

Ergebnisse der Evaluation des Projekts

Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen Raum

Verfasst von: Oliver Kossack, Harald Weilnböck, Niklas Vögeding (cultures interactive e.V.)

Unter Mitarbeit von: Tina Heise, Lena Gerber

Wissenschaftliche Beratung: Prof. Dr. Regina Rätz (Alice Salomon-Hochschule Berlin)

Januar 2021

Inhalt

1 Einleitung.....	2
2. Kurzzusammenfassung des Projekts	2
2.1 Ziele und Zielgruppen.....	2
2.2 Strategische Ziele – Verstetigung, Regelstrukturen, Schulberatung	3
2.3 Methodik des Projekts.....	5
2.4 Projektteam (feste und freie Mitarbeiter*innen)	9
3 Konzeption und Umsetzung der Projektevaluation	9
3.1 Forschungsdesign	10
3.2 Umsetzung der Evaluation	14
4 Deskriptive Analyse der erhobenen Daten	15
4.1 Reichweite des Projekts	15
4.2 Pädagogische Wirkung und Wirkungsweise des Projekts	15
4.2.1 Quantitative Wirkungsanalyse: Ergebnisse der standardisierten Schüler*innen-Befragung	16
4.2.2 Wirkungseinschätzung der Gruppenleiter*innen	21
4.2.3 Qualitative Analyse der Wirkmechanismen: Fallbeschreibung eines Gruppenverlaufs	23
4.3 Prozessanalyse im Projektteam.....	48
4.4 Der bisherige Aufbau von akteursübergreifenden Partnerschaften und Verstetigung	55
5. Schlussfolgerungen und Handlungsfelder.....	59
Anlagen	63

1 Einleitung

Der folgende Bericht dient der Evaluation des Modellprojekts „Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen Raum“, welches von *cultures interactive e.V.* durchgeführt und von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert wird. Die Laufzeit des Projekts erstreckt sich über den Zeitraum von April 2019 bis Dezember 2020. Das Projekt ist angelegt als externes Format der non-formalen und intensivpädagogischen politischen Bildung im Handlungsfeld Schule und verfolgt das Ziel der Förderung demokratischer Haltungen und der Prävention von Extremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Als Kernelement des Projekts werden in Kooperation mit Partnerschulen im ländlichen und kleinstädtischen Raum „narrative Gesprächsgruppen“ als offenes Dialogformat im Rahmen des schulischen Regelunterrichts umgesetzt. Die primäre Zielgruppe dieser Maßnahmen sind Schüler*innen der Sekundarstufe I, wobei in einem modellhaften Versuch während der Projektlaufzeit auch an einer Schule mit Grundschüler*innen gearbeitet wurde.

Die Evaluation des Projekts verfolgt vor allem den Zweck, einen empirisch fundierten Eindruck über die Wirksamkeit und Wirkungsweise der „narrativen Gesprächsgruppen“ zu geben und damit einen Ausgangspunkt für eine mögliche Weiterführung bzw. Verstetigung sowie vertiefte Beforschung und Weiterentwicklung des Verfahrens zu bilden. Hierfür stellt der Bericht zunächst die Ziele, Methodik und Mitarbeitenden des Projekts vor. Anschließend folgen Erläuterungen zu Vorgehen und Methodik der Projektevaluation, bevor dann deren empirische Ergebnisse – auf quantitativer und qualitativer Ebene – vorgestellt werden. Zum Abschluss werden die Ergebnisse zusammengefasst, um auf dieser Basis eine Einschätzung der Wirkung des Projekts vorzunehmen sowie Empfehlungen und mögliche Handlungsfelder für eine Weiterführung des Projekts aufzuzeigen.

2. Kurzzusammenfassung des Projekts

2.1 Ziele und Zielgruppen

Pädagogische Ziele des Projekts

Entsprechend der Konzeption zielt das Projekt darauf ab, demokratische Haltungen und demokratiefördernde Prozesse bei Jugendlichen im ländlichen und kleinstädtischen Raum zu stärken, was auch die Prävention menschenfeindlicher, Gewalt befürwortender und (rechts-)extremer Haltungen beinhaltet. Ausgehend von diesem übergeordneten Ziel formuliert das Projekt wiederum verschiedene Mittler- und Wirkungsziele (siehe Tabelle 1). Dabei ist zu beachten, dass die einzelnen Ziele bzw. Teilziele oft eng miteinander verknüpft sind, sodass die analytische Trennung in der Praxis nicht immer gegeben sein kann.

Die Mittlerziele wurden entsprechend einer herkömmlichen Differenzierung von sozialer/emotionaler Bildung (Förderung von Erzählfähigkeit und sozialen Kompetenzen) einerseits und politischer Bildung (Politische Bildung zur Demokratiestärkung sowie Prävention von GMF und (Rechts-) Extremismus) andererseits, formuliert. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass die theoretischen Prämissen des Projektkonzepts davon ausgehen, dass sich die Erreichung ebenbeider

Ziele bedingt und eng miteinander verwoben ist. Um die Mittlerziele für die Evaluation zu operationalisieren, wurden für die „Förderung von Erzählfähigkeit und sozialen Kompetenzen“ drei Wirkungsziele festgelegt: a) Erwerb von Erzählfähigkeit, b) Erwerb von Gesprächs- und Gruppenfähigkeit und c) Erleben von Selbstwirksamkeit. Für das Mittlerziel der „Politischen Bildung zur Demokratiestärkung sowie Prävention von GMF und (Rechts-) Extremismus“ wurden zwei Wirkungsziele formuliert, die der gängigen Unterscheidung von primärer und sekundärer Prävention entsprechen: a) Demokratische Haltungen stärken und praktizieren und b) Vorurteile und menschenfeindliche Haltungen bearbeiten.

Tabelle 1: Projektziele

Projektziel	Stärkung demokratischer Haltungen und Extremismusprävention im ländlichen Raum				
Mittlerziele	Förderung von Erzählfähigkeit und sozialen Kompetenzen			Politische Bildung zur Demokratiestärkung sowie Prävention von GMF und (Rechts-) Extremismus	
Wirkungsziele	Erzählfähigkeit erwerben	Gesprächs- und Gruppenfähigkeit erwerben	Selbstwirksamkeit erleben	Demokratische Haltungen stärken und praktizieren (primäre Prävention)	Vorurteile und menschenfeindliche Haltungen bearbeiten (sekundäre Prävention)

Anhand der Darstellung dieser Ziele wird dementsprechend deutlich, dass sich das Projekt sowohl an junge Menschen richtet, die (noch) keine bis kaum vorurteilsbehaftete Haltungen vertreten, als auch an Jugendliche, die als rechtsextrem-gefährdet charakterisiert werden können. Denn die Förderung von Erzählfähigkeit und sozialen Kompetenzen, so die Annahme, ist entscheidende Voraussetzung einerseits um demokratische Haltungen zu stärken, andererseits um eine Distanzierung von vorurteilsbehafteten bis hin zu rechtsextremen Einstellungsfragmenten zu bewirken. Dabei richtet sich das Projekt insbesondere an junge Menschen in ländlichen und kleinstädtischen Regionen in Ostdeutschland, die häufig objektiven oder subjektiv wahrgenommenen Marginalisierungserfahrungen, die der Partizipation am politischen, sozialen und kulturellen Leben im Wege stehen, ausgesetzt sind.

2.2 Strategische Ziele – Verstetigung, Regelstrukturen, Schulberatung

Das Projekt wurde von Anfang an mit der strukturellen Zielstellung konzipiert, nicht nur ein innovatives Verfahren der intensivpädagogischen politischen Bildung für Schulen zu erproben, sondern die erfolgreiche kurzzeitpädagogische Arbeit, die CI über viele Jahre hinweg an Schulen und Jugendeinrichtungen etablieren konnte, durch ein langfristiges Angebot zu erweitern. Eine wesentliche Absicht dabei war, die Gesprächsgruppenmethodik in den Regelstrukturen der schulischen Bildung und Erziehung zu verankern und dort beständig weiterzuentwickeln. Mit diesem Blick auf die Regelstrukturen verband sich für CI vor allem die Aufgabe, von einem möglichst frühen Zeitpunkt an, vertrauensvolle und kooperative Beziehungen zu den zuständigen bildungsministerialen Ansprechpartner*innen in ausgewählten Bundesländern aufzubauen. Hierbei fokussierten wir vor allem akteursübergreifende Partnerschaften zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren – sowie zwischen Bund und Ländern –, die unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des föderalistischen Bildungssystems neue Handlungsmöglichkeiten für die

schulische Bildung und Erziehung begründen sollen. Der Schwerpunkt auf Strukturbildung, Nachhaltigkeit und akteursübergreifenden Partnerschaften der Zusammenarbeit entsprach auch der großen Aufmerksamkeit, die das Stichwort „inter-agency cooperation“ derzeit EU-weit erfährt und die das Projekt „Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen Raum“ auch auf europäischer Ebene ausdrücklich unterstützt.¹

Wie wichtig und hilfreich dieser Schwerpunkt auf akteursübergreifende Partnerschaften auch in pragmatischen Hinsichten ist, ist leicht nachvollziehbar. Denn entlang dieser Partnerschaften lassen sich die Vorgehensweisen im Land passgenauer justieren, z.B. was die Auswahl und das Herantreten an die Partnerschulen angeht oder die Zusammenarbeit mit den großen landesweiten Trägern und Programmen im Feld, sodass Ergänzungsverhältnisse geschaffen und Konkurrenzen oder Doppelstrukturen vermieden werden; und nicht zuletzt, um möglichst früh den Kontakt zu gut platzierten universitären oder Fachhochschuleinrichtungen zu schaffen, die eine Struktur der Aus- und Weiterbildung von Leiter*innen narrativer Gesprächsgruppen und von Berater*innen für die systemische Schulberatung einrichten können. Ein wichtiges erstes Ziele dieser akteursübergreifenden Partnerschaften war es aber zunächst, die Methodik des Vorgehens allen Partnern jeweils genau zu erläutern und dabei insbesondere für die wichtige Rolle der zivilgesellschaftlichen Akteure zu werben, die weder der Schule noch dem Staatsdienst angehören – und den Jugendlichen deshalb glaubwürdig Vertraulichkeit zusichern können. Dieses erste Ziel wurde im Evaluationszeitraum priorisiert verfolgt.

Im Hinblick auf die finanzielle Förderung der Umsetzung und Weiterentwicklung der narrativen Gesprächsgruppen, vor allem in der Anfangsphase und in mittelfristiger Hinsicht, waren die akteursübergreifenden Partnerschaften des Projekts in Bund und Ländern besonders herausgefordert. Denn hierbei ging und geht es langfristig auch um die Gestaltung von Haushaltsbudgets und Planstellenkontingenten, die letztendlich erforderlich würden, wenn in einem Bundesland die Option von narrativen Gesprächsgruppen und ggf. anknüpfender Aktivitäten der systemischen Schulberatung im Hinblick auf ganzheitliche schulische Demokratieförderung langfristig stabil eingerichtet und stetig weiterentwickelt werden sollen.

Konkret war hinsichtlich des dynamischen Förderkonzepts des Projekts angezielt, dass die Partnerländer in mittelfristiger Perspektive die Möglichkeit der Bildung eines landesweit strukturierten Angebots von narrativen Gesprächsgruppen an Schulen, möglicherweise auch der begleitenden systemischen Schulberatung sowie einer FH-gestützten Ausbildungsmöglichkeit prüfen und ggf. ermöglichen.

Die Bundesebene wiederum, die den Anschub hierfür finanziert, sicherte – nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten – im Verlauf der ersten Jahre dieses Prozesses die wissenschaftlich-pädagogische Leitung und die Evaluierung und das schrittweise Hinzukommen weiterer Bundesländer und ermöglichte erste Erprobungen innerhalb dieser Länder. Die Bildung von weiteren bundesweiten Projektsynergien wird angestrebt, um diesen Prozess weiterhin zu unterstützen. Ferner wird die separate Zielstellung verfolgt, durch die Einführung der Methodik auf europäischer Ebene die

¹ Siehe vor allem ceepreventnet.eu, das Working Package „Advocacy“; davor europeanfairskills.eu mit gleichnamigen Aktivitäten im Bereich Inter-agency, sowie derzeit auch championsproject.eu und <http://www.cultures-interactive.de/en/exit-europe.html>, ferner weiter unten auf S. 58.

Verstetigung im Bundesgebiet zu flankieren und eine Umsetzung der Methodik insbesondere in Mittelost-Europa vorzubereiten.

Bei einer zu bestimmenden kritischen Anzahl von erfolgreich beteiligten Bundesländern soll versucht werden, alternative Bundes- bzw. konzertierte, anteilige Landesförderungen oder andere länderübergreifende Förderungen einzurichten, die es ermöglichen, eine Basisstruktur für das Angebot der narrativen Gesprächsgruppen (und systemischen Schulberatung) in zunehmend bundesweiter Erstreckung vorzuhalten und weiterzuentwickeln (z.B. Kultusminister-Konferenz, BMBF, internationale Stiftungen im Bereich Bildung u.a.) und dabei die Länder als regionale Förderer mit einzubeziehen.

Dabei nahm sich das Projekt in Abstimmung mit der Bundeszentrale für politische Bildung konkret vor, das Gelingen der Bildung von akteursübergreifenden Partnerschaften und Kooperationen im Verlauf des Projekts sukzessive und evidenzbasiert einzuschätzen.

Das Modellprojekt „Narrative Gesprächsgruppen an Schulen“ verfolgt also einerseits, wie in 2.1. dargestellt, dezidiert präventiv-pädagogische Ziele, deren Evaluation im Folgenden dargestellt werden. Ergänzend dazu beansprucht die Projektkonzeption aber eben auch, die Etablierung verstetigter akteursübergreifender Strukturen anzustoßen, die Voraussetzung für ein flächendeckendes Angebot der demokratischen und sozialen Bildung für Schulen sind. Dieses zweite „strategische Projektziel“ kann aber insofern nicht Gegenstand der vorliegenden Evaluation sein, als dass eine auf Langfristigkeit angelegte Strukturbildung im Rahmen des 1,5 Jahre laufenden Modellprojekts nicht abzubilden ist.

2.3 Methodik des Projekts

Um diese dargestellten Ziele zu erreichen und adäquat auf die Bedarfe der Zielgruppe eingehen zu können, wurde ein methodisches Verfahren durch eine Synthese verschiedener Ressourcen aus der Politischen Bildung, Extremismusprävention, Sozialen Arbeit sowie Sozial- und Gruppentherapie entwickelt. Kern des Projekts sind „narrative Gesprächsgruppen“, die üblicherweise im wöchentlichen Rhythmus² mit je einer Wochenstunde für mindestens ein Schulhalbjahr im Rahmen des schulischen Regelunterrichts stattfinden sollen. Dabei werden die Klassen zu Beginn der Projektarbeit in 2 Gruppen geteilt, die jeweils von 2 freien Mitarbeiter*innen geleitet werden. Sowohl die Zusammensetzung der Gruppen als auch der Leiter*innen sollte über den gesamten Zeitraum der Umsetzung konstant bleiben. Parallel zu den 2 Gruppen wird ein Time-out-Bereich von einer*m weiteren freien Mitarbeiter*in betreut. Dieser kann von Teilnehmer*innen in Absprache mit den Gruppenleiter*innen beispielsweise aufgesucht werden, wenn sie sich mit bestimmten Themen oder Dynamiken in der Gruppe überfordert fühlen oder ein Einzelgespräch wünschen. Außerdem können die Gruppenleiter*innen Teilnehmende vorübergehend in den Time-out-Bereich überweisen, wenn sie den Gruppenprozess zu sehr stören. In diesen Fällen besteht das Ziel des Time-outs darin, die Gründe für das Verhalten der jeweiligen Schüler*innen zu bearbeiten und eine Rückkehr in die Gruppe zu ermöglichen. Außerdem können die Gruppenleiter*innen gezielte Interventionen wie

² An einer Schule wurde ein 2-wöchiger Rhythmus vereinbart und die Laufzeit von Beginn an auf ein ganzes Schuljahr festgesetzt.

Gruppenteilungen oder formalisiertere Methoden der non-formalen pädagogischen Bildung einsetzen, wenn sich der grundsätzliche Rahmen des narrativen Settings etabliert hat.

Methodisch fußt die narrative Gruppenarbeit auf verschiedenen Grundsätzen, die im Folgenden näher erläutert werden.

Themenoffenheit, Lebensweltorientierung und Vertraulichkeit

Die Arbeit in der Gruppe folgt gewissen Grundprämissen, die gleichermaßen als Voraussetzung für die Zielerreichung gelten können. Hierbei wäre zunächst die prinzipielle Themenoffenheit zu nennen. In der konkreten Umsetzung meint das, dass die Gruppenleiter*innen jegliche Themensetzung strikt vermeiden und stattdessen lediglich – im Sinne einer moderierenden Rolle - Sorge dafür tragen, dass die Teilnehmer*innen die Regeln des sozialen Miteinanders einhalten und die Jugendlichen mit ihren Fragen anzuregen, persönliche Erlebnisse ungestört erzählen zu können. Hieran schließt sich also direkt die Prämisse der Lebensweltorientierung an: Eine produktive Arbeitsbeziehung (s.u.) zwischen Gruppe und Gruppenleitung kann nur entstehen, wenn die Teilnehmenden an ihren selbst gemachten Erfahrungen *als junge Menschen* anknüpfen können und die aufkommenden Themen auf dieser Ebene besprochen werden. Lebensweltorientiertes Arbeiten erfordert von den Teilnehmenden also, die (manchmal zu generierende) Bereitschaft, persönliche Erlebnisse in der Gruppe zu teilen. Dafür ist es unabdingbar, die Gruppe als geschützten Raum zu konzipieren. Dafür sind in erster Linie die Teilnehmenden selbst verantwortlich, in zweiter Linie ist es aber die Aufgabe der Gruppenleiter*innen, die Bedingungen zu schaffen, um eine größtmögliche Vertraulichkeit innerhalb der Gruppe herzustellen. Dementsprechend wird vereinbart, dass alles was in der Gruppe besprochen wird, auch dort bleibt und Lehrer*innen und anderes Schulpersonal nicht an den Gruppensitzungen teilnehmen und ebenso wenig unangemeldet den Raum betreten.

Narrativ und gruppendynamisch

Unter diesen Voraussetzungen wird es so möglich, zweierlei ohnehin vorhandene Potentiale nutzbar für den Anstoß umfassender politischer und sozialer Bildungsprozesse zu machen. Hier sei erstens das Prinzip des narrativen Erzählens genannt: Denn beim Erzählen werden vergangene Erfahrungen, zusammen mit den zuhörenden Personen wiedererlebt und die damit verbundenen Erfahrungen reflektiert. In diesem Prozess des Erzählens können sich Einstellungen und Verhaltensweisen verändern, ohne dass in einen ideologischen (oder moralischen) Schlagabtausch gegangen werden muss. Denn persönliche, biografische Erfahrungen liegen hinter den daraus resultierenden Meinungen. Bei persönlichen Erlebnissen gibt es kein Richtig oder Falsch, moralische Bewertungskategorien sind hier zunächst obsolet, jede Erfahrung findet Platz und wird ernst genommen, gespiegelt und reflektiert. Denn persönliches Erzählen liegt jenseits des bloßen Meinungsaustauschs. Beim Erzählen muss und kann man sich nicht streiten, es können, auch über Grenzen hinweg, Achtsamkeit und Respekt entstehen – und es wird emotionale Kompetenz erzeugt. So schafft Erzählen (und Zuhören) Beziehung und (Selbst-)Vertrauen, ohne dass die Erzählenden dabei mit einem „erhobenem Zeigefinger“ rechnen müssen.

