht, hier konkret einer Ansicht, die den Holocaust verleugnet und somit sehr deutlich auf einen rechtsextremen Sozialhintergrund hinweist.

Bereits in der dritten Sitzung dieser Beta-Gruppe öffnen sich die Schüler*innen persönlich so weit gehend, dass einige mit vergleichsweise großer Aufrichtigkeit über ihre politischen Einstellungen wie auch über die ihrer Familien und dörflichen Gemeinden sprechen. So nutzt ein Fünfzehnjähriger jene Sitzung, um gegen Ende der Stunde mit dem Brustton der Überzeugung den Holocaust zu relativieren. Sehr nachdrücklich bringt er vor, dass „das mit dem Holocaust gar nicht so schlimm war“; auch seien es „bei weitem gar nicht so viele gewesen“ und: „die Juden wurden ja schon immer verfolgt“; es wäre aber dummer Weise so gewesen, dass „Deutschland eben technisch so fortgeschritten war ... Wir hatten dann eben die Gaskammern ... und einer musste es sowieso tun“; und „jetzt hat nur Deutschland den schwarzen Peter dafür“ und „bekommt ewig Vorwürfe zu hören“. „Und außerdem, was war mit den deutschen Kriegsgefangenen in Russland? Das waren 270.000, davon kamen nur 5000-6000 zurück, frag dich mal wieso das so war! ... Aber an der Schule darf man über sowas sowieso überhaupt nicht reden“.

Diese relativ unvermittelt auftauchende, drastische Äußerung kann zunächst einmal mutmaßlich auch als Versuch des Fünfzehnjährigen gesehen werden, zum einen seinen Status in der Gruppe zu untermauern und zum anderen die Gruppenleiter*innen auf ihre Vertrauenswürdigkeit und Gelassenheit hin zu prüfen. Die Gruppenleiter*innen ihrerseits erhalten hierdurch eine willkommene Gelegenheit, vermittels narrativer Interaktion über ein zentrales Thema der politischen und historischen Bildung ins Gespräch und in Beziehung zu gehen und ihre Arbeit so weiter zu vertiefen – und dabei freilich auch ihre Vertrauenswürdigkeit und Beziehungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Denn keineswegs legen die Gruppenleiter*innen in diesem Moment den Schwerpunkt darauf zu widersprechen, den jungen Mann zu korrigieren und die geschichtlichen Fakten ins Feld zu führen (weil dies erfahrungsgemäß in dergleichen Situationen kaum pädagogische Wirkungen erzielt, sondern häufig zu Verhärtungen führt). Dass diese Behauptungen sachlich falsch und in Deutschland auch strafrechtlich bewehrt sind und dass sie selbst nicht dieser Ansicht sind, erwähnen die Gruppenleiter*innen hier eher nebenher (und an späterer Stelle dann noch einmal bezüglich der strafrechtlichen Implikationen), je nach persönlichem Stil und Klärungsbedürfnis der* jeweiligen Leiter*in. Auch gibt es zu diesem Zeitpunkt keinen Hinweis darauf, dass in dieser Gruppe irgendwelche Zweifel darüber bestehen, welche Haltung das aus dem (groß)städtischen Raum angereiste Team in Fragen der deutschen Geschichte haben würde. An späterer Stelle werden die Leiter*innen noch einmal bezüglich der strafrechtlichen Implikationen die Frage aufwerfen, warum solche Aussagen strafrechtlich verboten sind, und den ausdrücklichen Hinweis geben, dass dies deshalb so geregelt ist, weil solche Falschaussagen Menschen aufhetzen können, von denen dann Einzelne evtl. zu Akten wie dem Anschlag in Halle schreiten. Aber dieser Hinweis wird auch im späteren Moment deeskalierend, nebenher gegeben – ohne Mahnung und Vorwurf.

In diesem Moment jedoch bekunden die Gruppenleiter*innen dem Jungen zunächst ihren grundsätzlichen Respekt für die Offenheit, mit der er sich äußert – und bemühen sich dann sukzessive darum, gemeinsam mit der Gruppe den individuellen Erfahrungshintergrund dieser Aussage zu erschließen. Eine erste, sozusagen gegen-provokative Frage, ob es denn häufiger der Fall wäre, dass er seine Umgebung mit dieser oder ähnlichen Aussagen provoziere, führt zunächst nur dazu, dass der Junge die Ernsthaftigkeit seiner Aussage unterstreicht. Die Gesprächshaltung der Gruppenleiter*innen ist dann im Weiteren der folgenden Fragelinie verpflichtet: „In Sachen Holocaust bin ich ja nicht Deiner Meinung, was Dich nicht wundern wird. Aber erzähl doch erst mal, wie Du dazu kommst und wer Du eigentlich bist. Hast Du öfter Gespräche über diese Themen? Erzähl uns doch auch ein wenig von den Menschen, die das sagen? Gibt's da auch mal Streit? Was erlebst Du sonst so mit Ihnen? Welche Fragen stellen sich Dir manchmal bei Ihnen? Was erlebst Du, wenn Du sowas in der Schule sagst?“ Diese Haltung der narrativen, kritisch-zugewandten Gesprächsleitung folgt dem Grundmuster des „Nein,-aber-erzähl-doch-mal“; d.h. sie führt weg von der Ebene der Meinungen, Ansichten und Fakten und versucht sich der Ebene der persönlichen Erfahrung und Erinnerung zu nähern.