Für die genannten Reflexions- und Spiegelungsprozesse ist zweitens die Gruppe als soziale Ordnung an sich von zentraler Bedeutung. Denn die Stimmung im Raum, die Reaktionen von Mitschüler*innen

auf geschilderte Erlebnisse, das Hören alternativer Erfahrungen und Einschätzungen und nicht zuletzt die Selbstthematization, die Reflektion über die Gruppe in der Gruppe, stellen wertvolle Ressourcen dar, um kritische Reflexionsprozesse einerseits und pro-soziale Prozesse andererseits, anzuregen. Hierbei kommen aber immer auch zentrale gesellschaftliche Konfliktthemen und politische Sachverhalte zur Sprache. Dies geschieht zumeist ganz von selbst und muss nicht von außen angestoßen werden – weshalb diese Form der Gesprächsgruppenarbeit es den Schüler*innen ermöglicht, einen maximal persönlichen und authentischen Zugang zum sog. Politischen zu finden. Es wird hier bereits deutlich, dass narrative Gruppenarbeit stets in einem sozialen und politiknahen Raum situiert ist. Immer wieder auf die – offensichtlichen und sich geradezu aufdrängenden – politischen Implikationen der in der Gruppenarbeit aktivierten Erfahrungserzählungen einzugehen, ergibt sich organisch aus der Authentizität von Gruppenarbeit. Denn diese beruht wesentlich auf der freien Verbalisierung von Erfahrungen und Gedanken, die zumeist auf soziale Interaktionserfahrungen zurückgehen. Für diesen Austausch muss zuerst gelernt und geübt werden, aufrichtig, ausgiebig, persönlich und lern-/veränderungsbereit miteinander zu sprechen und einander zuzuhören.

Beziehungsarbeit

Dieser zunächst wertungsfreie und authentische Austausch von Erlebtem ist in diesem Sinne in hohem Maße beziehungsstiftend. Der Ansatz der narrativen Gesprächsgruppen entspricht somit auch dem Konzept der „Sozialen Arbeit als Beziehungsprofession“, die, verantwortlich betrieben, stets auch als Beziehungsarbeit im Kontext von gesellschaftlicher und politischer Bewusstwerdung erfolgt. „Beziehungsarbeit“ stellt an sich bereits einen sozialen und eminent politischen Vollzug dar, der deshalb auch extremismuspräventive Wirkungen zu erzielen vermag.

Auf der Grundlage von professioneller Beziehungsarbeit werden korrektive Beziehungserfahrungen und nachträgliche sekundäre Sozialisation ermöglicht – die immer auch politische Erfahrungsbereiche und Handlungsfelder aufgreifen, deeskalieren und persönlich vertiefen.

Im Rahmen der Gruppenarbeit über einen Zeitraum von einem halben bzw. ganzen Schuljahr, wie es im Projekt angelegt ist, kann zudem – nach einer initialen Phase der reinen narrativen Arbeit mit dem Fokus auf persönlichen Erfahrungen und emotionaler politischer Intelligenz – auch gezielt mit Methoden der non-formalen politischen Bildung gearbeitet werden, um eine inhaltliche Vertiefung bereits im Raum befindlicher gesellschaftspolitischer Themen zu befördern und dabei evtl. auch den Anschluss an die durch die Fachlehrpläne gegebenen Themen herzustellen.

(Intensivpädagogische) politische Bildung

Die narrativen und gruppenspezifischen Gehalte der Gespräche reichen von mikro-politischen Spannungen einzelner Gruppen und Klassen bis hin zu den lebensweltlich-lokalen und den großen übergreifenden Themen von Politik und Gesellschaft. Wenn der Gesprächsrahmen versiert aufrechterhalten wird, kommen diese Inhalte/Themen sehr rasch und unmittelbar zum Vorschein – und sind jeweils durch persönliche Erfahrung und Empfinden unterlegt und damit besonders stark motiviert. Dadurch sind ausgezeichnete Bedingungen dafür gegeben, eine *politische Bildung der menschlichen Emotionen* voranzutreiben bzw. die Bildung von *emotionaler politischer Intelligenz* zu unterstützen.

Mitunter kann beobachtet werden, dass das Streitgespräch über eine Thematik im engeren Sinn manchmal gar nicht mehr so ausgedehnt und detailliert argumentativ geführt werden muss. Denn im themenbezogenen Erzählaustausch auf der persönlichen Gesprächs- und Erfahrungsebene ist bereits allen Beteiligten bewusst geworden, dass es zu solchen Themen unterschiedliche persönliche Perspektiven geben kann und dass diese Perspektiven gleichberechtigt sind. Diese profunde Erfahrung der gleichen Berechtigung von Unterschiedlichem (Erfahrungen, Haltungen, Lebensweisen, Meinungen) wird in Diskussionen mit jungen Menschen oft nicht hinreichend ermöglicht.

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 erlernen und zu erleben. Es können also alle basalen Handlungsdimensionen und Fähigkeiten der Teilnahme an demokratischen, menschenrechtlich fundierten Gesellschaften gefördert und erprobt werden. Insofern können narrative Gesprächsgruppen als Mittel der ganzheitlichen politischen Bildung und Demokratiepädagogik begriffen werden.

Flexible Möglichkeiten der Intervention und Setting-Anpassung: Gruppenteilung und Time-Out

Hierzu ist es aber umso wichtiger, die prozessoffenen Gesprächsräume der Gruppen so zu gestalten und zu sichern, dass Stör- und Dominanzverhalten sowie Diskriminierung sich nicht folgenlos reproduzieren können. Auch kann das Erzählen (und Wiedererleben!) persönlicher, biografischer Erlebnisse manchmal sehr emotionale Prozesse anregen, mit denen aus pädagogischer Perspektive achtsam umgegangen werden muss – was in der Großgruppe manchmal nicht hinreichend möglich ist. Aus diesen Gründen wurden von vornherein Möglichkeiten des Settingwechsels konzipiert: Die Gruppenteilung und der Time-Out-Bereich sowie spezielle, situationsangepasste Mediationsverfahren.

Die spontane Teilung einer Gruppe und die vorübergehende Weiterarbeit mit jeweils einer Leiter*in eignet sich besonders, wenn eventuelles Störverhalten oder Schutzbedarfe ganze Untergruppen betreffen, so dass z.B. mit Mädchen und Jungen, „Lauten und Stillen“ etc. für eine Weile separat gearbeitet werden kann, bevor sie dann, mit wechselseitigem Zugewinn, wieder zusammengeführt werden. Die Arbeit im Time-Out-Bereich bietet eine zusätzliche Option für besonders betroffene Einzelne oder Kleingruppen, weshalb das Time-Out stets als zusätzliche, positive Möglichkeit und keinesfalls als Disziplinarmaßnahme kommuniziert wird (zumal für alles Disziplinarische einzig die Schule und die Lehrer*innen zuständig sind).

Das Time-Out fungiert somit einerseits als Schutz und Förderung von Einzelnen und andererseits als Schutz der Gruppe sowie als Unterstützung der Fähigkeit zum Gruppengespräch. Vor allem aber stellt es die unabdingbare Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit sicher, auf der diese Methode fußt. Kein*e Schüler*in darf zur Teilnahme gezwungen sein, sodass er*sie im Zweifelsfall die Gruppenzeit bei Stillarbeit im Lehrer*innen-Zimmer verbringen können muss (was bisher noch nicht vorgekommen ist). Hieraus wird auch verständlich, dass das Time-Out auch eine wichtige Schnittstelle des Settings zu weiteren externen Hilfen darstellt (z.B. sozialpsychiatrische, psychotherapeutische, drogentherapeutische oder andere Jugend-/Familienhilfemaßnahmen; ferner Maßnahmen der Distanzierungs-/ Ausstiegsarbeit).

2.4 Projektteam (feste und freie Mitarbeiter*innen)

Das fest angestellte Projektteam setzt sich zusammen aus PD Dr. Harald Weilnböck (wissenschaftliche Projektleitung, 10 Wochenstunden), Oliver Kossack (organisatorische Projektleitung, 5 Wochenstunden), Tina Heise (Projektkoordination Brandenburg, 25 Wochenstunden), Niklas Vögeding (Projektkoordination Brandenburg, 15 Wochenstunden), Shima Rohlmann (Projektkoordination Sachsen, 15 Wochenstunden ab April 2020) und Susann Braune bzw. zeitweise Sandra Jaha (Projektverwaltung, 15 Wochenstunden). Die Projektleitung und -koordination verfügen über Hochschulabschlüsse bzw. anderweitig erworbene Qualifikationen in den Fachbereichen Psychotherapie, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Soziologie, Politik- und Kulturwissenschaft sowie über langjährige Praxiserfahrung in der politischen Jugendbildung und Extremismusprävention. Von Oktober 2019 bis Februar 2020 wurde das Projektteam zudem durch Lena Gerber, Studentin der Sozialen Arbeit, verstärkt, die ihr studienbegleitendes Praktikum im Projekt absolvierte. Ab August vertritt weiterhin Nina Buhl (Soziale Arbeit) die Kollegin Tina Heise als Elternzeitvertretung.

Hinzu kommt ein etwa 20-köpfiges Team von freiberuflichen Gruppenleiter*innen. Hauptaufgabefeld der freien Mitarbeiter*innen ist die Umsetzung des Projekts mit der Kernzielgruppe, sprich die Leitung der narrativen Gesprächsgruppen an den Schulen selbst. Fast alle freien Mitarbeiter*innen verfügen über langjährige Erfahrung in der pädagogischen Arbeit bzw. politischen Bildung mit Jugendlichen und bringen individuell verschiedene Qualifikationen in das Projekt ein, z.B. aus den Bereichen Sozialpädagogik und soziale Arbeit, Psychologie, politische Bildung, Mediation, Sozial-, Politik- und Kulturwissenschaft. Diese Gruppenleiter*innen wurden vor Erprobung der Gesprächsgruppen durch das Projektteam, insb. die wissenschaftliche Projektleitung, gezielt in dem von *cultures interactive e.V.* entwickelten Ansatz der narrativen Gruppenarbeit im Schulkontext fortgebildet und werden während der Formaterprobung in verschiedenen Reflexions- und Austauschformaten begleitet.

Weiterhin ist im Projekt eine Selbstevaluation mit externer wissenschaftlicher Begleitung vorgesehen. Diese wird seitens des Projektteams maßgeblich von Oliver Kossack und Harald Weilnböck implementiert. Die externe Beratung wird von Prof. Dr. Regina Rätz, Professorin für Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe an der Alice Salomon Hochschule Berlin, durchgeführt.

3 Konzeption und Umsetzung der Projektevaluation

Trotz begrenzter finanzieller Ressourcen hat das Projekt ein innovatives und speziell auf die spezifischen Bedarfe zugeschnittenes Evaluationskonzept entwickelt, das damit auch selbst ein zentrales Produkt des Projekts darstellt. Hierzu wurde zunächst Einblick in die Debatte zur Evaluierung von Maßnahmen der Extremismusprävention genommen und diese Bestandsaufnahme anschließend um eigene Erfahrungen aus Bundes- und EU-Projekten zu Fragen von Programm- und Projektevaluation in diesem Themenfeld ergänzt. Diese Vorüberlegungen und -recherchen führten schließlich dazu, dass Konzepte der partizipativen, teilnehmenden Evaluation sowie der

außengestützten Selbstevaluation bzw. der formativen Evaluierung (z.B. als „Developmental Evaluation“³) unter den gegebenen Bedingungen am aussichtsreichsten erschienen. Dies wurde zudem dadurch bestärkt, dass im Projektteam von CI fundierte Fachkenntnisse zu qualitativen und quantitativen Evaluationsmethoden vorhanden sind.

Dass diese Entscheidung für eine außengestützte Selbstevaluation trotz aller inhaltlich-methodischen Vorteile immer auch aufgrund mangelnder Ressourcen für eine externe Evaluation in ausreichendem Umfang getroffen wurde, zeigte sich letztlich aber auch darin, dass für die verantwortlichen Projektmitarbeiter*innen, über einen wesentlichen Zeitraum des Projekts durch die ambitionierte Durchführung der Evaluation eine Mehrarbeit von 20–30 Wochenstunden anfiel, die finanziell nicht durch das Projekt abgedeckt wurde.

3.1 Forschungsdesign

Die Evaluation des Projekts wird als Selbstevaluation mit externer wissenschaftlicher Begleitung durchgeführt, wobei die externe Expertise vor allem während der zentralen Phasen der Konzeption der Evaluation und der Auswertung und Einordnung der Ergebnisse enger in den Prozess eingebunden wird. Die Datenerhebung und deren vorbereitende Analyse werden maßgeblich durch das Projektteam von *cultures interactive e.V.*, insbesondere die beiden Projektleiter Oliver Kossack und Harald Weilnböck, auf Grundlage des zuvor gemeinsam mit der wissenschaftlichen Beratung, Prof. Dr. Regina Rätz, entwickelten Evaluationsdesigns implementiert.

Weiterhin ist die Evaluation als formative Evaluation konzipiert, deren (Zwischen-) Ergebnisse und Erkenntnisse im Projekt auf laufende und folgende Maßnahmen angewendet werden sollen. Ferner sollen diejenigen, die in der Praxis und Konzeption des Projekts tätig sind, an der methodologischen Weiterentwicklung von Verfahren und Setting prägend mitwirken. Hiermit soll eine beständige Reflexion der Konzeptbildung mit Rückbezug zur pädagogischen Praxis der Gesprächsgruppen ermöglicht werden, sodass man auch von teilnehmender Evaluation und Konzeptbildung sprechen kann. Ebenso sollen diese Zwischenergebnisse genutzt werden, um externe Partner*innen über die Projektergebnisse zu informieren und ihnen Eindrücke über den Projektverlauf zu vermitteln.

3.1.1 Evaluation der pädagogischen Ziele

Die Evaluation soll sowohl die Erreichung der Ziele selbst in den Blick nehmen als auch die Prozesse und Maßnahmen des Projekts, die diese beeinflussen. Angesichts der komplexen und multifaktoriell bedingten sozialen, psychologischen und politischen Veränderungen, um die es sich bei der Stärkung bzw. Veränderung gesellschaftspolitischer Haltungen handelt, sieht die Evaluation bewusst davon ab, diesbezüglich konkrete Effekte messen zu wollen. Vielmehr steht der Prozess der

³ Elizabeth Dozois, Marc Langlois, and Natasha Blanchet-Cohen (2010): „A Practitioner’s Guide to Developmental Evaluation.“ Hrsg: The J.W. McConnell Family Foundation and the International Institute for Child Rights and Development. Cultures Interactive (2014): „EFS (Self-) Evaluation Tool for Preventive Youth Work“. Hrsg: CI/ das EU Projekt: „European Fair Skills“ (europeanfairskills.eu, coordinated by Cultures Interactive). Cultures Interactive (2020): „The procedure of three level formative evaluation in PVE activities“; in print, by: CI/ Exit-Europe.at, <http://cultures-interactive.de/en/exit-europe.html>.

Haltungsveränderung durch die narrativen Gesprächsgruppen im Zentrum der Untersuchung (X-zentriertes Forschungsdesign). So soll mithilfe verschiedener, an den einzelnen Wirkungszielen des Projekts ausgerichteten Indikatoren untersucht werden, inwieweit die Gesprächsgruppen bei den teilnehmenden Schüler*innen tatsächlich zu langfristigen Veränderungen im Sinne der theoretischen Annahmen des Projekts und damit zur Erreichung seiner (Teil-) Ziele beitragen.

Da davon auszugehen ist, dass die Umsetzung und Qualität der narrativen Gesprächsgruppen – und damit vermutlich auch deren Wirkung – auch von der Projektorganisation beeinflusst werden, erscheint es sinnvoll Interaktions- und Organisationsprozesse sowie die Projektstruktur ebenfalls in die Evaluation einzubeziehen.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich drei Themenkomplexe, die im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses dieser Evaluation stehen:

- 1) Wirkung und Wirkmechanismen der narrativen Gesprächsgruppen bei der Kernzielgruppe der Schüler*innen der Sekundarstufe I
- 2) Umsetzung des narrativ-biografischen Formats durch die freien Projektmitarbeiter*innen im Schulkontext
- 3) Einfluss der Interaktionen und Prozesse im Projektteam sowie zwischen Projektteam, Gruppenleiter*innen und Partnerschulen auf die Erreichung der Projektziele

Methodisch stützt sich die Evaluation auf eine Kombination verschiedener qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden (Methoden-Triangulation), wobei der Schwerpunkt entsprechend der komplexen Zielstellung, insb. auf Ebene der Wirkungsziele, auf qualitativen Verfahren liegt. Sie bezieht neben der Ebene der Schüler*innen als Kernzielgruppe auch die Ebene des Projektteams, sowie dessen Interaktion und Kooperation mit der Schule ein. Um diese Ebenen abzubilden, werden folgende Erhebungsinstrumente zur Datengenerierung genutzt:

- Erhebung der Anzahl der erreichten Schüler*innen (basierend auf den Klassenlisten der Schule)
- quantitative Fragebögen für Schüler*innen: An alle teilnehmenden Schüler*innen wurden in der letzten Gruppensitzung von den Gruppenleiter*innen vorher vom Projektteam erstellte Fragebögen (siehe Anlage 1) ausgeteilt, direkt im Anschluss ausgefüllt und anschließend von den Gruppenleiter*innen zur Auswertung ans Projektteam übergeben.⁴
- Fallrekonstruktion von einer Gesprächsgruppe auf Basis der wöchentlichen Berichte der Gruppenleiter*innen und einer deskriptive Skizze der Leiter*innen, die nach Abschluss der Gruppe deren Gesamtverlauf beschreibt.
- Prozessanalyse im Projektteam auf Grundlage der Protokolle von Teamtreffen sowie die Begleitung von Teamprozessen durch die zentral mit der Evaluation befassten Projektleiter.
- quantitative Fragebögen für Gruppenleiter*innen: Im Rahmen eines Treffens zur Auswertung der Gesprächsgruppen im ersten Schulhalbjahr wurde von den Gruppenleiter*innen ein Fragebogen zur Evaluation des Projektverlaufs bis zu diesem Zeitpunkt ausgefüllt, der sowohl eine Wirkungseinschätzung des Projekts aus Sicht der Gruppenleiter*innen beinhaltet als

⁴ An einer Schule wurde das Projekt in einer Klasse vorzeitig zum Jahresende 2019 abgebrochen und die Befragung zu diesem Zeitpunkt durchgeführt. Die Klasse, die in der Folge mit den Gesprächsgruppen begann, aber in der letztlich nur 3 Sitzungen stattfanden, wurde nicht in die Evaluation einbezogen (für mehr Details zum .Projektverlauf an dieser Schule, siehe auch die Ausführungen zur Interaktion zwischen Projektteam und Schulen in Kapitel 4.3).

auch eine Reflexion der eigenen Rolle und der organisatorischen Abläufe im Projekt (siehe Anlage 2).

Für die Wirkungsanalyse bei der Kernzielgruppe der Schüler*innen werden also neben der numerischen Erhebung der Anzahl der Teilnehmer*innen zur Bestimmung der Reichweite des Projekts vor allem quantitative Fragebögen und das qualitative Instrument der rekonstruktiven Fallanalyse genutzt. Letzteres konnte jedoch lediglich eingeschränkt, als rekonstruktive Falldarstellung, umgesetzt werden, weil die Mittel und Voraussetzungen für eine vollgültige qualitativ-empirische Begleitforschung nicht vorhanden waren.

In den Fragebögen für die Kernzielgruppe der Schüler*innen wurde mithilfe von 2 bis 3 Fragen pro Handlungsziel (siehe Kapitel 2.1) auf einer Skala von 1 – 4 (stimmt, eher ja, eher nein, stimmt nicht) erhoben, inwieweit die Schüler*innen durch die Gesprächsgruppen eine positive Veränderung im Sinne des jeweiligen Ziels wahrgenommen haben.⁵ Aufgrund der Tatsache, dass es sich um ein Modellprojekt handelt, das ein für den Schulkontext sehr innovatives Format vor allem mit der Zielgruppe üblicherweise schwer mit politischer Bildung erreichbarer Jugendlicher erprobt, wurden die wirkungsbezogenen Zielwerte recht niedrig angesetzt. So wird es in der ersten Erprobungsphase bereits als Erfolg gesehen, wenn mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen den Aussagen zustimmt bzw. der Mittelwert (arithmetisches Mittel) auf der Viererskala unter 2,5 liegt, was jeweils eine Wirkung der Gesprächsgruppen bei der Mehrheit der Teilnehmer*innen nahelegt. Langfristig strebt das Projekt jedoch einen Zielwert von zwei Dritteln bzw. einen Mittelwert von unter 2,0 als Erfolgsindikator an.

Zusätzlich wurde der Gesamteindruck der Schüler*innen von den Gesprächsgruppen erfasst, indem sie eine Gesamtbewertung der Gruppen in Schulnoten abgeben und eine Aussage dazu treffen sollten, ob sie gerne noch einmal an diesem Format teilnehmen würden. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote der Fragebögen zu erreichen, wurde diese von den Gruppenleiter*innen zum Ende der letzten Sitzung an die Teilnehmenden verteilt sowie anschließend unter Wahrung der Anonymität von den Gruppenleiter*innen gesammelt und an die Projektleitung weitergegeben.

Die rekonstruktive Falldarstellung stellt eine ex-post Beschreibung der Entwicklungen und Dynamiken in einer Gesprächsgruppe dar, wobei ihr Schwerpunkt auf dem Erkenntnisinteresse der Evaluation liegt. Grundlagen der rekonstruktiven Darstellung sind (1) die Tagesberichte, welche die Gruppenleiter*innen im Rahmen der pädagogischen Arbeit nach jeder Sitzung anfertigen, (2) eine deskriptive Skizze des Gruppenverlaufs, die von den beiden Gruppenleiter*innen nach Beendigung der Gruppe angefertigt wird und die wesentlichen Aspekte des Gruppenverlaufs aus ihrer Sicht nachzeichnet, (3) der Sachbericht für die Schule, dem u.a. ein Clustering der Themen aus den Tagesberichten vorangeht und (4) teilnehmende Beobachtung der Projektleitung in den Gesprächsgruppen und insb. im Time-out-Bereich in einem begrenzten Rahmen. Da es sich um ein Projekt der Pilotierung und Praxiserprobung innovativer Präventionsansätze handelt, das mit keinerlei Forschungsmitteln ausgestattet ist, können keine Transkriptionen von Gruppensitzung angefertigt und ausgewertet werden. Stattdessen muss zur Sequenzierung und zum rekonstruktiven,

⁵ Für den Fragebogen an der Grundschule wurden einige Fragen leicht umformuliert, um sie zielgruppengerechter zu stellen. Aus dem gleichen Grund wurde auch der Umfang des Fragebogens insgesamt reduziert, sodass einige Handlungsziele nur mit einer Frage abgedeckt wurden.

interpretativen Fallverstehen behelfsmäßig auf die genannten Quellen zurückgegriffen werden, die ganz wesentlich auf Gedächtnisprotokollen der Sitzungsverläufe basieren.

3.1.2 Evaluation des Aufbaus von akteursübergreifenden Kooperationen und Verstetigung

Für die evidenzbasierte Einschätzung des relativen Fortschritts bzw. Erfolgs der Bildung von akteursübergreifenden Partnerschaften und Kooperationen mit Landesministerien – und auch mit Bundesstrukturen – im Verlauf des Projekts hat cultures Interactive e.V. vorab eine Reihe von pragmatischen und aussagefähigen Orientierungskriterien formuliert.

Zu diesen Kriterien für die erfolgreiche Bildung von akteursübergreifenden Partnerschaften gehörten unter anderem die Leitfragen, ...

- ... ob eine oder mehr als eine Person auf landesministerialer Ebene den Ansatz der narrativen Gesprächsgruppen vertieft zur Kenntnis genommen hat, die Annahme seiner Notwendigkeit teilt und den Ansatz im Hause unterstützt
- ... inwiefern die involvierten landesministerialen Kolleg*innen verschiedenen Referaten angehören
- ... insbesondere ob das Interesse und die Unterstützung für den Ansatz die Bereiche Jugend/Soziales einerseits und (schulische) Bildung andererseits umfasst, zumal sich die inter-ministeriale Zusammenarbeit zwischen Sozialem und Bildung nicht immer leicht zu erschließen scheint – sie aber für die Umsetzung und Verstetigung von narrativen Gesprächsgruppen und systemischer Schulberatung sehr wünschenswert ist
- ... inwiefern die involvierten landesministerialen Kolleg*innen unterschiedliche parteipolitische Zugehörigkeiten aufweisen
- ... bis zu welcher Hierarchieebene die Kenntnisnahme und Unterstützung des Ansatzes reicht (Referate, Abteilung, Staatssekretär*innen, Minister*innen)
- ... ob eine gute Beziehung mit den großen landesweiten Trägern und Programmen im Feld der Extremismusprävention, Bildung und Jugend hergestellt werden konnte, sodass Ergänzungsverhältnisse geschaffen und Konkurrenzen und Doppelstrukturen vermieden werden können
- ... wie die generelle Bereitschaft zu akteursübergreifender Zusammenarbeit und langfristigen Strukturveränderung beschaffen ist.

Die Ansprache der möglichen ministerialen Partner durch Cultures Interactive war dementsprechend von diesen Richtlinien geleitet.

Auch für die Kooperation auf Bundesebene sind Kriterien für die Bildung von akteursübergreifenden Partnerschaften bedacht worden, die in mancher Hinsicht analog gebildet wurden, z.B. bezüglich der stets wünschenswerten bereichsübergreifenden und überparteilichen Kenntnisnahme und

Unterstützung des Ansatzes. Für die – derzeit vollumfänglich fördernde – Bundeszentrale für politische Bildung mag dies die Herausforderung beinhalten, im Verständnis ihres Gegenstandsbereiches einen Begriff der intensivpädagogischen politischen Bildung aufzunehmen. Dieser würde die emotionalen sowie die biografisch, lebensweltlich und persönlichkeits-bedingten Dimension von Prozessen der politischen Bildung verstärkt berücksichtigen und ein dahingehend erweitertes Gegenstandsverständnis ansetzen.

Für die Selbstevaluierung des Teams dahingehend, inwiefern es gelungen war, in der Vorstellung, Erörterung und Bewerbung des Ansatzes vor den genannten Partnern bzw. den entsprechenden Fachpublika eine günstige Sprache, zielgruppengerechte Vermittlung und einen passenden Habitus umzusetzen, wurden ebenfalls Kriterien herangezogen. Hierbei handelt es sich um Kriterien der NGO-seitigen Kommunikation innerhalb von akteursübergreifenden Kooperationen. Cultures Interactive hat diese Kriterien in seiner Projektarbeit in Osteuropa entwickelt, wo die Partnerschaft und Kommunikation zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren angesichts des hohen Grades an gesellschaftlichem Konflikt und Polarisierung vor besondere Herausforderungen gestellt sind.⁶ Entlang dieser Kriterien erfolgten anlassbezogene kollegiale Reflexionen darüber, wie wir über unsere Arbeit sprechen, in welchen Worten wir sie begründen und in welchen Weisen und wie erfolgreich wir Partner hierfür gewinnen.

3.2 Umsetzung der Evaluation

Im ersten halben Jahr des Projekts sondierte das Projektteam zunächst Kooperationsmöglichkeiten zur externen wissenschaftlichen Beratung der Evaluation mit verschiedenen Hochschulen in Potsdam und Berlin, wobei letztlich Prof. Dr. Regina Rätz von der Alice-Salomon-Hochschule die wissenschaftliche Beratung des Projekts übernahm. Gleichzeitig wurde vom Projektteam mit der Entwicklung des Evaluationsdesigns und der Erhebungsinstrumente begonnen, welche schließlich nach Konsultation mit Prof. Rätz Ende des Jahres 2019 bereitgestellt wurden.

Auf der Basis des entwickelten Evaluationskonzepts, das im folgenden Kapitel näher erläutert wird, wurde ab Januar 2020 durch das Projektteam mit der Datenerhebung in der Endphase der Gesprächsgruppen im 1. Schulhalbjahr 2019/20 begonnen. Damit bezog sich die Datenerhebung auf die narrativen Gesprächsgruppen an drei Oberschulen sowie einer Grundschule, an der die Gruppen im Rahmen einer extern finanzierten aber inhaltlich an dieses Projekt angegliederten Maßnahme als 6-wöchiges Format erstmals in der Primarstufe erprobt wurden. Während die Gruppen an zwei Oberschulen jeweils für ein Schulhalbjahr durchgeführt wurden, waren sie an der dritten Oberschule als ganzjähriges Projekt mit einem 2-wöchigen Rhythmus angelegt. Dementsprechend war die Evaluation im Fall dieser dritten Oberschule zunächst als Zwischenevaluation konzipiert, auf die am Ende des Schuljahres eine Abschlussevaluation folgen sollte, mit deren Hilfe sogar eine Entwicklung über den Gesamtzeitraum nachzuzeichnen gewesen wäre.

Die narrativen Gesprächsgruppen sollten ursprünglich auch an den weiteren Durchführungsorten des Projekts im 2. Schulhalbjahr 2019/20 (Zwei neue Oberschulen) mithilfe der genannten Erhebungsinstrumente evaluiert werden. Da die Gruppen jedoch aufgrund der Schulschließungen im

⁶ Vgl. die „Advocacy Recommendations“ in (2019): „Advocacy to Prevent Intolerance, Discrimination and Group-Focused Enmity of Youth in Bulgaria, Germany and the Visegrad Group - CEE Prevent Net Working Paper“, by the CEE Prevent Net Consortium; http://www.ceepreventnet.eu/files/Publications/Regional%20Report%20Final_web%20version.pdf

Zuge der COVID-19-Pandemie bereits nach kurzer Zeit abgebrochen werden mussten, wurde aufgrund der rudimentären Projektumsetzung in diesen Fällen von einer Evaluation abgesehen. Sofern es angesichts des weiteren Verlaufs der Pandemie möglich ist, sollen auch im 1. Schulhalbjahr 2020/21 bis Projektende Gesprächsgruppen an mindestens einer Schule durchgeführt und evaluiert werden. Allerdings kann diese Evaluation erst nach Ende des Projekts stattfinden und somit nicht mehr in diesen Bericht aufgenommen werden, da er vor Ende des Projekts vorliegen muss.

Aus diesen Gründen liegt der Fokus der Evaluation der Arbeit an den Schulen vor allem auf der ersten Projektphase von April 2019 bis Februar 2020. Die Reflexion des Aufbaus der akteursübergreifenden Kooperationen in den Ländern und im Bund erfolgte durchgängig.

4 Deskriptive Analyse der erhobenen Daten

4.1 Reichweite des Projekts

Trotz der geringen Vorlaufzeit konnte das Projekt im ersten Schulhalbjahr 2019/20 in je 2 Klassen an 3 Oberschulen sowie an einer Grundschule umgesetzt werden. Insgesamt konnten die narrativen Gesprächsgruppen dadurch mit 123 Schüler*innen aus der Sekundarstufe I und 35 Schüler*innen aus der Primarstufe erprobt werden. Hinsichtlich der Reichweite des Projekts wurde die Zielstellung der Durchführung von Gesprächsgruppen „an 2 Schulen in Brandenburg mit insgesamt 4 Klassen und ca. 100 Schüler*innen“ (vgl. Meilensteine des Projekts) im ersten Schulhalbjahr 2019/20 damit klar erfüllt. Sofern es im 1. Schulhalbjahr nicht erneut zu Einschränkungen im Schulbetrieb durch die COVID-19-Krise kommt und die Gesprächsgruppen in je 2 Klassen an einer Oberschule in Sachsen und einer Oberschule in Brandenburg durchgeführt werden kann, dürfe das Projekt sogar mehr als die ursprünglich insgesamt anvisierte Zahl an Schüler*innen erreichen, selbst wenn die nur rudimentär stattgefundenen Gruppen im 2. Schulhalbjahr 2019/20 unberücksichtigt bleiben.

4.2 Pädagogische Wirkung und Wirkungsweise des Projekts

Inwieweit die narrativen Gesprächsgruppen bei den Teilnehmer*innen tatsächlich auch eine Wirkung im Sinne der Zielstellungen entfalten konnten, wurde mithilfe standardisierter Fragebögen für die Kernzielgruppe der Schüler*innen und einer rekonstruktiven Fallbeschreibung erhoben. Ergänzt werden diese Eindrücke durch die Abfrage der Wirkungseinschätzung bei den Gruppenleiter*innen mithilfe eines standardisierten Fragebogens. Während die Ergebnisse der standardisierten Befragung der Schüler*innen zunächst einen Eindruck darüber vermitteln, inwieweit die einzelnen Teilziele des Projekts bei der Zielgruppe insgesamt erreicht wurden, vertiefen die Fallrekonstruktionen diese Analyse und geben durch den Blick auf einzelne Gruppenverläufe einen Aufschluss über die Wirkmechanismen der narrativen Ansatzes. Hierbei sei darauf hingewiesen, dass die quantitative Auswertung der standardisierten Fragebögen auf einer einfachen Auszählung beruht. Eine komplexere statistische Methode war wegen fehlender Ressourcen leider nicht möglich.

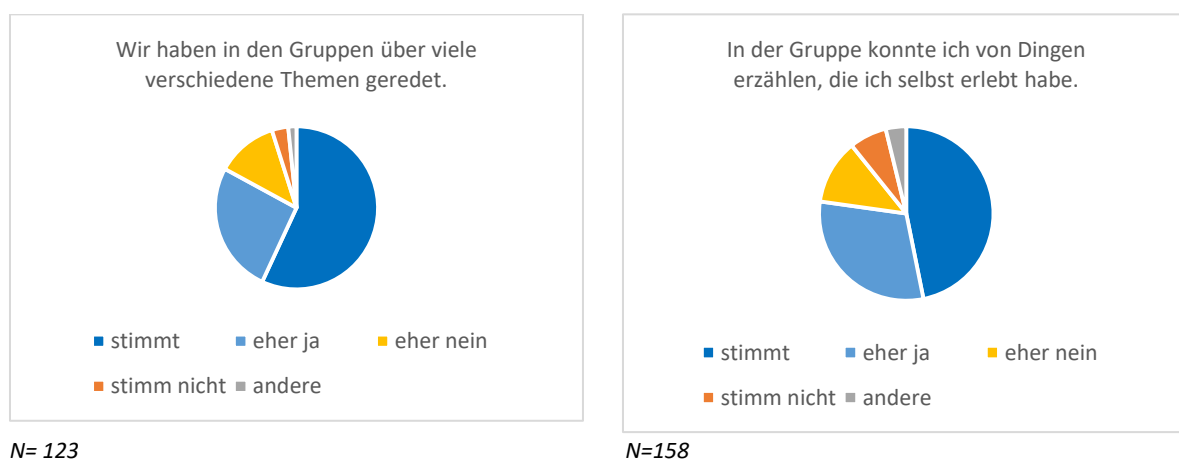
4.2.1 Quantitative Wirkungsanalyse: Ergebnisse der standardisierten Schüler*innen-Befragung

Aufgrund der Tatsache, dass den Schüler*innen im Rahmen der letzten Gruppensitzung Zeit zum Ausfüllen der Fragebögen eingeräumt wurde und diese anschließend von den Gruppenleiter*innen eingesammelt wurden, konnte eine sehr hohe Rücklaufquote. Somit lassen die Ergebnisse der Befragung problemlos Schlussfolgerungen auf alle Teilnehmer*innen der Gesprächsgruppen im Untersuchungszeitraum zu.

Förderung von Erzählfähigkeit, sozialen Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserfahrungen

Die Erzählfähigkeit der Schüler*innen durch die Gesprächsgruppen zu stärken wurde nach Angaben der Schüler*innen weitgehend erreicht. So stimmten 83% der Aussage zu, dass in den Gruppen über viele verschiedene Themen geredet wurde und eine nahezu ebenso hohe Anzahl der Schüler*innen gab an, dass sie in diesem Zusammenhang von ihren persönlichen Erlebnissen erzählen konnten (77%). Damit scheint das Projekt zumindest eine der Grundvoraussetzungen für die beabsichtigte Wirkung, nämlich einen Raum für narrativ-biografischen Dialog im Schulkontext zu eröffnen, bei einer sehr großen Zahl der Teilnehmer*innen erreicht zu haben.