Jedoch scheint sich der junge Mann zumindest in dieser Sitzung hierauf noch nicht einlassen zu wollen; und in dieser narrativen Verhaltenheit erweist er sich als den „Anglern“ aus der Alpha-Gruppe durchaus ähnlich. Deshalb gehen die Leiter*innen in probater Weise so früh wie möglich dazu über, die Gruppe als Ganze mit einzubeziehen, der durch die provokante Offerte des Jungen verursachten – und wohl auch bezweckten – Polarisierung und Emotionalisierung entgegenzuwirken und sie in die Richtung von narrativen Anknüpfungspunkten zu führen. Dies

erweist sich hier als kaum nötig, da sich diese vergleichsweise vertrauensvolle Gruppe recht rasch selbst ins Spiel bringt und darin von der Leitungen mit entsprechenden Fragen unterstützen wird: „Was könnt denn Ihr Anderen hier dazu sagen?“, wobei vor allem die Erfahrungs-/Erlebnisebene und weniger die Meinungsebene angesprochen wird: „Wie geht es Euch Anderen mit diesen Aussagen? Was fällt Euch dazu ein? Wo trifft Ihr sonst noch auf diese Themen? Was passiert da dann? Wie verläuft das? Welche Leute sind da beteiligt? Was machen die so? Was erlebt Ihr mit ihnen? etc.“

An dieser Stelle ergeben sich dann eine Reihe von kurzen, oft gleichzeitig und überlappend gesprochenen Beiträgen, die vielfältige Möglichkeiten der weiteren Vertiefung durch narrative Nachfragen enthalten: Zwei Schüler*innen grenzen sich ab, wobei sie selbst den Fachterminus „Holocaust-Leugnung“ nennen und somit eine gewisse Versiertheit in Diskursen der politischen Bildung erkennen lassen. Ein anderer Junge scheint die Aussage des Fünfzehnjährigen differenzieren zu wollen und schließt sich aber ausdrücklich darin an, dass „man in der Schule nicht drüber reden kann“. Ein weiterer teilt den Leiter*innen mit, dass solche Aussagen hier in der Gegend oft zu hören seien, wodurch weitere Möglichkeiten der Schilderung von anderen, neuen Erlebnissituationen entstehen. Zwei andere Schüler*innen sprechen offen und vermittelnd darüber, wie ihr Klassenkamerad „so drauf wäre“ und wie man das verstehen müsste, was er da sagt („das ist so sein Ding“). Dieser selbst nahm dann in kurzen Reaktionen Bezug darauf, was eine relativ große Einvernehmlichkeit und Gemeinschaftlichkeit dieser Gruppe anzeigte. Tatsächlich wird auf ein zwei ähnliche Situationen angespielt, wodurch sich auch hier weitere Möglichkeiten der erfahrungshaltigen Vertiefung anbieten.

Bereits diese selbst motivierte, eigenständige Auseinandersetzung, die die Gruppe hier vor und mit schulexternen Leiter*innen über dieses Thema wie auch über ihren Klassenkameraden führt und die sie zu assoziierten Erlebnisszenen und Überlegungen bringt, ist pädagogisch sehr wertvoll. Denn dieser eigenbestimmte Vorgang unterstützt die Erzähl-, Reflexions- und Gesprächsfähigkeit der Schüler*innen, und es werden dabei zahlreiche kognitive, thematisch-analytische sowie soziale, kommunikative und auch emotionale Kompetenzen gefördert. Zudem kann hier insgesamt festgestellt werden, dass in dieser Sitzung das Thema des Rechtsextremismus in der Region (und in einigen Familien) von den Schüler*innen selbst – und aus sehr persönlicher Perspektive – zum Thema gemacht wurde, und eben nicht durch die Bildner*innen oder durch eine geplante Unterrichtseinheit von außen an sie herangetragen wurde. Besonders wirkungsvoll hierbei sind stets die persönlich interessierten – narrativen, auf die Erlebnisebene zielenden – Nachfragen der Leiter*innen.

Wie kann es jetzt aber erfolgen, dass diese aussichtsreiche Situation im Sinn von ganzheitlicher politischer Bildung genutzt wird. Denn bisher hat die Gruppe, zusammen mit den externen Leiter*innen, zunächst einmal ihren Status quo in Sachen Holocaust-Bewusstsein sowie assoziierten Themen, Interaktionsszenen und Erfahrungen umrissen, was viel ist – und unerlässlich – und was auf das hierfür bereitgestellten Setting zurückzuführen ist. Jetzt wäre eine Entwicklung darüber hinaus anzustoßen – und zwar auch deshalb, weil dieser Status quo ansonsten lediglich in der Bestätigung und Bestärkung verbliebe. Diese Entwicklung kann auf vielen Wegen vermittelt der genannten, sich anbietenden Möglichkeiten der persönlich interessierten, narrativen Nachfrage, der darauf folgenden Situationsausleuchtung und der

Selbstreflexion angestoßen werden (vgl. oben: vergleichbare Situationen, welche Leute sind beteiligt, was machen die so; was sagen die Lehrer*innen; wie geht es Euch damit? etc.); denn jede dieser Fragen würde zu sachrelevantem Austausch von persönlichen Erfahrungen, Beobachtungen und Überlegungen führen, zu denen es ansonsten in der Schule kaum kommen würde, weder im Unterricht noch im informellen Schüler*innen-Gespräch – und bei dem auch die Leiter*innen beitragen und akzentuieren können.

In dieser Situation kurz vor Ende der Sitzung entschließt sich eine Leiter*in jedoch zu folgender narrativen Nachfrage, die keinen der genannten Wege geht, sondern sich persönlich und direkt an den jungen Mann richtet: „Wenn ich Dir so zuhöre, wie Du über den Holocaust sprichst, frage ich mich vor allem, ob Du denn möglicherweise ein grausamer Mensch bist. Was meinst Du? Kannst Du mir vielleicht eine Situation aus Deinem Leben erzählen, wo Du sagen würdest, ja, da war ich grausam – und manchmal bin ich ein grausamer Mensch?“ Und weil das Ende der Sitzung bereits kurz bevor steht, öffnen die Leiter*innen diese Frage dann auch für alle anderen und geben sie der Gruppe als Wochenaufgabe mit auf den Weg: „Denkt doch alle mal darüber nach, ob Ihr schon mal oder sogar öfter so ähnliche Sachen wie Euer Mitschüler über die Zeit des Nationalsozialismus gesagt habt – und, unabhängig davon, ob ihr manchmal grausame Menschen seid und welche Situationen es dazu vielleicht zu erzählen gibt! ... Dabei behalten wir aber immer auch im Kopf, dass wir anderen nichts von unseren Gesprächen hier erzählen, was man direkt auf eine Person zurückführen kann.“

In der Folgesitzung zeigt sich, dass einige der Schüler*innen diese Aufgabe tatsächlich beherzigt haben, was nicht immer geschieht – und z.B. in der Alpha-Gruppe nicht oft geschah. Auch ergeben sich Hinweise darauf, dass die jungen Leute seither in den Hofpausen und auch außerhalb der Schule untereinander über die Themen der Gruppe gesprochen und dabei wohl auch politische Diskussionen geführt haben. Jedenfalls berichten der Fünfzehnjährige und zwei Mitschüler*innen, sie hätten nachgedacht und seien zu dem Schluss gekommen, dass sie nicht grausam wären. Denn sie können sich an keine Situationen erinnern. Das Gespräch ging dann aber auch dahin, dass sie wohl sowieso nicht so starke Gefühle hätten, sondern manchmal eher gefühllos wären.

Überhaupt hat sich im Gruppengespräch sowohl thematisch als auch hinsichtlich der Stimmung eine recht große Veränderung gegenüber der letzten Sitzung ergeben. Diese hatte ja einen überwiegend provokanten und ausgelassenen Charakter – bis dahin, dass der Fünfzehnjährige sich zuletzt anheischig machte zu erklären, wie man auf YouTube Zugang zu den rechtsextremen Videos bekommen könne, in denen seine Ansichten über den Holocaust vertreten werden. (Dies konnte dann neuerlich mit dem Hinweis unterbunden werden, dass in den Gesprächsgruppen zwar Vertraulichkeit besteht, aber nichts Rechtswidriges geschehen dürfte und die Verbreitung von rechtsextremen Material rechtswidrig wäre, worüber die Teilnehmenden auch umstandslos einsichtig waren.) Demgegenüber ist die jetzige Folgesitzung, in der das Thema der Grausamkeit aufgenommen wird, eher besinnlich. Es wird plötzlich viel über das Thema Tod und Sterben gesprochen, wobei den Leiter*innen zunächst nicht zweifelsfrei erkennbar ist, wie es in der Gruppe zu diesem Thema kommt (das aber mit den Themen Holocaust und Grausamkeit durchaus korrespondierte). So spricht die Gruppe über verschiedene Erlebnisse von Sterbefällen aus den Familien aber auch über das Sterben von Tieren, sei es auf den landwirtschaftlichen

Höfen oder von Haustieren, und es kann davon ausgegangen werden, dass informelle Gespräche unter der Schüler*innen dem Gruppentreffen vorausgingen.

Auf diesem Wege des freien, vorwiegend in selbstbestimmter Gruppendynamik erfolgenden Gesprächs kommt es dann zu einer bemerkenswerten Äußerung jenes Fünfzehnjährigen, der in der vorhergehenden Sitzung den Holocaust relativiert und teils verleugnet hat und aufgrund dessen es zur Frage der Grausamkeit kam. Der Junge erzählt jetzt nämlich darüber, wie es war, als die Großmutter väterlicherseits, die im Hause lebte, gestorben war, und wie der Vater darüber keine Miene verzog und dann „tags darauf ganz normal sein Ding machte“. Der Junge berichtet dies hier im Zusammenhang des von ihm und zwei Mitschüler*innen eingebrachten Themas der Gefühllosigkeit – und somit auch als Antwort auf die Frage nach seiner möglichen Grausamkeit. Hierbei machte er ferner die nüchterne und tief überzeugte Feststellung, er glaube, dass seine Eltern „wohl nicht traurig wären, wenn er sterben würde“.