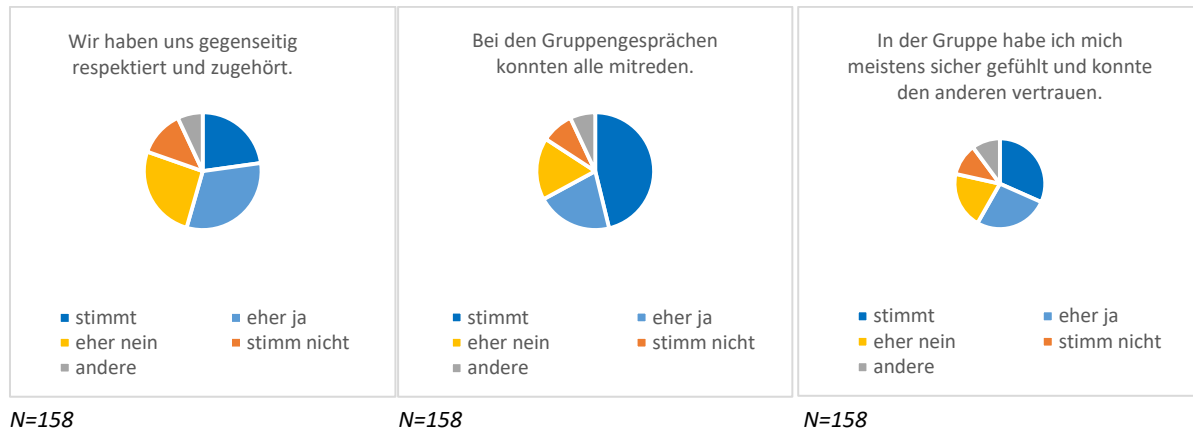
Abb. 1: „Erzählfähigkeit erwerben“



Das zweite Wirkungsziel im Bereich der Förderung sozialer Kompetenzen bestand darin, die Schüler*innen im konstruktiven Umgang miteinander im Kontext der Gesprächsgruppen zu fördern. Während nahezu zwei Drittel der Teilnehmer*innen den Eindruck hatten, dass die Gruppen einen offenen Ort darstellten, an dem alle Schüler*innen an den Gesprächen teilnehmen konnten, empfanden nur etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen (54%) den Umgang miteinander als respektvoll und ein ähnlicher Anteil der Befragten (58%) fühlte sich in den Gruppen sicher und konnte den Mitschüler*innen vertrauen (siehe Abb. 2). Entsprechend der o.g. Zielstellung sind diese Zustimmungswerte für ein Modellprojekt wie die narrativen Gesprächsgruppen jedoch insgesamt eher positiv zu bewerten. Es kann durchaus als Erfolg verbucht werden, dass die Mehrheit der Schüler*innen in einem für den andernfalls eher hierarchisch organisierten Schulkontext sehr selbstbestimmten und selbstorganisierten – und damit für die meisten Teilnehmer*innen wenig gewohnten – Format einen Raum geschaffen haben, in dem sie einen zuträglichen Umgang

miteinander finden. Dies wird ebenfalls bestätigt, wenn man diese Ergebnisse in Beziehung zu den Aussagen zur Erzählfähigkeit setzt. Denn obwohl nicht alle Schüler*innen immer absolut sicher und von allen respektiert fühlten, konnten sie doch in der überwiegenden Mehrzahl in die Gruppengespräche einbringen, von ihren Erlebnissen berichten und damit die angestrebten Reflexions- und Veränderungsprozesse anstoßen.

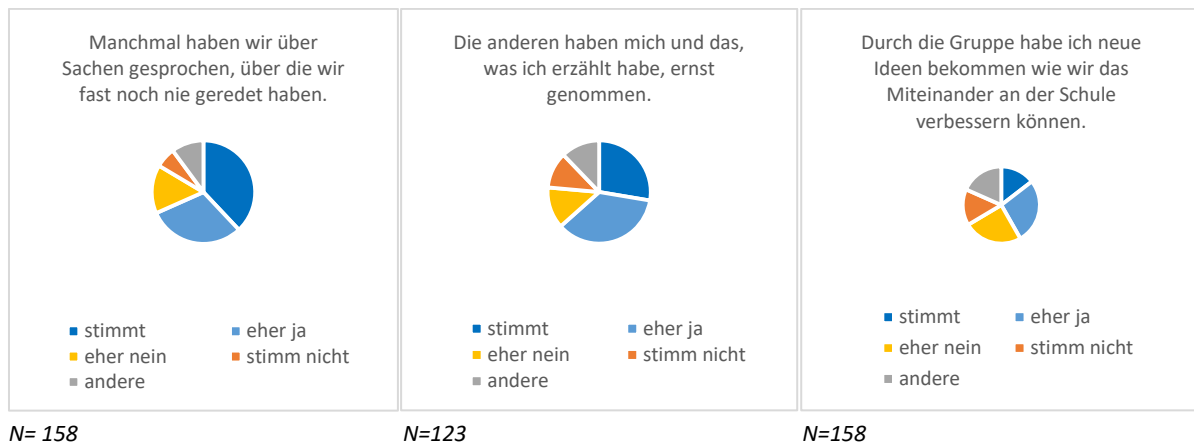
Abb. 2: Gesprächs- und Gruppenfähigkeit erwerben



Die dritte im Bereich der Sozialkompetenzen verortete Zielstellung ist die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, welche ebenfalls mithilfe von 3 Aussagen erhoben wurde (siehe Abb. 3). Die ersten beiden beziehen sich vor allem darauf, sich mit den eigenen Lebenserfahrungen in einen Diskurs einzubringen und damit auch gehört zu werden. Diesbezüglich stimmen 68% bzw. 63% der befragten Schüler*innen den Aussagen zu, dass sie in den Gesprächsgruppen über Dinge sprechen konnten, über die sie fast noch nie geredet haben, und dass sie mit ihren Erzählungen und Perspektiven auch gehört und ernst genommen wurden. Die dritte Frage zielt auf Impulse für konkrete Handlungsoptionen und Verhaltensänderungen ab. Hier sagen 42% der Schüler*innen, dass sie durch die Gruppen Ideen für ihren Alltag bzw. die Verbesserung des Miteinanders an der Schule bekommen haben.⁷ Die deutliche Mehrheit der Teilnehmer*innen hat also durchaus Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bezug auf die Präsenz und Anerkennung ihre persönlichen Erlebnisse gemacht, was sehr zu begrüßen ist. Konkrete Handlungsoptionen leitet daraus allerdings nur eine Minderheit der Befragten ab. Dies ist angesichts der theoretisch-methodischen Grundlage des Projekts jedoch keine allzu große Überraschung, wird doch davon ausgegangen dass die narrative Gruppenarbeit in Bezug auf konkrete Handlungsänderungen eher langfristig wirkt.

⁷ Grundschule: „Durch die Gruppe habe ich neue Ideen bekommen, wie wir das Miteinander an der Schule verbessern können.“

Abb. 3: Selbstwirksamkeit erleben



Politische Bildung zur Stärkung von Demokratie und Prävention von Rechtsextremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Das Mittlerziel der politischen Bildung zur primären und sekundären Prävention von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus wurde ebenfalls anhand spezifischer Indikatoren für die beiden untergeordneten Handlungsziele untersucht. Das Handlungsziel demokratische Haltungen zu stärken wurde mithilfe von 3 Aussagen erhoben (siehe Abb. 4). Dabei bezieht sich die erste Aussage eher übergreifend auf das Mittlerziel der politischen Bildung, indem sie erhebt, inwieweit für die Schüler*innen interessante politische (Bildungs-) Themen in den narrativen Gesprächsgruppen verhandelt werden.⁸ Hier zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Schüler*innen den Eindruck gewonnen hat, dass dies in den Gruppen der Fall ist (48%). Der Mittelwert der Antworten auf diese Frage liegt bei 2,39 und damit knapp im Zielbereich, sodass sich die Ergebnisse hinsichtlich dieser Fragestellung in etwa um die Grenze der Zielsetzung bewegen. Während außer Frage steht, dass die Inhalte der Gesprächsgruppen von einigen Teilnehmer*innen tatsächlich nicht als relevante politische Themen wahrgenommen wurden, besteht hier mit Blick auf die Themenvielfalt, die sich in den wöchentlichen Berichten der Gruppenleiter*innen wiederfindet, aber auch die Möglichkeit, dass z.B. genderbezogene Themen oder Fragen des Umgangs miteinander aufgrund eines engen Verständnisses von Politik nicht als „politisch“ wahrgenommen wurden. Auch war teilweise von Schüler*innen zu vernehmen, dass Gespräche über den sehr präsenten und politisch zweifellos relevanten Themenkomplex Flucht und Migration von den Schüler*innen als langweilig oder uninteressant empfunden wurden, weil bereits vielfach – wenn auch häufig nicht mit Blick auf persönliche Erlebnisse – darüber gesprochen wurde. Insofern könnte hier auch eine Überprüfung der Fragestellung angezeigt sein.⁹

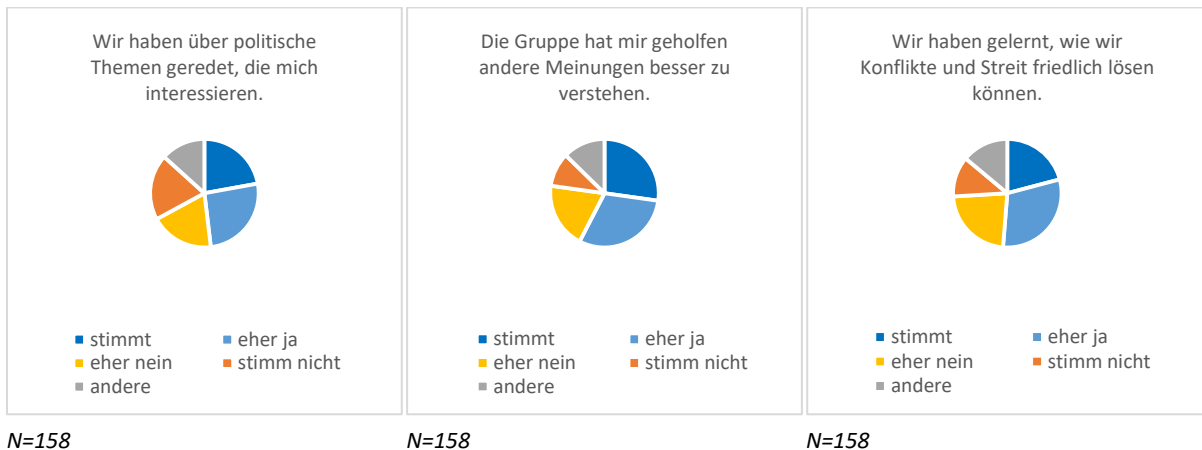
Den beiden Fragen, die schließlich die Förderung demokratischer Haltungen durch die Gesprächsgruppen im engeren Sinne erheben, stimmt ein etwas größerer Anteil der Schüler*innen

⁸ Im Fragebogen für die Primarstufe wurde diese Frage wie folgt formuliert: „Wir haben über Themen gesprochen, die auch in den Nachrichten vorkommen.“ Damit sollte der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die jüngeren Schüler*innen ein noch weniger ausgeprägtes Bewusstsein dafür haben, was politisch relevante Themen sind. Inwieweit dies gelungen ist und ob Nachrichten einen geeigneten Referenzpunkt für diese Zielgruppe darstellen, bleibt im Nachhinein jedoch fraglich.

⁹ Gleiches gilt auch für die Fragestellung im Grundschul-Fragebogen. Auch hier kamen im Projektteam und bei den Gruppenleiter*innen im Nachhinein Zweifel auf, ob die Präsenz von Themen in Nachrichten ein geeigneter Indikator für politische Relevanz eines Themas in dieser Altersgruppe ist.

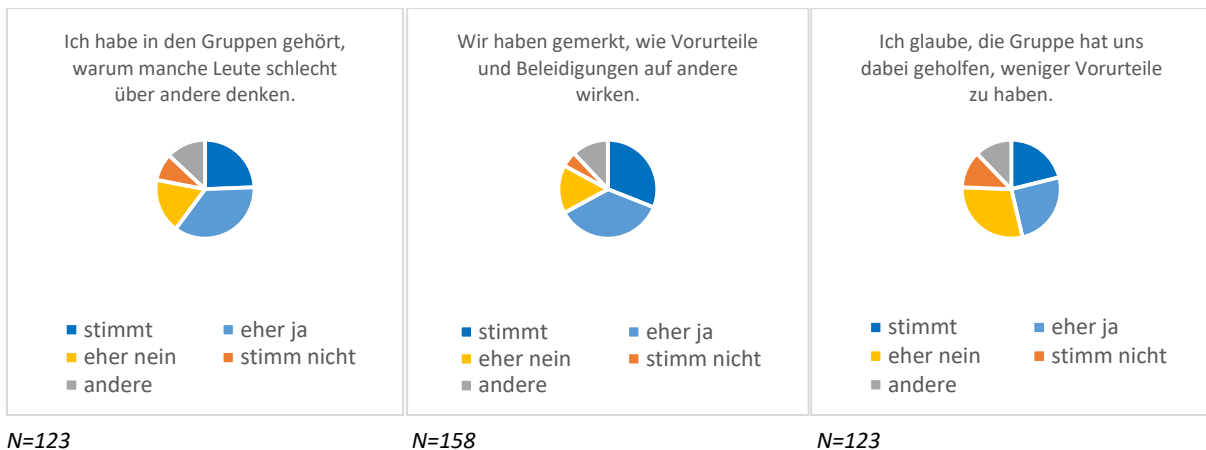
zu. So haben die Gruppen bei 58% der Schüler*innen zu einem besseren Verständnis für unterschiedliche Meinungen beigetragen und damit Meinungsvielfalt und Ambiguitätstoleranz als wichtige Aspekte eines demokratischen Miteinanders gefördert. Ebenfalls mehr als die Hälfte der Schüler*innen (52%) konnten durch die Gruppen ihre Kompetenzen zur produktiven und gewaltfreien Konfliktbearbeitung ausbauen, was für eine vielfältige demokratische Kultur ebenfalls von zentraler Bedeutung ist. Damit haben die Gruppen auch das Ziel der politischen Bildung zur Förderung demokratischer Haltungen bei einer (knappen) Mehrheit der Teilnehmenden erreicht, wobei hier von allen Mittlerzielen noch der deutlichste Abstand zum langfristigen Ziel besteht.

Abb. 4: „Demokratische Haltungen stärken“



Die letzten drei inhaltlichen Aussagen, zu denen die Schüler*innen im Fragebogen Stellung nehmen sollten, betreffen die Wirkung der Gesprächsgruppen hinsichtlich der (sekundären) Prävention von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, d.h. der Bearbeitung von Vorurteilen, Ungleichwertigkeitsvorstellungen und rechtsextremen Orientierungen. Diesbezüglich stimmte eine deutliche Mehrheit von 60% der Schüler*innen der Aussage zu, dass sie durch die Gesprächsgruppen die Ursachen abwertender Haltungen besser verstanden hätten. Zwei Drittel der Schüler*innen konnten in den Gesprächen ein besseres Verständnis dafür entwickeln, wie diskriminierendes Verhalten auf andere Menschen wirkt. Damit haben die Gruppen bei einer deutlichen Mehrheit dazu beigetragen, einen Reflexionsprozess über die Ursachen und Wirkungen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit anzuregen und Empathie für Betroffene zu fördern, was im Sinne der Projektmethodik langfristig auch nicht-diskriminierendes Verhalten und eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen ermöglichen sollte. Die letzte Frage untersucht genau diesen Aspekt und zeigt, dass die Gesprächsgruppen bei knapp der Hälfte der Schüler*innen (46%) sogar schon nach einem halben Jahr entsprechende Haltungsänderungen anregen konnten. Auch wenn dieser Wert die Zielstellung von 50% Zustimmung nicht erreicht, ist er angesichts der eher langfristig zu erwartenden Wirkung der Gesprächsgruppen im Hinblick auf tatsächliche Haltungsänderungen letztlich relativ hoch, da er – wie auch die letzte Frage zum Wirkungsziel „Selbstwirksamkeit erleben“ – auch eine konkrete Haltungsänderung und damit einen zumindest subjektiv wahrgenommenen Effekt abbildet.

Abb. 5: Prävention von GMF und (Rechts-) Extremismus



Auf Basis dieser Auswertung der quantitativen Fragebögen lässt sich hinsichtlich der Wirksamkeit der narrativen Gesprächsgruppen ein insgesamt positives Fazit ziehen. Sowohl in Bezug auf die Förderung von sozialer Kompetenz als auch im Hinblick auf die Politische Bildung zur primären und sekundären Prävention konnte das Projekt im ersten Jahr der Durchführung gute Ergebnisse erzielen. Dies wird auch durch das Gesamturteil der Schüler*innen unterstrichen, die die Gesprächsgruppen auf einer Schulnotenskala von 1 bis 6 im Durchschnitt mit 2,2 bewerten und zu 72% (N=158) sagen, sie würden gern erneut daran teilnehmen. Damit deuten diese Ergebnisse auch darauf hin, dass das Format der narrativen Gesprächsgruppen geeignet ist, um die angesprochenen Zielgruppen zu erreichen.

Alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede

Neben der Wirkungsanalyse für die Gesamtgruppe der teilnehmenden Schüler*innen geben die mithilfe der quantitativen Fragebögen erhobenen Daten Auskunft über geschlechtsspezifische und durch die Formaterprobung im Grundschulkontext auch über altersspezifische Unterschiede in der Wirksamkeit.

So wurden die Gesprächsgruppen von den Grundschüler*innen in allen Aspekten durchschnittlich besser bewertet als von den Oberschüler*innen. Bei keiner der 11 an der Grundschule abgefragten Aussagen bleibt die Zustimmung unter 50%, sodass hier der Zielwert im Hinblick auf alle Aspekte trotz des verkürzten Formats mit einer Durchführungszeit von lediglich 6 Wochen klar erreicht wurde. Auch die Gesamtbewertung ist mit einer Durchschnittsnote von 1,7 in der Primarstufe deutlich besser als die 2,4 der Oberschüler*innen. Dies spricht dafür, dass das Format der narrativen Gesprächsgruppen grundsätzlich auch für den Grundschulbereich geeignet ist. Möglicherweise ist der Unterschied zwischen dem offenen und selbstgestalteten Format der Gesprächsgruppen zu ihrem üblichen Schulalltag in der Grundschule nicht so groß wie in der Sekundarstufe, in der ein stärkeres Ungleichgewicht zwischen dem pädagogischen Arbeit und der oft unidirektionalen Wissensvermittlung besteht. Um hierzu belastbare Aussagen zu treffen, wären aber weitere Erprobungen im Grundschulkontext und möglichst auch begleitende, qualitative Untersuchungen dieser Fragestellung nötig. Auch wäre es verfehlt, aus diesen Daten eine bessere Eignung der Gesprächsgruppen für die Grundschule als für die Sekundarstufe abzuleiten, weil die Daten zur

Primarstufe lediglich auf der Erprobung in 2 Klassen derselben Schule beruhen und somit auch andere, schulspezifische Gründe haben könnten. So könnte beispielsweise auch die Klassenstärke, die an der Grundschule mit maximal 20 Schüler*innen geringer war als an allen 3 Oberschulen, einen positiven Einfluss auf die Wirksamkeit der Gruppen gehabt haben.

Betrachtet man die Wirkung der Gesprächsgruppen aus einer geschlechtsspezifischen Perspektive zeigt sich deutlich, dass alle erhobenen Aspekte von den Mädchen schlechter bewertet wurden als von den Jungen, bei einzelnen Aussagen um bis zu 0,5 Punkte im Mittelwert.¹⁰ Besonders interessant ist hier zudem, dass dieser Effekt gleichermaßen an allen Oberschulen auftaucht, während es im Grundschulbereich ebenfalls geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bewertung der Gruppen gibt – jedoch mit umgekehrten Vorzeichen. Denn unter den jüngeren Schüler*innen bewerteten wiederum die Mädchen alle Aspekte der Gesprächsgruppen durchschnittlich besser als die Jungen. Erklärungsansätze für diese Differenzen lassen sich anhand der quantitativen Daten nicht generieren. Dieser Frage müsste eine vertiefende qualitative Analyse nachgehen und auch bei dieser wäre zu berücksichtigen, dass es sich bei den geschlechtsspezifischen Beobachtungen an der Grundschule auch um ein kontextspezifisches Phänomen handelt.