Kurioserweise stellt diese gänzlich nüchtern vorgebrachte, aber eigentlich sehr bedrückend anmutende Überzeugung, seine Eltern wären „wohl nicht traurig, wenn er sterben würde“, einen neuerlichen Moment von großer persönlicher Aufrichtigkeit im Gruppengespräch dar, wie wohl schon jener Moment der dreisten Holocaust-Leugnung es auf ganz andere Art getan hat. Es fragt sich also, in welchen Hinsichten der vorangegangene Moment der Holocaust-Leugnung mit dem jetzigen Moment der Folgesitzung zusammenhängt; ferner, welche pädagogischen Wirkungen und Potentiale der ganzheitlichen, intensivpädagogischen politischen Bildung in der Ermöglichung und im gemeinsamen Erleben eines solchermaßen selbstbestimmten Ablaufs von Momenten eines Gruppengesprächs enthalten sind, für den Einzelnen und für die Gruppe als ganze; und inwiefern das Verfahren der narrativen Gesprächsgruppe dazu beitragen kann, dass es zu einer solchen Abfolge von Gesprächsmomenten kommen kann.

Freilich, der zweite Moment hatte sich mit einiger Folgerichtigkeit direkt aus dem ersten ergeben. Denn die plakative Holocaust-Leugnung, der Raum geben werden konnte, führt zur Frage nach einer möglichen persönlichen Grausamkeit des jungen Mannes und der Gruppe, die dann zunächst die entsprechende Hausaufgabe des Nachdenkens über Grausamkeit auf den Weg bringt; dies wiederum führte dann zu Selbstbeobachtungen über Momente der eigenen emotionalen Gefühllosigkeit, die dann Erinnerungen an Momente der Gefühlslosigkeit seitens der Eltern, insbesondere gegenüber den Themen Sterben/Tod, zum Vorschein bringt. Hier schließt sich auf Gruppenebene ein allgemeines Gespräch über Tod, Sterben und Gefühllosigkeit an; und dies führt den jungen Mann dann zu der sehr markanten persönlichen Einschätzung, dass seine Eltern es wohl nicht bedauern würden, wenn er stürbe.

Ohne aber einen möglichen Zusammenhang zwischen den beiden Äußerungen des jungen Mannes überhaupt erkennen zu müssen, wird man von Folgendem ausgehen können: Dass beide – und ähnliche – Momente in einer Gruppe von Schüler*innen sich ereignen und geteilt werden können und dass über die auftretenden Ansichten und Erlebnisse offen, vorbehaltlos und vertrauensvoll gesprochen werden kann (zumal in einer Institution, über die die Schüler*innen sagen, man dürfe hier „über sowas sowieso überhaupt nicht reden“), ist für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung jedes*r Einzelnen in der Gruppe bedeutend. Denn das offene

Sprechen über essentielle politische und persönliche Belange ist von großer pädagogischer Wirksamkeit für die Lernzielbereiche der intellektuellen, emotionalen und sozialen Kompetenzen; und die hierbei berührten Themen und Sachverhalte sind für die Lernziele der Fächer Geschichte und politische Bildung (bzw. Demokratiepädagogik) von hoher Relevanz.

Diese pädagogische Wirkung kann dann durch die Leiter*innen noch vielfältig vertieft werden. So können die Leiter*innen zunächst einmal die Reaktion von mitfühlenden und aufmerksamen Mitmenschen zeigen und darin auch ein Beispiel für empathische Präsenz abgeben, indem sie etwa sagen: „Oh, das mit Deinen Eltern, das tut mir leid. Das fühlt sich bestimmt nicht so gut an, wenn man das denkt.“ Hieran mögen sich dann weitere Nachfragen, Bemerkungen oder Erlebnisse des jungen Mannes oder der anderen Jugendlichen aus der Gruppe ergeben, die aufgenommen werden können, wodurch das psycho-soziale Lernen und die Entwicklung von emotionaler Intelligenz weiterhin unterstützt werden. Die genauere Reflexion kann dann noch zusätzlich angestoßen werden durch Bemerkungen wie: „Irgendwie wundert es mich jetzt auch nicht mehr so stark, dass Du manchmal Dinge sagst, die so grausam sind, und das gar nicht zu bemerken scheint.“ Freilich kann man als authentische Gruppenleiter*in der politischen Bildung auch einfach sagen, was man denkt: „Ich hatte gerade die Idee, dass Du vielleicht deshalb all diese eher rechtsextremen Dinge sagst, weil da diese Sache der Gefühllosigkeit bei Dir und Deinen Eltern – und teils auch bei Euch anderen – vorliegt.“ Sollte es dann der Gruppe oder Einzelnen in ihr sogar gelingen, einen psychologischen Zusammenhang zwischen Grausamkeit/ Holocaustverleugnung und emotionaler Unterversorgung zu erkennen – und man sollte Oberschüler*innen in ihrer intuitiven psychologischen Intelligenz nicht unterschätzen! –, dann würde die pädagogische Wirksamkeit dieses Gesprächsverlaufs maximal verstärkt werden.

Die unbedingte Vorbedingung hierfür ist jedoch: Dass sich das Gespräch in der Gruppe in einer völlig offenen, selbstbestimmten, ohne thematische Setzungen und ohne Tabus oder rote Linien gehaltenen Weise vollziehen kann, die zudem vertraulich und freiwillig gehalten ist, so dass jedenfalls nicht mehr gesagt werden kann, man könne hier „über sowas sowieso überhaupt nicht reden“.

Für den weiteren Verlauf dieser Gruppensitzung wird es nicht überraschen, dass das Thema der Grausamkeit dort auch später immer wieder auftaucht – z.B. im ansatzweisen, vorsichtigen Gespräch über Väter, „die recht sind“ und mitunter auch grausam. Und selbst wenn das Thema der rechten Väter nicht gegeben wäre, schon das Thema der Grausamkeit hat höchste Relevanz auch für Belange der politischen Bildung und Extremismusprävention. Denn Grausamkeit und (Gruppen)Hass dürften, jenseits von kognitiven und ideologischen Aspekten, zu den Zentralmotivationen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und gewaltförmigem Extremismus gehören, so dass eine ganzheitliche politische Bildung, die auch die politischen Emotionen und Affekte mit einbezieht und somit intensivpädagogisch vorgeht, stets ein Hauptaugenmerk auf den Erlebensbereich der Grausamkeit legen wird.

Bezüglich der Affekte der Grausamkeit bzw. der freundlichen Grundhaltung ergibt sich in einer späteren Sitzung ganz nebenher eine bedeutungsvolle Bemerkung des Holocaustleugners. Denn dieser sagt zu dem Leiter mit türkischem Familienhintergrund im Vorbeigehen auf sehr

zugewandte Weise: „So freundlich wie Sie sind, müssen sie bestimmt links sein...“. Hieran zeigt sich, dass der junge Mann selbst einen Bezug zwischen Gefühlskälte/ Unfreundlichkeit/ Grausamkeit und rechter/rechtsextremer politischer Haltung herstellt. Darin zeichnet sich ein emotionaler Resilienzfaktor ab – und die Wichtigkeit der Förderung von emotionaler Intelligenz in der politischen Bildung wird erkennbar.

Aus der Perspektive der politischen Bildung bzw. Extremismusprävention betrachtet, wird man jedenfalls davon ausgehen können, dass in dieser Gruppe die derzeit größtmögliche Wirkung erreicht worden ist, die im Umfeld von milieu- und familiär bedingt rechtsextrem geprägten jungen Leuten überhaupt erzielt werden kann. Denn man darf sich ja nicht der Illusion hingeben, dass ein junger Mann, wie jener Fünfzehnjährige, durch eine konzentrierte Veranstaltung der politisch-historischen Bildung dazu gelangen könnte, von seinem Affekt der Holocaustleugnung entschieden Abstand zu nehmen und zum emphatischen Demokraten und Menschenrechtsvertreter zu werden.

Hingegen wird man angesichts dieses Verlaufs einer narrativen Gesprächsgruppe berechtigt hoffen dürfen, dass jener Fünfzehnjährige, die Pfade der Holocaust-Leugnung in Zukunft kaum mehr so dreist betreten und dann langfristig überhaupt nicht mehr aufsuchen wird. Denn er – und die Gruppe um ihn – werden sich stets auch an die Gespräche über Grausamkeit, Fühllosigkeit und seine Vermutung über seine mutmaßlich fühllosen Eltern erinnern; zumal diese Gespräche von einer für ihn bedeutsamen Gruppe seiner Mitschüler*innen geteilt und verstärkt wurden, die daran unmittelbar Anteil hatten und mitwirkten. Auch werden die Leiter*innen fürderhin das ihre dazu beitragen, diesen bedeutsamen Moment der Überschneidung von Politischem und Biografisch-Familiärem aktiv im Gruppengedächtnis zu behalten, indem sie bei sich ergebender Gelegenheit an ihn erinnern und die Themen Fühllosigkeit/ Grausamkeit und Holocaust als Leitmotiv ihrer Gruppenmoderation bewahren. Was den Fachunterricht über das Thema Holocaust und Holocaust-Leugnung betrifft, der sich hier anschließen sollte, wird er dann umso effektiver auf diesem Ergebnis eines Verfahrens der ganzheitlichen, intensivpädagogischen politischen Bildung aufbauen und die Ergebnisse weiterhin festigen können.

Die Schnittstelle mit dem Fachunterricht

Wenn dann die Fäden des erfahrungshaltigen persönlichen Erinnerns und Erzählens gesponnen und in der Gruppe niedergelegt sind und weiter entwickelt werden, kann der Fachunterricht, etwa der Geschichte oder von LER, umso leichter anknüpfen und entsprechende Unterrichtseinheiten, hier beispielsweise über Antisemitismus, durchführen. Denn der Fachunterricht kann sich direkt auf die (anonymisiert und einvernehmlich berichteten) Themen aus der Gruppenarbeit beziehen, ohne die genauen personellen Zuordnungen kennen zu müssen (und zu dürfen). Dies gilt insbesondere (aber nicht nur) für die neuralgischen Knoten, die sich in einer bestimmten Gruppe bilden und ihre Lernpotentiale dramatisch blockieren können – und mitunter sogar die schwarzen Lehrpläne von anti-sozialen, menschenfeindlichen und extremistischen Entwicklungen auf dem Plan rufen. Dieser Unterricht kann dann entweder historisch oder zeitgeschichtlich mit Bezug zu

Rechtspopulismus oder zum Rechtsextremismus der 1990er-Jahre ausgelegt sein – oder anderweitig den Bedarfen und Interessen der Gruppe und Klasse entgegenkommen. Jedenfalls wird dieser Unterricht nach der Gruppenarbeit auf sehr fruchtbaren Boden fallen.