4.2.2 Wirkungseinschätzung der Gruppenleiter*innen

Die Gruppenleiter*innen verfügen zum Großteil über langjährige Erfahrung in der politischen Bildung bzw. Präventionsarbeit mit Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Kontext. Deshalb ist davon auszugehen, dass sie eine qualifizierte Einschätzung über die (angenommene) Wirkung ihrer Arbeit in den Gesprächsgruppen abgeben können, gerade auch im Vergleich mit anderen Formaten im Arbeitsfeld, mit denen sie vertraut sind. Dabei ist natürlich zu beachten, dass diese Einschätzung subjektiv ist und auch eine (indirekte) Bewertung der eigenen Arbeit darstellt, was die Einschätzung wiederum beeinflussen kann. Aus diesen Gründen sollen die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der Befragung der Gruppenleiter*innen lediglich eine Ergänzung zur quantitativen Befragung der Schüler*innen und der qualitativen Fallrekonstruktion darstellen.

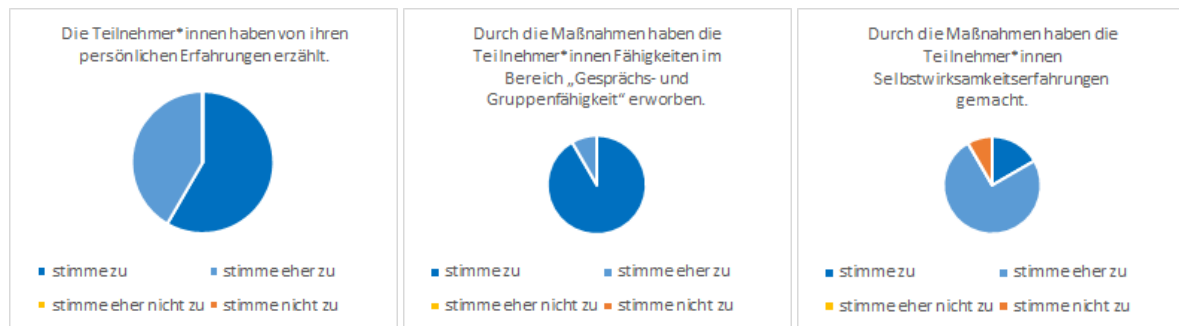
Insgesamt haben sich 12 Gruppenleiter*innen an dieser Befragung beteiligt, was etwas über 70% der 17 im 1. Schulhalbjahr involvierten Leiter*innen entspricht und damit als repräsentativ angesehen werden kann. Wie schon die Schüler*innen wurden auch die Gruppenleiter*innen nach der Wirkung bezüglich der zentralen Projektziele befragt.

Bezüglich der Zielstellung der Stärkung sozialer Kompetenzen und der Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen wurden die Gruppenleiter*innen zum einen gefragt, ob sie den Eindruck hatten, dass die Schüler*innen in den Gesprächsgruppen von ihren persönlichen Erfahrungen erzählen konnten, um so ihre Erzählfähigkeit zu verbessern. Darüber hinaus wurden sie direkt danach gefragt, ob die Gruppen aus ihrer Sicht zu einer Verbesserung der Erzähl- und Gruppenfähigkeit der Schüler*innen beigetragen haben bzw. Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen konnten. Wie Abbildung 6 zeigt, sind sich die befragten Gruppenleiter*innen einig darin, dass die Gruppen zu einer Steigerung der sozialen Kompetenz, d.h. insbesondere der Erzähl- und Gruppenfähigkeit der teilnehmenden Schüler*innen beigetragen haben. Alle 12 Befragten stimmen

¹⁰ 3 Schüler*innen haben angegeben, sich weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen. Aufgrund dieser geringen Zahl, die kaum weitergehende Schlussfolgerungen zulässt, wird diese Gruppe hier nicht näher betrachtet.

den entsprechenden Aussagen vollständig oder zumindest eher zu. Auch hinsichtlich der Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen ist die Einschätzung der Gruppenleiter*innen durchaus positiv. Lediglich aus Sicht von einer*m der 12 Gruppenleiter*innen konnten die Gruppen keine Selbstwirksamkeitserlebnisse für die Jugendlichen schaffen. Die übrigen 11 Befragten sehen aber auch hier positive Effekte und stimmen der Aussage zur Selbstwirksamkeit überwiegend eher (9 Personen) und teilweise auch voll und ganz zu (2 Personen).

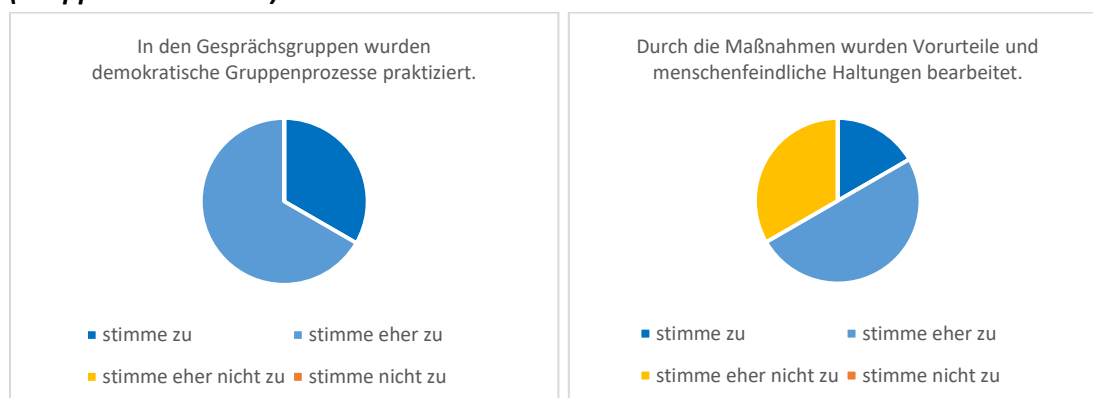
Abbildung 6: Soziale Kompetenz und Selbstwirksamkeit (Gruppenleiter*innen)



N=12

Bezüglich der politischen Bildung zur Primär- und Sekundärprävention schätzen die Gruppenleiter*innen die von ihnen durchgeführten Gesprächsgruppen ebenfalls recht positiv ein (siehe Abbildung 7). Bei allen Gruppenleiter*innen überwog der Eindruck, dass die Gesprächsgruppen den Teilnehmenden einen Raum eröffnen konnten, in dem sie demokratische Prozesse praktizieren konnten, was wiederum als Indikator für eine primärpräventive bzw. demokratiefördernde Wirkung auf Basis von praktischem Erfahrungslernen gesehen werden kann. Zwei Drittel der befragten Gruppenleiter*innen geben an, dass die Gruppen aus ihrer Sicht eine Wirkung bezüglich der sekundären Prävention von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Extremismus entfalten konnten. So stimmen 8 von 12 Gruppenleiter*innen der entsprechenden Aussage eher (6 Personen) bzw. zum Teil sogar vollumfänglich zu (2 Personen). Dass 4 der 12 Befragten der Aussage eher nicht zustimmen, deutet aber darauf hin, dass hier aus Sicht der Gruppenleiter*innen noch Verbesserungspotenzial besteht. So gaben 2 Gruppenleiter*innen auch als Kommentar zur Befragung an, dass hierfür eventuell noch mehr Zeit eingeplant werden sollte.

Abbildung 7: Demokratieförderung und Prävention von GMF und Rechtsextremismus (Gruppenleiter*innen)



N=12

Die Einschätzungen der Gruppenleiter*innen bestätigen die Ergebnisse der Schüler*innen-Befragung zur Wirkung der Gesprächsgruppen. Auch ihre Antworten unterstreichen, dass das Format insgesamt gut geeignet ist, um Sozialkompetenzen von Schüler*innen zu fördern, ihnen Selbstwirksamkeitserlebnisse zu ermöglichen und demokratische Prozesse näher zu bringen sowie präventiv gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus zu wirken. Während die Wirkung auf die Verbesserung der Sozialkompetenzen durch die Gruppenleiter*innen besonders positiv bewertet wird, ist das Bild hinsichtlich der Dimensionen Selbstwirksamkeit und Sekundärprävention immer noch weitgehend positiv, jedoch etwas zurückhaltender. Dies korreliert mit den Einschätzungen der Schüler*innen und scheint damit diese Ergebnisse zu untermauern. Ein leichter Unterschied wird sichtbar bezüglich der demokratiefördernden Wirkung der Gesprächsgruppen, die von den Gruppenleiter*innen deutlich besser eingeschätzt wird als von den Schüler*innen. Jedoch muss hier festgehalten werden, dass bei den Schüler*innen eher die Wirkung bezüglich demokratischer Haltungen abgefragt wurde, während die Frage an die Gruppenleiter*innen eher auf demokratische Prozesse innerhalb der Gruppe abzielte, sodass hier keine unmittelbare Vergleichbarkeit gegeben ist.¹¹

4.2.3 Qualitative Analyse der Wirkmechanismen: Fallbeschreibung eines Gruppenverlaufs

Für die rekonstruktive Fallbeschreibung wurde der Verlauf einer Gesprächsgruppe an einer Oberschule ausgewählt. Die Fallauswahl stützte sich auf folgende Kriterien:

- In der teilnehmenden Beobachtung stellte sich heraus, dass die ausgewählte Gruppe im Hinblick auf das für das Projekt zentrale Handlungsfeld der Extremismusprävention die meisten inhaltlichen Anknüpfungspunkte und die größte Dynamik aufwies.
- Im Zusammenhang damit bestanden in der ausgewählten Gruppe auch die größten Herausforderungen an Methodik und Setting, welche im Sinne der formativen Anlage der Evaluation genauer untersucht wurden.
- Durch die inhaltliche Brisanz der Gruppe an der Oberschule wurde hier auch die Wechselwirkungen zwischen dem Projekt und der Schule, die sich in ähnlicher Form an allen Durchführungsarten zeigten, besonders deutlich.

Die Fallrekonstruktion zeichnet nun die zentralen Begebenheiten in der genannten Gesprächsgruppe, die zur besseren Lesbarkeit mit dem Pseudonym „Alpha-Gruppe“ benannt wurde, nach und richtet den Blick dabei insbesondere auf die o.g. Fragestellungen zur Ermittlung der Wirkungsanalyse.

Die ersten Gruppensitzungen: Machtdemonstrationen und Blockierungsstrategie

Die sogenannte „Alpha“-Gruppe besteht aus 12 Schüler*innen (vier Mädchen und acht Jungen) einer neunten Klasse. Der Eindruck, den die Gruppe in der ersten gemeinsamen Gesprächsrunde bei den Leiter*innen hinterlässt, ist vor allem durch drei Phänomene geprägt:

¹¹ Dieser Aspekt sollte bei der Evaluation zukünftiger Gesprächsgruppen berücksichtigt und die Fragen besser aufeinander abgestimmt werden.

(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 bilden. Die Schüler*innen dieser Gruppe vermögen es trotz Unterstützung der Leitung kaum, als Gruppe miteinander ins Gespräch zu kommen. Es herrscht große Unruhe, und es dominieren durchweg Zweier- und Seitengespräche über exklusive Themen, die weder für andere Teilnehmende noch für die Leiter*innen nachvollziehbar sind. Deshalb versuchen die Gruppenleiter*innen das Finden von gemeinsamen Gesprächsanlässen zu 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. Auch diese Maßnahmen scheinen in der Gruppe ganz und gar nicht zur Wirkung zu kommen. Vielmehr bestimmt eine fahrigte Gesamtdynamik des Nebeneinanders und des Blockiertseins das Bild, das sich nur für sporadische Momente öffnen lässt.

(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 von Beginn an fast überhaupt nichts sagen und teils in Haltung und Körpersprache erkennen lassen, 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 als die Leiter*innen die Mädchen durch das oft erfolgreiche Mittel der „Spiegelung der Gruppe“ unterstützen, in der sie ihren Gesamteindruck von der Gruppe als ganzer, in einer Frage formuliert, mitteilen:

„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?“

– kann keine merkliche Verbesserung erreicht werden.

(3) Die Dynamik dieser Gruppe ist 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. Selbst wenn die Leiter*innen von sich aus, weitere Themen aufgreifen, gelingt es diesen Schülern durchweg, die Themenvorschläge in zum Teil recht dreister Weise umzubiegen, für sich einzunehmen und zu blockieren. 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 und über das 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. Dieses Verhalten der Gesprächsverhinderung scheint sehr früh auch einen provokanten und beinahe zynischen Charakter anzunehmen, indem es manchmal mit einem selbstgewissen Grinsen ausgeführt wird, welches erahnen lässt, dass hier vor aller Augen mit den Anwesenden ein Spiel gespielt und dabei gleichzeitig machtbewusst signalisiert wird, dass diese Schüler in der Gruppe bestimmen, was gespielt wird und ohne sie gar nichts geht. Dabei geben diese sich auch keine besondere Mühe, sondern sie reden einfach nur immer wieder übers Angeln und dominieren damit die Gruppe.

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.

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 das Angeln.

Jedoch 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.¹² 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 Schüler*innenschaft und darüber hinaus getragen wurde und über den offenbar noch keine intensivere (pädagogische) Auseinandersetzung an der Schule geführt wurde.¹³ 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 können.

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. Scheinbar sind diese – in der Gruppenhierarchie offensichtlich untergeordneten – Jungen ebenfalls Betroffene der bestehenden Stör- und Unterwerfungsdynamik, weil sie eventuell nicht zum engeren Kreis der Machtausübenden gehören und bei den von diesen 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 in einer Gruppe teilzunehmen.

Gerade aber die Konzentrationsschwierigkeiten und die Hyperaktivität dieser Schüler machen auf die doppelte pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung aufmerksam, die hier mittels der Gesprächsgruppen-Methodik augenscheinlich wird:

(a) Zum einen nämlich besteht das Risiko einer fortschreitenden Disqualifizierung und sozialen Ausgrenzung dieser Jungen – und freilich auch der Mädchen, die im Schulalltag jedoch eventuell immerhin auf Gesprächsressourcen unter den Mädchen zurückgreifen können (vgl. weiter unten). Diese Jungen werden unter der Einwirkung von verhindernden Gruppendynamiken ihre Gesprächs- und Sozialfähigkeiten nicht entwickeln, sondern weiterhin verlieren; was im Übrigen auch für die

¹² Das Team hat gleichzeitig Hinweise darauf, dass sich die Schulleitung den rechtsextremistischen Einflüssen, die aus dem Einzugsgebiet auf die Schule einwirken und in dieser Gruppe im späteren Verlauf noch deutlich werden, engagiert entgegenstellt.

¹³ 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 würde, auch Teil der Gruppe ist und selbst massiv von Cybermobbing betroffen war, hat diese Fotos dann unter den Schüler*innen geteilt.

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 schon in der frühen Gruppenphase deutete sich an, was später noch viel offensichtlicher zutage treten sollte: Regionale rechtsextreme Subkulturen haben einen erheblichen Einfluss auf einige Schüler in der Gruppe – und indirekt auf die gesamte Schüler*innenschaft – und seitens der schulischen Abläufe konnte trotz entschiedener Bemühungen (Elterntermine, Schulverweise) keine nachhaltig wirksame Abhilfe geschaffen werden. Denn dass Schüler*innen, wenn sie von der Schulleitung zum Gespräch zitiert werden, dort mitunter den Hitlergruß zeigen, wie es in einer der ersten Gruppensitzungen berichtet wird, ist eine Sache, die subtile Machtausübung und Gesprächsverhinderung in den Klassen ist eine andere.

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 von einzelnen Jugendlichen auch das Bemühen spürbar, das Beste daraus zu machen. Jedenfalls werden die Gruppenleiter*innen mit ihrem völlig neuen und offenen Angebot auch für einige Schüler*innen schnell zu gern gesehenen oder immerhin zu spannenden Gesprächspartner*innen.

Weitere Sitzungen der Gruppe: Eine (Un-) Kultur des dauernden Erniedrigens und Verachtens

Auch die folgenden Sitzungen sind von großer Unruhe, innerer Gruppenspannung, in die Quere gehenden Zweier- und 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 gegenseitigen, mehr oder weniger scherzhaft gemeinten 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, vom 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. 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 richtete sich immer wieder auch klassenübergreifend auf bestimmte Feind- und Hasspersonen unter Schüler*innen und Lehrer*innen. Bemerkenswerterweise sind die beiden am meisten erkennbaren klassenübergreifenden Feind- und Hasspersonen der „Alpha“-Gruppe weiblichen Geschlechts, nämlich die Schülerin Michelle und die Lehrerin Frau Meier¹⁴. Über beide Personen kann man verschiedene Schüler sehr verächtlich sprechen hören:

¹⁴ Namen geändert; zur Anonymisierung werden im gesamten Text Pseudonyme genutzt.

„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...“

Zu Frau Meier heißt es etwa:

„Da kommt mir das Kotzen, wenn ich die nur sehe, mit ihrem Rock über der Hose; wie ein Mann ... sie ist wie ein Vieh“.

Kurz darauf sagt ein anderer Schüler mit starkem Ekel und Ernsthaftigkeit:

„Die möchte ich töten!“

In einem Gespräch, das sich später im Time-out-Bereich des Gesprächsgruppensettings zuträgt, wird das Ausmaß noch deutlicher, zu 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 [es waren wohl Trans-Personen gemeint], 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.“

Weiterhin wird deutlich, dass im Schulalltag oft in dieser Weise über Trans-Personen gesprochen wird, wie auch über die beiden oben genannten Mädchen bzw. Frauen (Michelle, Frau Meier) sowie über weitere, vorwiegend weibliche Personen, die mit intensiver Aversionen betrachtet werden. Sie lösen Tötungsfantasien aus, die sich manchmal auch mit Bezug auf den Holocaust äußern. Ferner ist an der Gruppendynamik erkennbar, dass diese forcierten Gefühlsschübe von Hass und Entwertung auch die gruppendynamische Funktion haben, 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.

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 ein Schüler (im weiteren Verlauf Marco genannt) mindestens „*manchmal*“ psychopharmakologische Mittel einnimmt; dies kann jedoch in der bestehenden Dynamik nicht angesprochen und narrativ vertieft werden. Jedenfalls agiert dieser, der unter den „Angler“-Jungen eine dominante Rolle innezuhaben scheint, vielfach nervös und aggressiv. Er scheint generell unter großer Unruhe zu stehen, sich nicht konzentrieren zu können und stört die Gruppe auf heftige Weise, was ein*e Leiter*in mit folgender Notiz beschreibt: „*Er bombardiert immer wieder die Beiträge der Anderen*“ (vgl. Tagesbericht vom 27.08.2019).

Das grundsätzlich bestehende, beträchtliche Potential der Gruppe wird zum einen darin deutlich, dass sie trotz ihres Blockiertseins den schulexternen Gruppeneiter*innen gegenüber, durchweg junge Erwachsene, grundsätzlich zugewandt 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 wollen und die sich nicht zuhören. Ist das so? Wer gehört denn hier zusammen? Wie kommt es denn, dass ihr zusammengehört? Was macht ihr außerhalb der Schule zusammen?“¹⁵

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, der Klassenalltag damals ruhiger und die Klassenfahrt ein Highlight war. Ein gemeinsames Gespräch über geteilte Erfahrungen 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 alle von ihren „*krassesten Erfahrungen*“ auf dieser Klassenfahrt erzählen und sich auch 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.

Selbst Marco wird in solchen, 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. Gleichwohl ist ein bündiges und gemeinsames Erzählen und Nachfragen in der „Alpha“-Gruppe hier (noch) nicht möglich.