Gleichzeitig würde so auch das arbeitsteilige Zusammenwirken von intensivpädagogischer Gruppenarbeit und fachlichem Unterricht hergestellt, das zur Bewältigung der erzieherischen Aufgaben von Schulen, zumal in belasteten familiären und regionalen Umfeldern, erforderlich ist. Denn die Gruppenarbeit führt prinzipiell nie Unterricht durch; sie setzt nicht einmal die Themen des Gesprächs. Und der Fachunterricht seinerseits hat nicht die Zeit und vor allem nicht die Setting-Voraussetzungen, um eine intensivpädagogische und sozialpsychologisch orientierte Gruppenarbeit und gruppenspezifisches Lernen entlang seiner fachlichen Themen umsetzen zu können. Aber die Fachlehrer*innen können stets erste erfahrungsorientierte, narrative Impulse im Unterricht setzen und entsprechende Aufgaben stellen; und sie können spezifische psychosoziale Problemwahrnehmungen über die Klasse sammeln und den Gruppenleiter*innen schildern. Die Gruppenleiter*innen ihrerseits werden – nachdem sie dies mit den Schüler*innen einvernehmlich abgeklärt haben – in anonymisierter Form über die Erfahrungsbereiche und Themen Auskunft geben, die sich in den Gesprächen der beiden Gruppen der Klasse ergeben haben. Hieran können sich dann entsprechende thematische Unterrichtseinheiten anschließen. Die Gruppenarbeit kann dann wiederum den Unterricht in persönlicher, erfahrungsvertiefender Weise nachbereiten. Fachliches und sozial-emotionales Lernen können somit intensiv ineinandergreifen, während sie organisatorisch strikt getrennt sind.

Erste Erfolge – die Ermächtigung zum Nein-Sagen gegen Gruppendruck

Auch wenn den oben aufgezeigten Frage- und Gesprächslinien zur Auseinandersetzung mit der Situation des Holocaust-Witzes und dem antisemitischen Umfeld der „Angler“-Jungen in der Gesamtgruppe zunächst nur ansatzweise gefolgt werden konnte – denn die Verhinderungs- und Stördynamik dieser Jungen war nach wie vor hoch – so erfolgten im Gruppen-Mainstream erste Verschiebungen, die dahingingen, sich vom Gruppendruck und der Erniedrigungspraxis der „Angler“ abzusetzen.

In den späteren Treffen kommt die Gruppe in zunehmend entspannten und reichhaltigen Gesprächen (vier „Angler“-Jungen waren standardgemäß im Time-out) auf eine ganze Reihe von lebensweltlichen Erfahrungsbereichen zu sprechen: Das weite Feld von Verliebtheitsbeziehungen, aber auch von entsprechenden Gerüchten; was es bedeuten kann, Tagebuch zu schreiben; die Rap-Songs, die man hört, und inwiefern da auch Beleidigungen enthalten sind; Erfahrungen mit Facebook/ soziale Medien; ein Junge berichtet erschüttert über einen Facebook-Post: „Da ging es um die Demonstration mit Greta. So Menschen haben da aber eine Guillotine aufgestellt. Ich fand das schlimm. Da waren viele Kinder und die Guillotine war echt.“

Eine diese Sitzungen führt dann unwillkürlich in die Auseinandersetzung mit der beschwerlichen Situation der Klasse zurück: Das Gespräch richtet sich zunächst auf Situationen des „Freundschaftsdienstes“, in denen man etwas tut, was man selbst nicht möchte oder tun würde, was man aber aus Loyalität zu Freunden oder Familie tut. Unter anderem wird diskutiert, „wann es okay ist, nein zu sagen, und wie man es sagt“. Dabei kommt die Gruppe aber auch auf das Herrschaftsverhalten und den hohen Gruppendruck seitens der „Angler“ zu sprechen, weil sich hier die Herausforderung des Nein-Sagens in besonders zugespitzter Weise stellt. Denn dieser Gruppendruck erfordere oder verführe täglich dazu, Dinge zu tun oder zu billigen, die man eigentlich nicht tun oder billigen möchte, z.B. das permanente Mobbing und die ständigen gezielten Erniedrigungen von anderen durch die „Angler“ mitzutragen oder zu ertragen, von denen man oft in Mitwisserschaft und Mittäterschaft z.B. durch Mitlachen/ Schmunzeln oder durch hilfloses Nichtstun verwickelt würde.

Hieraus entsteht ein engagiertes und kontroverses Gespräch darüber, ob die Angler anderen ihre politischen Haltungen aufzwingen und wie man sich ihrem Gruppendruck und den mehr oder weniger direkten rechtsextremen Agitationsversuchen entziehen kann. Dabei wird so offen und vertrauensvoll miteinander gesprochen, dass Einzelne, die eher abwiegeln, anhand konkreter Mobbing-situationen direkt damit konfrontiert werden, dass und wie sie sich selbst als Mitläufer oder gar Mittäter verhielten. Die tendenziell Leittragenden und die tendenziellen Mittäter*innen beginnen einen direkten Austausch – wie auch die, die im Wechsel manchmal Leittragende und manchmal Mittäter*innen sind (wie dies in jener kleinen Mobbing-Mediations-Übung bereits erfolgt ist). Dieses Gespräch geht dann immerhin ansatzweise auch dahin, dass konkrete Vorgehensweisen erwogen werden, mittels derer man in der Klasse nein sagen und gegen die Erniedrigung von Dritten einschreiten kann, ohne unnötig zu eskalieren.

Offensichtlich ist in dieser Sitzung ein Maximum an Bewusstwerdung – und Gruppenselbsterfahrung – über anti-sozialen Gruppendruck und Mobbing erreicht worden. Möglich wurde dies durch einen anspruchsvollen Vorlauf an Gesprächen, Erfahrungsaustausch und beständige Settinganpassungen. Dabei ist der gemeinsam erarbeitete Rahmen und das Fundament dieser Gruppe so stabil geworden, dass einerseits konkrete Veränderungen des Sozialverhaltens in pro-sozialer Richtung in Aussicht stehen, während es andererseits auch gangbar geworden zu sein scheint, sich mit dem schwierigen Erfahrungsbereich von Rechtsextremismus und verfestigter Menschenfeindlichkeit auseinanderzusetzen.

Die verfrühte Beendigung – Schule als systemisches Ganzes

Bedauerlicherweise würde die Schulleitung das Projekt der Gruppenarbeit nicht um ein weiteres Schulhalbjahr verlängern wollen. Vielmehr schlussfolgert die Schulleitung, dass die Schüler*innen jetzt doch eher „starke Strukturen mit klaren Regeln und Themen bräuchten“ und auch entsprechender Fachunterricht einzusetzen wäre. Diese Schlussfolgerung erfolgte mutmaßlich

auch deshalb, weil die sehr offen und gewährend angelegten Gesprächsgruppen Teilen des Kollegiums, von Ferne besehen, als nicht effektiv genug oder überhaupt als fragwürdig erschienen waren. Für die „seit langem schwierigste Klasse“ der Schule hatte man sich möglicherweise eine promptere Lösung gewünscht.

Dabei weist die intuitive Zuwendung zu „starken Struktur und klaren Regeln“ von Ferne eine unwillkürliche Korrespondenz mit der Devise jenes „Angler“-Jungen auf, der meinte: „Ein Lehrer muss seine Macht durchsetzen können ... auch mit Gewalt“, denn nur wer „Angst und Respekt einflößt, bekommt auch Gehorsam“. Wird doch ein „straffer Fachunterricht“ mit den „Angler“-Jungen ohne einen bestimmten Grad an „Macht“, „Respekt und Gehorsam“ nicht zu machen sein, was diesen Jungen dann ja auch sehr entspricht und behagt. Dieser unwillkürlichen Übereinstimmung wohnt insofern eine gewisse Tragik inne, als die Schulleitung sich durchweg sehr stark und entschieden engagiert, die offensichtlich rechtsextrem orientierten Milieus und Familien der Umgebung in die Schranken zu weisen, was freilich nur begrenzt gelingen kann und wobei aber starke Strukturen und straffer Fachunterricht aller Erfahrung nach kaum entsprechende Wirkungen hat. Umso mehr mag dieser verfrüht beendete Prozess verdeutlichen, wie wünschenswert es doch wäre, einen systemischen Arbeitsansatz für die Schule als ganze anlegen zu können, in dem alle Beteiligten in ihrer jeweiligen Funktion an dem von den Gesprächsgruppen ausgehenden Reflexionsprozess Anteil haben und mit einbezogen sind.

Somit konnte die Arbeit, die in der „Anger“-Gruppe in Aussicht stand, nicht mehr in Angriff genommen werden, die freilich nicht leicht gewesen wäre – und aller Wahrscheinlichkeit nach der weiteren Ergänzung durch externe soziale Dienste bedurft hätte (Distanzierungs-/ Ausstiegsarbeit, Sozialpsychiatrie, Jugend-/Familienhilfe etc.).

In jedem Fall aber würde sich jenes deutlich erkennbare, große Potential der Gesprächs- und Gestaltungsfähigkeit weiterhin in sein Recht setzen lassen, das der Mehrheit der Schüler*innen und insbesondere dem ruhigeren Teil der Gruppe innewohnt und das in dieser Schulklasse bisher so wenig zum Tragen kommen kann. In einer zweiten Projektphase würde sich im Umfeld dieser „seit langem schwierigsten Klasse“ die Arbeit an einer Gesprächskultur weiterentwickeln lassen, die soziales Lernen und Demokratiebildung gleichermaßen unterstützt.

Denn die anti-sozialen Herrschaftsdynamiken in einem nachvollziehbaren Prozess (des Time-out, der Stillarbeit im Lehrer*innen-Zimmer, der externen Intervention) würden effektiv abgestellt bzw. kontrolliert werden, so dass sie das Gespräch nicht mehr behindern. Von hieraus würde dann weiter erschlossen, welche weiteren Anliegen und Gesprächsanlässe die Gruppe, in ihrer neuen Gesprächsfreiheit, entwickeln wird – und welche Relevanzen für die politische Bildung und den Fachunterricht enthalten sind. Jedoch die demokratiepädagogische Hauptaufgabe in dieser speziellen, sehr belasteten Gruppe wäre hierdurch bewältigt.