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

Angesichts der fortdauernden Unruhe, Zerrissenheit und Blockierung entschließen sich die Leiter*innen in der vierten Sitzung, der Gruppe noch einmal genau zu erklären, was der Sinn des Time-out-Bereiches ist und wie dieser 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

¹⁵ Solche Fragelinien wurden zum Teil durch interaktive Interventionen wie Aufstellungsübungen ergänzt.

vorsichtigen Intervention der Leiter*innen melden drei der dominanten Schüler an, ins Time-out gehen zu wollen, was durchaus von den Gruppenleiter*innen intendiert war, sodass diesem Wunsch natürlich auch stattgegeben wird. Auf diese Weise konnte eine Settingveränderung vollzogen werden, ohne dass die Leiter*innen eine konfrontative Intervention gegenüber den Schüler*innen einsetzen, von denen ihrer Ansicht nach das Blockiertsein der Gruppe ausgeht.

Obwohl damit noch Teile der Jungen-Clique anwesend sind, entsteht aus dieser Veränderung der Gruppenkonstellation eine erste Erleichterung. In der nun einkehrenden größeren Ruhe wird es 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.¹⁶

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. Basierend auf diesem Thema wurde beispielsweise im weiteren Gruppenverlauf auch über andere Ausgrenzungserfahrungen gesprochen.

In der um Teile der Jungen-Clique reduzierten Gesamtgruppe ist die Vertrauens- und Gesprächsfähigkeit jedoch bei weitem noch nicht an dem Punkt, dass der persönliche Austausch weitgehend offen möglich ist. Immerhin aber kommt in dieser Phase neuerlich jener Vorfall von Cybermobbing bzw. Sexting zur Sprache, der sich in den vorangehenden Sommerferien ereignet hat. 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 anschließende Aufforderung an die Gruppe, sich an Situationen erinnern, in denen man sich gegenseitig geholfen und Beistand gegeben 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 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 war, dass die von sich aus aufgegriffenen Erfahrungsbereiche der Schüler*innen – Neusein, Heimkinder, Cybermobbing, Sexting, gegenseitige Fürsorge – allesamt wichtige Themen des sozialen Lernens und auch der politischen Bildung sind.

¹⁶ Anders als an vielen anderen Schulen werden an dieser Schule keine Geflüchteten beschult, sodass diese Perspektive des Neuseins in der „Alpha“-Gruppe nicht zum Tragen kommt.

Die „Angler“-Jungen im Time-out: Hakenkreuze, Reichsbürger und nichts mehr zu verlieren

Der Moment, in dem sich drei der dominanten Schüler entschließen, ins Time-out zu gehen, ist von deren positiver 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.

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: „Julius ist schwul.“, „Du Schwuchtel!“. Nichtsdestoweniger sind sie 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 wegen dem Einwand „Wenn der Hof in meinem Dorf wäre, dann vielleicht...“ verworfen wurde.

Auch auf die proaktive Anfrage des Leiters, wie es denn so wäre mit ihnen und dem lokalen Rechtsextremismus, kommt zunächst nur wenig nachhaltiger Austausch zustande. Die Gruppenleiter*innen hatten zu diesem Zeitpunkt hinreichenden Anlass für diese Frage. Denn sie hatten von inner- und außerhalb der Gruppenarbeit zunehmend Hinweise darauf erhalten, dass die dominant und dissozial agierenden Schüler durch Familie und Herkunftsmilieu den in der regionalen Umgebung bestehenden rechtsextremen Strukturen und Subkulturen nahestehen bzw. der Reichsbürgerbewegung verbunden sind. Das hegemoniale Verhalten der Raumergreifung, das diese Jungen an den Tag legen, kann also auch diesem Umstand zugeschrieben werden, wie im Übrigen auch der Angst der Jungen vor strafrechtlichen Folgen. Denn die Jungen zögerten trotz der stets zugesicherten Vertraulichkeit sehr lange, auch nur das Geringste über die eigenen Bezüge zu diesen rechtsextremen Subkulturen zu erzählen und freilich auch darüber, wie diese Bezüge das Sozialleben der gesamten Schule prägen und beeinträchtigen.

Immerhin aber wirft einer der Jungen im Moment des Gangs ins Time-out selbst ein:

„Jetzt fliegen wir wieder raus, weil wir die Nazis sind.“

Und das anschließende, immer noch sehr fahrig, stockende Gespräch erbrachte zwei vage Anmerkungen 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 berichtet 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, mit erkennbarem Stolz. Manch einer klopfte bedeutungsvoll auf seine Hosentasche, und einer davon meinte:

„Wir wohnen auf dem Dorf. Da ist das normal. So sind fast 90% hier.“

Auf die Frage hin, ob er denn keine Angst vor Konsequenzen habe, kommt zunächst zur Sprache, dass vor einiger Zeit ein Zehntklässler zur Schulleiterin zitiert wurde und dann aber vor dem Rektoratszimmer den Hitlergruß zeigte, worauf der anschließend von der Direktorin zum Gespräch

eingeladene Vater diesen jedoch verteidigte und sogar einen gewissen Stolz auf dessen Geste zum Ausdruck brachte. Auf seine persönliche Situation bezogen, ergänzte der Schüler:

„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 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, führte bei dem verutzten Jungen zunächst zu keiner Antwort, wurde aber sichtbar gehört, auch von den anderen Jungen im Time-out.

In einer weiteren Time-out-Sitzung mit den 3 Jungen kam es immerhin dahin, dass einer von ihnen in einigen Andeutungen von den Erwachsenen seines Dorfes – mutmaßlich auch seiner Familie – berichtete und wie diese „*inoffizielle Veranstaltungen*“ besuchten, 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 über Waffen verfüge und auch Waffen besorgen könne. Er erzählte auch von einem anderen Reichsbürger, der kürzlich in den Nachrichten war und seine Waffen abgeben musste; 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 Leon, 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 sammelten. Dabei schildert er, wie der Reichsbürger mit seiner Waffe einfach mal so Richtung Küche geschossen habe, 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 und 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 die Eier ein.“

Insgesamt also scheinen die „Angler“-Jungen auch im kleinen Kreis des Time-outs kaum persönliche Auskunft zu geben und sich mit dem Leiter und untereinander austauschen zu wollen, was zunächst zu respektieren ist – nur eben mit Blick auf die Gesprächsfähigkeit der Gesamtgruppe besser im Time-out aufgehoben ist, 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 Settings – könnte es in einer solchen (Unter-) Gruppe dahinkommen, dass der spezifische Erlebnishintergrund von Einzelnen in jenen rechtspopulistischen bzw. -extremen Milieus genauer besprochen und im vertraulichen Rahmen mitgeteilt werden kann, ggf. auch mit der Perspektive diese Erlebnisse wieder der Gruppe zuzuführen, sodass auch dadurch Impulse der Weiterentwicklung und Veränderung der jugendlichen Persönlichkeiten – und der Gruppe – in Gang gesetzt werden können.

Im mehrwöchigen Verlauf des Time-outs mit den Jungen können die Voraussetzungen für die Wiedereingliederung in die Gruppe zunächst nicht erreicht werden. Die Leiter*innen machen hier

zudem wegen der anti-sozialen und teils zynischen Haltung der Jungen die besondere Auflage, dass nur jeweils einer der Jungen alleine in die Gesamtgruppe zurückkehren kann – und er in der Lage sein muss sowohl 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. Als sich dann tatsächlich einer von ihnen in einer Time-out-Situation entschließt und auch eine einfache persönliche Begründung 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 da die die Gruppe grundsätzlich immer vollzählig schließt.

Bei den Jungen in dieser Time-out-Situation war es also bei weitem noch nicht möglich, ein kohärentes, vertrauensvolles und gemeinsam unterhaltenes Gespräch zu führen; wie es auch generell (noch) kaum überhaupt im (schulischen) Erfahrungshorizont dieser Jungen zu liegen schien, ein Gespräch oder eine Unterhaltung zu führen. Und dennoch: 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 vermutlich selten erlebt, zumindest nicht in der Schule und bezüglich ihrer brennenden Themen der Verbindung zum Rechtsextremismus. Auch viele Einzelszenen werden den Beteiligten in prägender Erinnerung bleiben. Z.B. werden Stefan und die „Angler“ schwerlich vergessen, wie Stefan in der Schule einem Gesprächsleiter mit türkischem Familienhintergrund sein Metallhakenkreuz zeigt, das er verborgen bei sich 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 unglaubliche grausame Angelegenheit seien. Selbst wenn es, wie bei dieser Teilgruppe, aus äußeren Umständen (noch) nicht möglich ist, auch die „Angler“ in ihrer verfangenen Situation im Time-out wirksam anzusprechen, einzufassen und im schulischen Miteinander zu resozialisieren, werden diese gemeinsamen Erlebnisse sicherlich bleibend sein.

Kritisch zugewandte Haltung im Time-out eröffnet neue Zugänge: Argumentieren und Konfrontieren als zusätzliche Elemente des narrativen Arbeitens

Angesichts der vorangegangenen impliziten und expliziten Machtdemonstrationen der „Angler“ entschloss sich ein*e Gruppenleiter*in mit 5 Jungen im Time-out zu einer Intervention mittels einer Aufstellungs-Übung, um über das Thema Macht ins Gespräch zu kommen; sie fragte:

„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 Selbstbfindlichkeit und Rangordnung der einzelnen Jungen im Beziehungs- und Machtgefüge dieser Clique beschaffen ist.

In einer weiteren Time-out-Situation mit in etwa dergleichen Besetzung¹⁷, aber einem anderen Leiter, schlagen die Jungen spontan vor, einen Mitschüler der zehnten Klasse, der gerade eine 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 zu und begrüßt den Zehntklässler, der sich in Bomberjacke, Springerstiefeln 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 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 ihren Respekt, worin eine grundsätzliche Bereitschaft zu Gespräch und Beziehungsaufnahme erkennbar ist. Auch die weitere ideologische Offerte des Zehntklässlers, man könne doch immer wieder lesen, dass Ausländer Frauen vergewaltigen ... und man solle 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 des Leiters, ob und warum dann überhaupt zwischen Deutschen und Ausländern unterschieden werden muss, zumal die kriminologischen Zahlen dazu keinen Anlass geben, erzeugt wiederum ehrliche Verblüffung und Nachdenken.

Solche Interventionen, die die narrativ-gruppendynamische Methodik ergänzen, können – zumal wenn dabei gegenseitiger Respekt und Grundvertrauen entstehen – als Türöffner und Ergänzung eingesetzt werden, um sich anschließend jenseits von Meinungen über tatsächlich erlebte Erfahrungen in diesem Themenfeld auszutauschen und diese zu erzählen. Gleichermaßen wurde

¹⁷ Es ist angestrebt, konnte in der Praxis aber nicht immer gewährleistet werden, dass die Gruppen und das Time-out immer von denselben Personen geleitet wurden. Jedoch gab es für jede Schule ein Kernteam, sodass die sich die Schüler*innen zu keinem Zeitpunkt komplett unbekanntem Gruppenleiter*innen gegenüber sahen.

deren Einsatz hier überhaupt erst durch die vorangegangene gruppenspezifische Arbeit möglich. Denn ohne diese Grundlage und das daraus entstandene Vertrauen, das die Schüler*innen zu den Gruppenleiter*innen mit der Zeit aufbauen konnten, wäre ein Erfolg dieser Interventionen und eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Dominanzverhalten oder Rechtsextremismus bei dieser Zielgruppe wohl kaum denkbar gewesen.

Diese Episoden verdeutlichen, warum das Format der narrativen Gesprächsgruppen insgesamt – und gerade auch der Time-out-Bereich – trotz Fokussierung auf den narrativen Gesprächsmodus in durchaus flexibler und experimenteller Weise angelegt ist und auch herkömmliche Methoden der politischen Bildung bzw. pädagogischen Intervention gezielt eingesetzt und angepasst werden können. Zentral ist dabei, dass der eigendynamische Gruppen- und Gesprächsprozess dadurch nicht durch ein „fremdbestimmtes“ Programm oder gar eine Agenda außer Kraft gesetzt wird. Je nach Einschätzung durch die Leiter*innen und abhängig von der vorhandenen Beziehungsebene können diese Interventionen durchaus auch konfrontative Elemente enthalten, wobei stets verbürgt sein muss, dass die Leiter*innen es gut meinen und helfen wollen.

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 deutlicher, in der nicht die Time-out-Lösung, sondern die Möglichkeit der Teilung der gesamten Gruppe gewählt wird.

Diese Sitzung 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 „Angler“-Jungen – die freilich seitens der Leiter*innen stets nur schätzungs- und vorschlagsweise als solche zugeordnet und von einem mutmaßlichen Mainstream der Gruppe abgehoben werden können – bekunden nämlich, dass sie ausdrücklich nur zu einem der beiden männlichen Time-out-Leiter gehen wollen, die sie bisher kennengelernt haben; die unbekannt 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, 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; sie fragen;

„Was ist es denn, was euch vor der Vorstellung zurückschrecken lässt, mit unserer Teamerin im Time-out zu sein?“

„Könnt 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 erzählen?“

Als aber die Gruppe auch über diese Fragen zu keinem aufrichtigen und gehaltreichen Austausch kommt 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 jeweils 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 oder einen Tisch vor die Tür rücken, bevor sie sich schließlich doch in der Untergruppe versammeln lassen. Dort 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.

Gleichwohl geben die Jungen an, sie hätten diese Wochenaufgabe nicht verstanden, woraufhin sich das sehr sprunghafte Gespräch thematisch von 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 die kriegen alles geschenkt. Die haben alle die neuesten Handys und müssen nichts dafür tun. Wir wählen die AfD damit die mal alle hier verschwinden...“

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 [die Gesprächsgruppen, H.W.] nicht geben!“

sagt Ben, der oft mit jenem Jungen zusammensitzt, der 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*innen-Schüler*innen-Konflikte führt einer der „Angler“-Jungen aus:

„Die einzige Lehrerin, bei der Ruhe ist, das ist Frau Schmidt. 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 – wie die daraus erst resultierende Bearbeitbarkeit dieser Aspekte im Time-out zeigt. Bei genügend entwickeltem Vertrauen und nach

gut justiertem Zuschnitt eines für diese Jungen geeigneten intensivpädagogischen Settings, ggf. auch als ergänzende Einzelintervention, 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.

Die Untergruppe der Mädchen: Geschichten von Liebe, Sexismus und Cybermobbing

In der Untergruppe der Mädchen, die währenddessen separat zusammenkommen, entwickelt sich 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 Marco sie beleidigt:

„Der hat ständig Stress mit den Lehrern und drückt dann dauernd den Mädchen Sprüche rein, das merken die Lehrer gar nicht. ... Marco ist 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 und Empowerment-Strategien besprochen, wie man mit dergleichen umgehen bzw. sich dem entziehen kann. Ferner wird überlegt, wie diese Thematik in die Gesamtgruppe eingebracht werden könnte, so dass daraus eine positive Wirkung entstehen kann.

Der neue, im Kontext dieser Schule noch unbekannt Rahmen einer Mädchengruppe macht es auch möglich, dass ein Mädchen zum ersten Mal zu Wort kommt, das noch nie gesprochen hatte und auch eines jener „Heimkinder“ ist, von denen in der Gruppen manchmal abstrakt die Rede war:

„Lisa, Du hast in der Gruppe noch nie etwas gesagt. Wie kommt's?“

„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 und komme auch daher, dass sie in einer Einrichtung lebt, denn ihre Mutter sei als Sexarbeiterin tätig – und die Mitschüler*innen wüssten das.

„Da gab’s es von Anfang an Sprüche.“

Hier zeichnet sich somit die grundsätzliche Möglichkeit und Aufgabe ab, eine bisher aufgrund von anti-sozialem Gruppendruck weitgehend isolierte Schülerin in die Gruppe und die Klasse einzugliedern, was aufgrund des begrenzten Zeitrahmens und dieser herausfordernden Gruppe freilich nicht allein im Rahmen der Gesprächsgruppen erfolgen kann, sondern ein Aufgreifen dieser Entwicklung durch die Klasse bzw. Schule als Ganze erfordert.

Nachdem so das Grundvertrauen zur Leiterin dieser Mädchengruppe weiter gefestigt ist, berichtet die Gruppe freimütig, dass eines der anwesenden Mädchen, Lara, diejenige ist, die den Cybermobbing-Vorfall im vorangegangenen Sommer begangen hat. Jedoch sind sich Lara und die anderen Mädchen bezüglich dieses Akts von Cybermobbing keiner Schuld bewusst, denn der Junge sei doch selbst schuld gewesen, zumal Philip offensichtlich ein Junge ist, der *„nicht nett zu ihnen ist“*, sondern sich oft sehr abfällig und feindlich verhält. Erstaunlicherweise ist es Lara 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 einig, dass diese Videos als ekelig zu bezeichnen sind. 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, das ist unglaublich.“

Immerhin 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 zu vergewissern.

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 verhindernd die Dynamik in der Gesamtgruppe – und mutmaßlich auch in der Schulklasse insgesamt – 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 Häme 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 zeigte sich eine bemerkenswerte Gefühlskälte und Empathielosigkeit. Ferner ist angesichts der Mädchen dieser Gruppe die Frage nach deren Verhältnis zu dem bei den Jungen so manifesten Rechtsextremismus noch offen, zumal Lara einen guten Bezug zur „Angler“-Gruppe zu haben scheint, sich jedoch auch regelmäßig von ihnen erniedrigen und beleidigen lassen muss. Auch haben sich die „Angler“ laut eigener Auskunft im Nachgang des von Lara 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 Lara zur örtlichen Reichsbürgerbewegung und zum Rechtsextremismus konnte es allerdings nicht mehr kommen. Denn zum einen wurde das Gesprächsgruppenprojekt von der Schulleitung nicht verlängert; und zum anderen beschließen die Leiter*innen, sich zum jetzigen Zeitpunkt zunächst auf das drängende Thema des fortlaufenden Cybermobbing zu konzentrieren. Dabei zeichnete sich ab, dass bei diesem Thema das Standardverfahren der narrativen Gruppengespräche alleine nicht ausreichen würde, um eine zeitnahe und nachhaltige Veränderung im Sinn einer menschenrechtsbasierten Pädagogik und Prävention zu bewirken – und es der Ergänzung durch eine gezielte Methode/Übung bedarf (vgl. hierzu weiter unten).

Weitere Potentiale der Gesprächsfindung in der Untergruppe der „ruhigen Jungen“

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 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 Wort 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 Jungen mit ihren gemeinsamen Erlebnissen als Ressource zur Geltung kommen und zu einer stabilen Säule der Gruppe und der jetzigen neunten Klassen werden.

Ferner erzählen die vier Jungen in diesem Teilgruppengespräch darüber, dass und wie in der Klasse permanent gemobbt würde, wobei neuerlich der jüngste Fall von Cybermobbing zur Sprache kommt und genauer dargestellt wird. Wie jenes Mädchen, das versuchte, den betroffenen Schüler anzurufen, brachten auch die Jungen ihre Sorge um den betroffenen Schüler zum Ausdruck.¹⁸

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: Marco 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 er 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“. Erst seitdem er so laut ist und andere massiv mobbt, hat er einen sicheren Stand in der Gruppe erhalten.

„Wenn Stefan was sagt, dann ist Marco ganz still. Bei dem spurt er.“

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 schon bei den Mädchen zeigt sich also auch in dieser Untergruppe der ruhigeren Jungen, welche große (demokratie-) pädagogischen Potenziale darin liegen, dergleichen Erlebnisschilderungen und Beobachtungen 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 aller Beteiligten förderlich. Gleichzeitig wird durch die von den Jungen vollzogenen Vergewisserungsprozesse über den Wert eines friedlichen und solidarischen Miteinanders, in klarer Abgrenzung zu den dominanzgeprägten, abwertenden und rechtsextremen Haltungen der „Angler“ zweifellos die Resilienz gegen Rechtsextremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gestärkt. Der schwierige Weg dahin verdeutlicht, dass diese Reflexion eines konfliktsicheren und flexiblen Arbeitssettings der intensivpädagogischen Intervention bedarf. Ein solches Setting liegt in Form der narrativen Gesprächsgruppen vor, die mit Time-out, Gruppenteilung und einer längeren Durchführungszeit die Möglichkeit des erweiterten Beziehungsaufbaus und der persönlichen Auseinandersetzung bietet.

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.¹⁹ Diese Notwendigkeit scheint nun bezüglich des akuten Ereignisses des

¹⁸ Diese Sorge bewegte im Übrigen auch die Leiter*innen, weshalb unter der Prämisse, dass hier Gefahr in Verzug sein könnte, seitens des Projektteams auch das Gespräch mit der Schulleitung gesucht wurde, nachdem der Schüler bzw. die Gruppen vorab informiert wurden, dass und wie dies gegenüber der Schulleitung angesprochen wird.

¹⁹ Solche Übungen wurden im Rahmen des Gesprächsgruppenprojekts verschiedentlich fallabhängig entwickelt und bedarfsgerecht entweder innerhalb von Gruppen oder in gruppenübergreifenden Konstellationen umgesetzt.

Cybermobbing 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. Zum anderen treten aber mitunter auch Schüler*innen, die der rechtsextrem ausgerichteten Gruppe nahestehen, mit empathischen Fähigkeiten hervor und zeigen auch Interesse in Austausch und Vermittlung zu gehen.

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 wird im Wechsel je ein Erlebnis von der einen und dann von der anderen Stuhlreihe erzählt und alle anderen können Fragen stellen. In späteren Durchgängen wird die Möglichkeit bestehen, sich auch der anderen Position zuzuordnen, weil sich schnell abzeichnete, dass viele Schüler*innen über beide Positionen Auskunft geben können. Im weiteren Verlauf erweist sich zudem eine dritte Position als notwendig, nämlich die der Mitläufer*innen, die vor allem für diejenigen reserviert waren, die weder über Tat- noch Betroffenheitserinnerungen 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 im Time-out weilen. Der Prozess zwischen den Schüler*innen der beiden Stuhlreihen beginnt dann damit, dass zwei Mädchen, darunter auch Lara, 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 solle. In narrativen 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 als Betroffener von Mobbing, 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 Marco mich wieder wegen irgendwas 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.“

Daran schloss Lara – überraschenderweise – direkt an, obwohl sie noch auf der Täter*innen-Seite saß:

„Also mein Ex-Freund, 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; Lara kann nicht zu Ende erzählen und verbirgt zuletzt ihr Gesicht in den Händen.

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 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 weitestgehend selbstbestimmten Prozess – die (Teil-) Gruppe war im Prozess der vorangehenden Auseinandersetzung dahin gekommen, dass sie sich einen strukturierten Austausch zu diesem Vorfall wünschte – zeigt erneut die Potenziale der narrativen Gesprächsgruppen für die Förderung von sozialer und individueller Kompetenz. Sie reichen von der Förderung der Erzähl- und Gruppenfähigkeit über die Entwicklung von Empathie und Solidarität bis hin zur Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen des Gehörtwerdens. Dies schließt auch die Bearbeitung von abwertenden und ausgrenzenden Haltungen mit ein, wie auch die nachhaltige Auseinandersetzung mit den starken Ausstrahlungen, die der rechtsextreme Habitus der „Angler“-Jungen auf einen Großteil der gesamten Gruppe und Klasse ausüben. Diese Auseinandersetzung kann freilich nicht ohne mitunter auch drastische (Selbst-)Erfahrungen von Hass und Zynismus erfolgen, die jeglichem gewaltförmigen Extremismus innewohnen.

Von den Untergruppen zurück in die Gesamtgruppe: Rechtsextremismus bricht sich offen Bahn und wird mittels intensivpädagogischer politischer Bildung bearbeitet

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. Ansonsten entschließen sich die Leiter*innen an diesem Gruppentag dazu, die „Angler“-Jungen nicht von vornherein im Time-out zu platzieren, wo mit ihnen inzwischen wegen ihrer Stör- und Herrschaftsdynamik üblicherweise gearbeitet wird, sondern zu versuchen, das in der Teilgruppenarbeit erzielte Potential auch für die Gesamtgruppe nutzbar zu machen. 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 – selbstverständlich ohne die Nennung von Namen:

„Wir und unser Team haben den Eindruck, dass ihr euch deshalb so unruhig, verächtlich und störend verhaltet, weil einige von euch viel mit Reichsbürgern und Rechtsextremismus und so 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 darüber [Rechtsextremismus, H.W.] 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.

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 Musik gehört, der Hitlergruß gezeigt und Eltern einbestellt werden, die dergleichen manchmal sogar rechtfertigen (siehe oben) 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 würden, sich eng verbunden und patriotisch seien und die jetzt eben zusammen an illegalen Veranstaltungen und Wochenendaktivitäten [des rechtsextremen Spektrums, H.W.] beteiligt seien, bei denen es mitunter auch um Waffen geht, und dort auch die Söhne mitnahmen oder ihnen davon begeistert erzählten.

In dieser Phase der gruppendynamischen Arbeit wenden sich die Leiter*innen, weiterhin eng leitend, zunächst an den noch schweigenden Teil 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 sie doch die Gruppe und Klasse, in der sie sich als Clique bewegen, sozusagen als ihren Einfluss- und Herrschaftsgebiet ansehen, aber auch als 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 Stefan nach den (Ur)Großvätern der Leiter*innen, woraufhin ein*e Leiter*in auch einen Großvater mit Wehrmachtsvergangenheit erwähnt. Stefan, der auf diese Thematik beinahe gewartet zu haben scheint, nimmt dies zum Anlass, einiges von seinen Kenntnissen und Ansichten zur deutschen Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg einzubringen und sagt, dass dieser

Großvater wohl ein Mann mit Ehre gewesen sei. Die Leiter*in fragt, woher und von wem er seine Ansichten über die Wehrmacht und ihren Großvater beziehe und wer denn überhaupt noch jemanden kenne oder kannte, der*die vom Weltkrieg oder von einem anderen Krieg erzählen kann – auch um das zuvor aktiv an die Gesamtgruppe gerichtete Gesprächsangebot zu erneuern. Die erste Frage bleibt derzeit noch unbeantwortet. Denn einer der Jungen wirft hier ein, dass seine Urgroßmutter den Zweiten Weltkrieg erlebt habe, aber nicht darüber spreche. Auf die Frage, warum die Urgroßmutter seiner Meinung nach nicht darüber spreche, 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 Themen wie Eltern, Großeltern, Rechtsextremismus, Reichsbürger, Waffen, Nationalsozialismus, Weltkrieg, Juden und Auschwitz angesprochen. Diese intensive gruppenspezifische Spannung führt hier unmittelbar zu einem Eskalationspunkt; es kommt nämlich zunächst nicht dazu, dass jener Junge schildert, wie er mit seiner Urgroßmutter spricht. Vielmehr fährt ein anderer Junge, der generell eher verhalten ist und dessen Stand in der Gruppe unsicher sowie die Zugehörigkeit zu den „Anglern“ fraglich scheint plötzlich mit einem sehr zynischen Witz dazwischen:

„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 Leiter wieder eingeholt werden; zwei weitere Jungen melden sich geordnet ins Time-out ab, wo sich nach wie vor auch die drei Mädchen befinden. Die Jungen schließen sich dort dem vertrauensvollen Gespräch an, geben aber auf Anfrage der Time-out-Leiter*in auch über die heftige Dynamik in der Gruppe Auskunft und sparen dabei den „Judenwitz“ nicht aus. Die Time-out-Leiter*in hat den Eindruck, dass beide Jungen in der Gruppendynamik überwiegend Leidtragende der „Angler“ sind und Schutz suchen und sieht deshalb in diesem Moment von weiteren Fragen ab.

In der verbliebenen Gruppe sind die Leiter*innen zunächst damit beschäftigt, die Schüler*innen 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 ganzheitliche und 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. 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 weitertradierten.

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 gruppenöffentliche Auftauchen eines antisemitischen, zynischen Witzes, den mindestens einige der Schüler*innen der Gruppe (und der Schule) regelmäßig unter sich austauschen dürften, 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; ferner dadurch, dass auch die schwer erreichbaren Schüler*innen – nach mehreren Sitzungen – ein hinreichendes Vertrauen darin gefasst haben, dass dem auch wirklich so ist. Auf dieser Grundlage konnte diese Eskalation entstehen und dürfte aufgrund ihrer Vehemenz und Dynamik für alle Beteiligten ein Punkt sein, an dem sie beginnen – wenn auch zum Teil zunächst sicher unbewusst – nachhaltig daran zu arbeiten, neue persönliche Maßgaben, oder rote Linien, für sich selbst zu entwickeln. Die sofort erkennbaren Affekthandlungen, z.B. die Abspaltungen, das viele Johlen, oder das Verlassen des Raums, zeigen deutlich, dass hier ein Moment der Reflexion über eigene Haltungen angeregt wurde.²⁰

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 es nach allem, was wir über Sekundärprävention und Intensivpädagogik im Bereich von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie von politisch und hassmotiviertem Gewaltagieren wissen, 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 werden²¹. 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.

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 erschrecken, wenn sie

²⁰ Auf die Notwendigkeit eines erfahrungsbasierten, narrativen und beziehungsgestützten Vorgehens, wie es hier im Format der narrativen Gesprächsgruppen praktiziert wurde, weisen auch verschiedene Publikation zur Sekundärprävention von Rechtsextremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit hin. Vgl. die Arbeiten von Prof. Menno Baumann (Professur für Intensivpädagogik, Düsseldorf); Marc Rothballer (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>.

²¹ Michaela Köttig, Frankfurt a.M.(Biografisch-)Narratives Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: „Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen“, hg. von Silke Baer, Kurt Möller und Harald Weilnböck, Barbara Budrich Verlag, S. 117-128.

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 es jetzt in dieser Situation dazu gekommen ist:

„Könnt ihr uns schildern, wie es gerade eben zugeing, als dieser Witz gemacht wurde, und dann auch das, was nachher alles passiert ist?“

Auf diese Frage findet die Gruppe zunächst keine Antwort. 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 mit 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 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.

In der Alpha-Gruppe konnte es jedoch in der kommenden Sitzung aufgrund weiteren Störverhaltens von Einzelnen und des begrenzten Zeitrahmens der Gruppenarbeit zu dieser Vertiefung nicht mehr kommen, so dass die gestellten Fragen allenfalls ihre je individuellen Wirkungen auf jede*n der

Schüler*innen entfalten können.²² Bei einer möglichen Fortführung der Arbeit steht zu erwarten, dass sich der Prozess in zweifacher Hinsicht fortsetzen ließe: Zum einen würde mit den stark mit rechtsextremen Haltungen identifizierten Jungen in eine nachdrücklichere persönliche Auseinandersetzung gegangen werden, wofür ggf. externe Anbieter der Distanzierungs-/ Ausstiegsarbeit herangezogen werden (und/oder auch andere sozialpsychiatrische, psychotherapeutische oder Jugend-/Familienhilfemaßnahmen). Diese stellen die eine Schnittstelle des Gesprächsgruppensettings dar. Zum anderen würde der Fachunterricht als zweite Schnittstelle die Thematiken Rechtsextremismus, Holocaust, Reichsbürger, Geschichte der Weltkriege in der Region, u.a.m. gezielt aufnehmen können – und könnte auf der nun erschlossenen Grundlage der lebhaften Gruppenselbsterfahrung der jungen Leute eine bessere Wirkung erzielen.

Erste sichtbare Verhaltensänderungen: Ermächtigung zum Nein-Sagen trotz Gruppendruck

In den Folgesitzungen kann immerhin mit einem Großteil der Gruppe weitergearbeitet werden, während vier der „Angler“-Jungen standardgemäß im Time-out verbleiben. Dabei werden erste Verschiebungen dahingehend erkennbar, dass einige Teilnehmende beginnen, sich ausdrücklich vom Gruppendruck und der Erniedrigungspraxis der „Angler“ abzusetzen.

Zunächst gestalten sich die Gespräche in der Gruppe zunehmend entspannter und reichhaltiger und richten sich auf eine ganze Reihe von lebensweltlichen Erfahrungsbereichen: 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 und anderen sozialen 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 dieser Sitzungen gegen Ende des Schulhalbjahres führt dann unwillkürlich in die Auseinandersetzung mit der beschwerlichen Situation der Klasse zurück: Das Gespräch richtet sich zunächst auf zweifelhafte Freundschaftsdienste, also Situationen in denen man aus Loyalität zu Freunden oder Familie etwas tut, das man selbst eigentlich nicht möchte. Unter anderem wird diskutiert, wann es okay sei, 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 gutheißt, z.B. das permanente Mobbing und die ständigen gezielten Erniedrigungen von anderen durch die „Angler“ mitzutragen oder zu ertragen, von denen man ja durchweg in Mitwisserschaft und Mittäterschaft, z.B. durch Mitlachen und 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

²² Wie in einer vergleichbaren Gruppe unter günstigeren Umständen in der bereitgestellten Zeit auch in der Gesamtgruppe große Erfolge des Durcharbeitens rechtsextremistischer Haltungen erzielt werden konnten, zeigt der Fall des „Holocaust-Leugners“, der im Projekt in einer Fallvignette verschriftlicht wurde.

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 Leidtragenden und die tendenziellen Mittäter*innen beginnen einen direkten Austausch – wie auch die, die im Wechsel manchmal Leidtragende und manchmal Mittäter*innen sind – und greifen dabei den in jener kleinen Mobbing-Mediations-Übung gesetzten Impuls eigenständig wieder auf. Dieses Gespräch geht dann ansatzweise sogar dahin, dass konkrete Vorgehensweisen erwogen werden, mittels derer man in der Klasse nein sagen und gegen die Erniedrigung von Dritten einschreiten kann, ohne unnötige Eskalationen zu verursachen.

Offensichtlich ist in dieser Sitzung ein Maximum an Bewusstwerdung und Gruppenselbsterfahrung über anti-sozialen Gruppendruck und Mobbing erreicht worden – bis hin zur gemeinsamen Entwicklung von Abgrenzungsstrategien gegenüber rechtsextremer Agitation und Dominanzkultur. Möglich wurde dies durch den gemeinsam erarbeiteten Rahmen, durch den diese Gruppe so stabil geworden ist, dass einerseits konkrete Veränderungen des Sozialverhaltens in pro-sozialer Richtung in Aussicht stehen, während es andererseits auch gangbar scheint, mit dem schwierigen Erfahrungsbereich von Rechtsextremismus und verfestigter Menschenfeindlichkeit in Arbeit zu gehen. Diejenigen Jungen, die hier (noch) nicht mit einbezogen werden können, werden zunächst im Time-out-Bereich aufgenommen, der stets auch eine Schnittstelle zu weiteren o.g. externen Interventionen darstellen kann.

Die (vorzeitige) Beendigung

Obwohl die Gesprächsgruppen an dieser Schule mit der Option auf Verlängerung um ein weiteres Halbjahr angesetzt waren – unter der Maßgabe, dass sich die Situation an der Schule durch die Gruppenarbeit nicht verschlechtert – wird das Projekt seitens der Schulleitung nach dem ersten Halbjahr mit Verweis auf eine Umfrage unter den teilnehmenden Schüler*innen beendet. Auf dieser Grundlage schlussfolgert die Schulleitung laut mündlicher Auskunft, dass die Schüler*innen jetzt doch eher eine starke Struktur mit klaren Regeln und Themen bräuchten und auch entsprechend straffer Fachunterricht einzusetzen wäre. Aus der Sicht des Teams erfolgt diese Schlussfolgerung eventuell teilweise auch deshalb, weil die sehr offen und während angelegten Gesprächsgruppen bei einigen Vertreter*innen des Kollegiums, von Ferne besehen, als nicht effektiv genug oder überhaupt als fragwürdig erschienen waren. Vielleicht hatte man sich für die „seit langem schwierigste Klasse“ der Schule eine promptere Lösung gewünscht.

Diese intuitive Zuwendung zu starken Strukturen, klaren Regeln und straffem Fachunterricht steht bemerkenswerter Weise in unwillkürlicher Korrespondenz mit der Devise jenes „Angler“-Jungen, der sich dafür aussprach, dass in einer Schulklasse „*Disziplin herrschen*“ und „*ein Lehrer seine Macht durchsetzen können muss*“ und dass Angst, Respekt und Gehorsam zusammengehören. Dieser Korrespondenz 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 haben. 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.

In jedem Fall aber ist das große Potential an Gesprächsfähigkeit erkennbar geworden, das sogar dieser vergleichsweise sehr herausfordernden Gruppe innewohnt und das in dieser Klasse bisher so wenig zum Tragen kommen kann. Als wahrscheinlich kann gelten, dass die weitere Arbeit an dieser Gesprächsfähigkeit und Gesprächskultur das soziale, emotionale Lernen und die Demokratiebildung gleichermaßen unterstützen würde.

4.3 Prozessanalyse im Projektteam

Interne Prozesse im festangestellten Projektteam

Das Projekt konnte mit einem vorzeitigen Maßnahmenbeginn zum 16. April 2019 beginnen, sodass sich insb. die Projektleitung und -koordination für Brandenburg ab diesem Zeitpunkt vor allem mit inhaltlich-konzeptionellen Fragen beschäftigen und eine erste Sondierung von Kooperationsschulen beginnen konnte. Der Zuwendungsbescheid für das Projekt folgte schließlich Mitte Juni 2019 und ermöglichte dem Projekt ab diesem Zeitpunkt ein gesichertes Vorgehen.

Zentrale Ankerpunkte der Zusammenarbeit im Team der festangestellten Projektmitarbeiter*innen waren einerseits der Zeit- und Maßnahmenplan, der im ersten Treffen des Projektteams im Juli 2019 ausführlich besprochen und dann in regelmäßigen Abständen aktualisiert wurde (in den Protokollen der Treffen des Projektteams vom 10.7.2019 und 8.1.2020) sowie andererseits eine detaillierte Übersicht über die Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten, die ebenfalls in der Anfangsphase des Projekts ausgearbeitet und im Prozess an die Entwicklungen im Projekt angepasst wurde (in den Protokollen der Teamtreffen vom 10.7.2019, 27.11.2019 und 18.5.2020).