Noch in der letzten Sitzung der Gruppe (ohne die Angler) ergibt sich ein engagierter Prozess, der durch eine aktuell geschehene Indiskretion unter den Schüler*innen angeregt wurde (ein interner Chat wurde veröffentlicht) – und Fragen von Partizipation, Vertrauen/ Vertrauensbruch und Öffentlichkeit werden berührt. Hieran schließt sich dann ein weiter reichender Austausch über

das Lästern an. Es werden einzelne Vorkommnisse des alltäglichen Lästerns über andere berichtet und genauer betrachtet, und es wird unter anderem darüber gesprochen, wie unbeholfen man häufig ist, wenn es darum geht, Kritik zu äußern oder aufzunehmen – wodurch eine weitere grundlegende Kompetenzvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe angesprochen ist.

Nicht überraschend befand diese (Kern)Gruppe in der abschließenden Feedbackrunde, dass die Gesprächsgruppe interessant war (trotz der schwierigen Auseinandersetzungen) und dass sie etwas gebracht hat. Und man darf füglich annehmen, dass auch der eine oder andere „Angler“-Junge nach oder während einer gezielten Einzelintervention (etwa der Distanzierungs-/Ausstiegsbegleitung) eine wesentliche Bereicherung des weiteren Gruppengesprächs sein würde.

Zum Schluss: Gesellschaft im Kleinen – narrative Gesprächsgruppen als Verfahren einer ganzheitlichen politischen Bildung

Aus dem Verlauf dieser sehr herausfordernden Gruppe geht auch mit großer Deutlichkeit hervor, dass das Setting der narrativen Gesprächsgruppen an Schulen im Grunde die wesentlichen Organisationsprinzipien und Handlungsformen einer demokratisch und solidarisch verfassten Gesellschaft im Kleinen abbildet, die hier durch den mit den „Anglern“ gegebenen Rechtsextremismus vor besonders große Herausforderungen gestellt ist, aber auch entsprechend große pädagogische Potentiale aufweist.

Denn dieses Setting besteht aus zwei parallel laufenden, maximal selbstbestimmt gebildeten und vertraulich gehaltenen Gruppen von jungen Menschen (aus dem Sozialgefüge einer Schulklasse). Es umgibt sie ein Rahmen, der von einem Team an ausgebildeten Gruppenleiter*innen gewährleistet wird. Innerhalb dieses Rahmens kann sich jede der beiden Gruppen spontan und freiwillig – jedoch vorübergehend – in zwei weitere Untergruppen teilen und somit eigenbestimmte Assoziationen eingehen und wieder lösen. Diese bleiben jedoch durchweg auf die jeweilige Gruppe – und implizit auf die Schulklasse und die Schule als Gesamtkontext – bezogen, aus dem sie hervorgeht. Auch eine Neuzusammensetzung der beiden aus eine Schulklasse gebildeten Gruppen ist eine grundsätzliche Möglichkeit des Settings (die in der bisherigen Arbeit noch nicht besprochen wurde, bei den „Anglern“ jedoch für die Zukunft vorgesehen war).

Ferner besteht neben den beiden Gruppen ein Time-out-Bereich für individuelle Bedarfe wie auch zum Schutz der Gruppen. Dieser Time-out-Bereich stellt ferner die Schnittstelle zum Außen des Settings dar. Dies bedeutet zum einen, dass hier weitere externe Hilfen und Interventionen eingebracht werden können, und zum anderen, dass hier gegebenenfalls auch die disziplinarische Rückendeckung durch das Lehrerinnen*zimmer bzw. die Schule ansetzt, die, in strikter Gewaltenteilung, die äußere Sicherheitsgrenze des Settings verbürgt. Im Inneren des Settings sind es die ausgebildeten Leiter*innen, die die Verantwortung und Befugnis der inneren Rahmensicherung haben, Hilfestellungen für den Prozess der Gesprächsfindung geben und

dabei die Wahrung der unverbrüchlichen Menschenrechte gewährleisten. Hierbei muss insbesondere die Abwägung zwischen den Rechtsgütern der Äußerungsfreiheit und dem Anspruch auf Schutz vorgenommen werden, was vor allem durch Veränderungen und Anpassungen des Settings geschieht.

Innerhalb dieser gesicherten Grenzen können in den (Teil)Gruppen und im Time-Out die Bedingungen der Freiwilligkeit, Ergebnis- und Konfliktoffenheit, Vertraulichkeit und weitgehenden Selbstbestimmtheit, gewährleistet werden. Ferner stellt sich allen Beteiligten die übergreifende Aufgabe und Möglichkeit, ein gemeinsames Gespräch zu unterhalten, was das Grundelement eines demokratischen, solidarischen Miteinanders darstellt.

Indem die narrativen Gesprächsgruppen an Schulen dergestalt eine demokratische Gesellschaft im Kleinen abbilden, ermöglichen sie es, demokratische Prozesse von Beziehungs- und Gruppenbildung, Konflikt/ Auseinandersetzung, Selbstartikulation und Gespräch zu simulieren und zu erlernen. Es können also alle basalen Handlungsdimensionen und Fähigkeiten der Teilnahme an demokratischen, menschenrechtlich fundierten Gesellschaften gefördert werden – und auch unter Bedingungen von hohem Stress erprobt werden. Insofern können narrative Gesprächsgruppen als Mittel der ganzheitlichen politischen Bildung und Demokratiepädagogik begriffen werden.