Von Projektbeginn an fanden regelmäßige Treffen des inhaltlich verantwortlichen Projektteams statt; die Verwaltung wurde nur punktuell hinzugezogen. Dafür wurde ein 6-wöchiger Rhythmus vereinbart, der auch über die gesamte Laufzeit bis zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Berichts eingehalten wurde. Teilweise fanden die Treffen sogar in einer höheren Frequenz statt, nach Ausbruch der COVID-19-Pandemie zunächst sogar wöchentlich. Diese Treffen des Projektteams dienten der Besprechung von inhaltlich-strategischen sowie aktuell-organisatorischen Fragen der Projektplanung und -umsetzung. In der Regel nahmen alle Projektmitarbeiter*innen an diesen Treffen teil. Zudem wurden Protokolle erstellt und der Inhalt dadurch auch abwesenden Personen zugänglich gemacht und insgesamt gesichert. Darüber hinaus fanden bedarfsorientierte Absprachen zwischen einzelnen Projektmitarbeiter*innen statt, insbesondere zwischen den Projektkoordinator*innen in einer deutlich häufigeren Frequenz.

Insgesamt signalisieren die genannten Aspekte eine gute Zusammenarbeit und eine hohe Qualität der teaminternen Prozesse zur Projektumsetzung. Sie deuten aber auch gleichzeitig den hohen organisatorischen Aufwand an, der für die Umsetzung dieses Projekts nötig ist. So wird beispielsweise deutlich, dass das gesamte Projektteam in der ersten Phase nach Erhalt des

Zuwendungsbescheids vor allem mit der Schulakquise beschäftigt ist (siehe Protokoll des Teamtreffens vom 10.7.2019), die dadurch erschwert wurde, dass der Zuwendungsbescheid nur wenige Tage vor dem Ferienbeginn in Brandenburg als erstem Zielbundesland des Projekts einging und feste Kooperationsvereinbarungen mit Schulen nicht mehr vor den Ferien getroffen werden konnten. Somit war das Projektteam auch während der Sommerferien in Unklarheit darüber, mit welchen Schulen im kommenden Schuljahr gearbeitet werden kann. Auch der anvisierte Start der Gesprächsgruppen zu Beginn des Schuljahres 2019/20 ließ sich nicht mehr halten, da feste Absprachen zu einer Kooperation erst wieder zu Schuljahresbeginn möglich wurden. Durch diese Kurzfristigkeit entstand auch die Notwendigkeit, mit mehr Schulen als im Maßnahmenplan vorgesehen im Gespräch zu sein, da das Team immer auch damit rechnen musste, dass letztlich nicht alle Schulen, mit denen Kooperationsgespräche geführt wurden, eine Erprobung des Projekts im 1. Schulhalbjahr 2019/20 ermöglichen konnten. Dadurch wurden bei den Projektmitarbeiter*innen zum einen mehr Ressourcen gebunden als geplant und andererseits hatte es zur Konsequenz, dass im ersten Schulhalbjahr der Erprobung mit mehr Schulen gearbeitet wurde als geplant²³, weil letztlich mehr Schulen als anvisiert ihre Bereitschaft zur Kooperation erklärt haben und das Projektteam bei einer Absage Schaden für die Reputation des Projekts und des Trägers befürchtete.

Aus diesem Grund waren durch die koordinatorischen Tätigkeiten und die nötige inhaltlich-methodische Begleitung durch die wissenschaftliche Leitung bis Ende des 1. Schulhalbjahres 2019/20 mehr Kapazitäten gebunden als ursprünglich veranschlagt. Dadurch konnte beispielsweise der Konzeption der Projektevaluation oder der Strukturierung der Kooperation mit den Partnerschulen erst im letzten Quartal des Jahres 2019 verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden (siehe z.B. Protokolle der Teamtreffen vom 10.7.2019, 28.8.2019, 20.9.2019 und 30.10.2019).

Bis zur zweiten Erprobungsphase im 2. Schulhalbjahr 2019/20 konnte dieses Ungleichgewicht trotz einer erneut sehr dynamischen Schulakquise für diesen Erprobungszeitraum²⁴ vom Projektteam jedoch ausgeglichen werden, sodass ab 2020 alle Aufgabenbereiche in der gebotenen Intensität bearbeitet werden konnten. Auch die Reflexion und Aktualisierung der Aufgabenverteilung im Projekt im Mai 2020 verdeutlichte, dass die Kapazitäten der Projektkoordinator*innen und Verwaltung gut bewältigt werden können, wobei gerade die Evaluation und z.T. auch die wissenschaftliche-methodische Begleitung der Gruppenleiter*innen durch die beiden Projektleiter, wie oben vermerkt, eine Mehrarbeit von 20–30 Wochenstunden erfordern, die nicht durch das Projekt abgedeckt wurde (siehe Aufgabenverteilung vom 18.5.2020).

Interaktion zwischen Projektteam und Gruppenleiter*innen

Da das Projekt auf einem zuvor von *cultures interactive e.V.* entwickelten Modellprojekt aufbaut, in dem der Ansatz der narrativen Gruppenarbeit bereits als Kurzformat für Schulen entwickelt wurde,

²³ Im Gegensatz zu den geplanten Gesprächsgruppen in 4 Klassen an 1-2 Schulen im 1. Schulhalbjahr 2019/20 wurden die Gruppen letztlich in 6 Klassen an 3 Schulen im Land Brandenburg erprobt, wobei die Gruppen an einer Oberschule lediglich im 2-Wochen-Rhythmus durchgeführt wurden. Hinzu kam außerdem der Transfer des Gesprächsgruppenansatzes in die Primarstufe und dessen Erprobung an einer Grundschule, die zwar strukturell nicht im Projekt angebunden war, aber trotzdem Ressourcen der Mitarbeiter*innen gebunden hat.

²⁴ Eine Schule, an der das Projekt schon im ersten Schulhalbjahr umgesetzt wurde und die es im folgenden Halbjahr in anderen Klassen fortführen wollte, sah kurzfristig doch von einer Weiterführung ab, sodass das Projektteam kurzfristig eine Alternative finden musste, was aufgrund des inzwischen gestiegenen Interesses verschiedener Brandenburger Schulen am Projekt auch ohne weiteres gelang (siehe Protokolle vom 30.10.2019 und 8.1.2020).

konnte das Projekt bereits auf Gruppenleiter*innen zurückgreifen, die mit dieser Methodik vertraut waren. Dadurch stand zu Beginn der Erprobungsphase ein qualifizierter Pool an Gruppenleiter*innen zur Verfügung. Eine weitere Qualifizierung fand jedoch in Form eines eintägigen Trainings durch die wissenschaftliche Leitung und die Projektkoordinator*innen vor allem mit Blick auf die Anforderungen der längerfristigen Implementierung des narrativen Ansatzes statt.²⁵

Auch in Bezug auf die Interaktion zwischen festangestellten und freien Mitarbeiter*innen zeigten sich zunächst die Auswirkungen der dynamischen Anfangsphase der Erprobung des Projekts. So wurde Ende September 2019 konstatiert, dass sich einige organisatorische Abläufe noch einspielen müssen (siehe Protokoll des Teamtreffens vom 20.9.2019). Außerdem war in den ersten Wochen noch eine höhere Fluktuation bei den freien Mitarbeiter*innen sichtbar, die an einer bestimmten Schule arbeiteten. Dies führte dazu, dass zum Teil auch Projektleiter bzw. -koordinator*innen nicht nur organisatorische Aufgaben an den Schulen übernahmen, sondern gelegentlich auch die Leitung des Time-out-Bereichs übernahmen oder in wenigen Fällen auch die Co-Leitung der Gesprächsgruppen, was teilweise zu einer Rollenvermischung bzw. -unklarheit führte. Nach wenigen Wochen konnte jedoch eine weitgehende Kontinuität mit festen „Schulteams“ aus freien Mitarbeiter*innen erreicht werden. Diese Kontinuität hat den Vertrauensaufbau und die Entstehung von Bindung und Beziehung zu den Schüler*innen gefördert, was einen zentralen Aspekt der Wirksamkeit der vom Projekt eingesetzten Methodik darstellt.

Um die organisatorischen Abläufe zu verbessern und Bedarfe der freien Mitarbeiter*innen in die Projektumsetzung zu integrieren, begannen die Projektkoordinator*innen nach wenigen Wochen der Erprobung mit der Konzeption einer intensiveren und strukturierteren Planung der Abläufe und Angebote, die das freie Team betreffen, mit dem Ziel, die Qualität der Arbeit zu erhöhen. So wurde neben der von Anfang an für alle freien Mitarbeiter*innen verfügbaren (telefonischen) Einzelfallberatung durch die wissenschaftliche Projektleitung nach den Herbstferien 2019 ein regelmäßiges Treffen zum kollegialen Austausch für jedes Schulteam²⁶ angesetzt, das im Rhythmus von etwa 4 Wochen stattfinden sollte. Außerdem sollte den freien Mitarbeiter*innen die Möglichkeit der Wahrnehmung von Supervisionen nochmals aktiv näher gebracht werden. Weiterhin wurde bereits zu diesem Zeitpunkt damit begonnen, ein Auswertungstreffen für alle freien Mitarbeiter*innen zum Ende des Schulhalbjahres zu konzipieren und ihre Fortbildungsbedarfe zu sichten (siehe Protokolle der Teamtreffen vom 20.9.2019 und 30.10.2019). Während Fortbildungsangebote vor allem ab 2020 ermöglicht werden konnten, wurde die strukturierte Betreuung des freien Teams wie geplant ab Herbst 2019 umgesetzt und später sogar noch intensiviert, sodass ab diesem Zeitpunkt in allen Schulteams in regelmäßigen Abständen eine Intervision und Supervision stattfand. Die kollegiale Fallberatung wurde sogar insofern professionalisiert, als sie ab Dezember 2020 als monatliches Format mit externer Moderation umgesetzt wurde (siehe Protokoll des Teamtreffens vom 12.12.2019). Durch diese Formalisierung

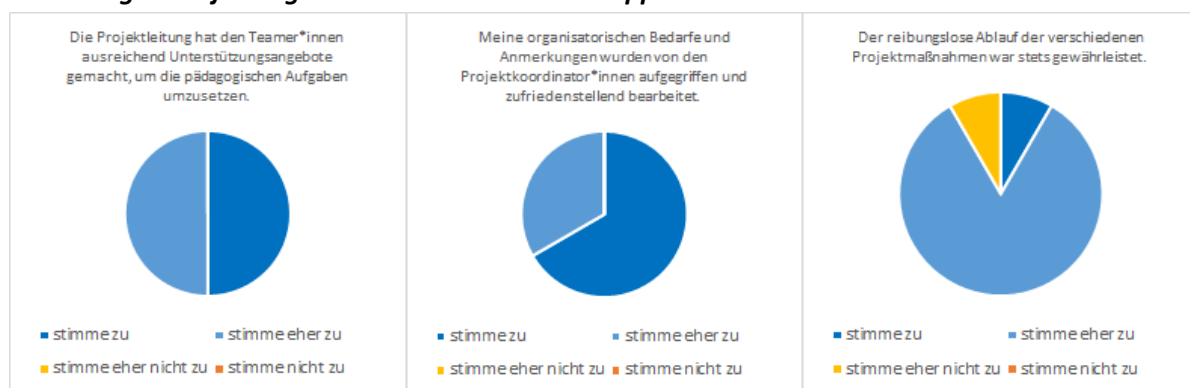
²⁵ Es gab auch einige Gruppenleiter*innen, die vorher nicht mit dem Ansatz vertraut waren. Diese wurden individuell von der Projektleitung und -koordination mit dem narrativen Ansatz als Kernmethodik des Projekts vertraut gemacht, bevor sie ebenfalls an besagtem Training teilnahmen.

²⁶ Das Schulteam umfasst alle freien Mitarbeiter*innen, die für die Umsetzung der Gesprächsgruppen an einer Schule zuständig sind, d.h. in der Regel 5-6 Personen. Grundsätzlich besteht das Team aus 4 Gruppenleiter*innen, die in fester Zusammensetzung die 2 parallelen Gesprächsgruppen pro Klasse leiten sowie einer weiteren Person, die für das Time-out verantwortlich ist. Für jede Schule wurden außerdem 1-2 „feste“ Springer*innen eingeteilt, d.h. freie Mitarbeiter*innen, die zum Einsatz kamen, wenn eine Person aus dem Kernteam verhindert war. So sollte gewährleistet werden, dass den Schüler*innen auch in solchen Fällen möglichst bekannte Gesichter gegenüber sitzen.

fand auch eine weitgehende Klärung und Strukturierung der Rollen und Aufgaben der Projektkoordinator*innen gegenüber den freien Mitarbeiter*innen statt.

Damit konnte die Prozessqualität zur Erprobung der narrativen Gesprächsgruppen hinsichtlich der Kooperation zwischen festen und freien Mitarbeiter*innen deutlich erhöht und eine weitgehende Arbeitszufriedenheit erreicht werden. Diese spiegelt sich auch in der Bewertung der Gruppenleiter*innen wieder, die im Rahmen der standardisierten Befragung ebenfalls nach diesem Aspekt befragt wurden (vgl. Abbildung 8).²⁷ Ihre Antworten zeigen deutlich, dass sie die Unterstützungsangebote als vollumfänglich oder zumindest weitgehend ausreichend erachteten, um die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen gut umzusetzen. Alle 12 Gruppenleiter*innen geben außerdem an, dass ihre Anmerkungen zu den organisatorischen Prozessen von der Projektkoordination berücksichtigt wurden und lediglich eine*r der 12 Gruppenleiter*innen beurteilt die organisatorischen Abläufe nicht als reibungslos. Die anderen 11 Befragten stimmen der diesbezüglichen Aussage zu, jedoch nur eine Person voll und ganz. Dies deckt sich auch mit der Einschätzung des Projektteams, das gerade am Anfang ebenfalls Verbesserungspotenzial in der Interaktion mit den freien Mitarbeiter*innen sah, dieses aber offensichtlich zufriedenstellend adressierte.

Abbildung 8: Projektorganisation aus Sicht der Gruppenleiter*innen



N=12

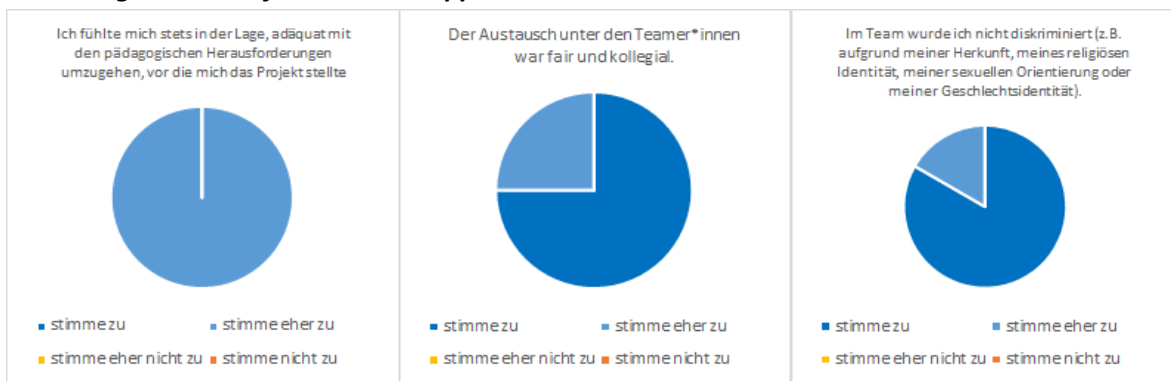
Ein weiterer Themenkomplex in der Befragung der Gruppenleiter*innen bezog sich auf ihre Selbsteinschätzung (siehe Abbildung 9). Die diesbezüglichen Ergebnisse zeigen, dass die Gruppenleiter*innen sich den pädagogischen Herausforderungen, die dieses Modellprojekt mit sich bringt, weitgehend gewachsen sahen. Dieser Befund ist wichtig und ermutigend, denn die pädagogischen Herausforderungen dieser Arbeit müssen als sehr hoch eingeschätzt werden; auch sind derzeit noch keine standardisierten Fort- und Weiterbildungsangebote verfügbar, die systematisch auf diese Herausforderungen vorbereiten, sondern werden erst begleitend vom Projekt entwickelt. Insofern überrascht es nicht, dass alle 12 Befragten der entsprechenden Aussage nur „eher zustimmten“ und eine*r von ihnen in der zugehörigen offenen Kommentarmöglichkeit angab, dass der Ansatz hinsichtlich des Spannungsfeldes zwischen dem offenen Erzählen und der Begegnung von darin möglicherweise geäußerten Abwertungshaltungen besonders herausfordernd sei. Nicht umsonst spielte dieses Thema auch in verschiedenen Reflexionsrunden der freien aber auch der

²⁷ Eine weitere Frage, die hier nicht dargestellt ist, betraf die Einschätzung der Gruppenleiter*innen zu ihrer inhaltlichen Beteiligung am Projekt. Auch diesbezüglich stimmten alle 12 Befragten der Aussage zu, dass sie sich in die inhaltliche Gestaltung des Projekts einbringen konnten (je 6 vollständig bzw. eher).

festangestellten Mitarbeiter*innen immer wieder eine Rolle und sollte auch weiterhin Aufmerksamkeit erfahren, um die Arbeitszufriedenheit auf dem guten Niveau zu halten, das diese Ergebnisse signalisieren.

Weiterhin wurden die Gruppenleiter*innen um eine Einschätzung der Kooperation unter den freien Mitarbeiter*innen selbst befragt. Auch hier fallen die Ergebnisse sehr positiv aus, denn alle 12 Befragten bezeichnen den Austausch als fair und kollegial und stimmen der Aussage zu, dass sie im Team nicht diskriminiert wurden, 2 der 12 befragten allerdings nicht vollständig. Insofern scheint es nur gerechtfertigt, dass das Thema der Diskriminierung der Gruppenleiter*innen – wenn auch meist eher durch Lehrer*innen oder Schüler*innen – regelmäßig in den Reflexionsformaten thematisiert wird.

Abbildung 9: Selbstreflexion der Gruppenleiter*innen



N=12

Insgesamt deutet die Untersuchung der Interaktionsprozesse zwischen festangestelltem und freiem Team, trotz geringfügiger Startschwierigkeiten, auf eine hohe Prozessqualität hin, die nicht zuletzt dadurch erreicht werden konnte, dass die festen Mitarbeiter*innen schnell und strukturiert auf die anfänglichen Herausforderungen reagierten. Dies unterstreicht auch die letzte Frage, die den Gruppenleiter*innen im Fragebogen gestellt wurde: Hier stimmen alle 12 Befragten der Aussage vollumfänglich zu, dass sie auch in Zukunft wieder an diesem oder ähnlichen Projekten mitarbeiten würden.

Interaktion zwischen Projektteam und Schulen

Wenngleich sich bei einzelnen Lehr- und Kontaktpersonen an den Kooperationsschulen immer wieder auch Skepsis oder Gleichgültigkeit geäußert hatte, ergab sich insgesamt der Eindruck, dass es von sehr frühem Moment an grundsätzlich eine hohe Nachfrage nach dem Angebot des Projekts gab, die deutlich über die zur Verfügung stehenden Ressourcen hinausging. Dies ist umso beachtlicher, da die Herausforderungen für die durchführenden Schulen nicht gering waren; mussten doch Regelunterrichtszeiten über einen längeren Zeitraum für das Projekt frei gemacht werden.

Freilich galt auch für die operationalen Belange des Projektbeginns, dass die Kooperation mit den Schulen einer ähnlichen Dynamik folgte wie die Interaktion zwischen festen und freien Mitarbeiter*innen. Denn, wie bereits dargestellt, die Voraussetzungen für den Kooperationsaufbau waren durch den Zeitpunkt des Projektbeginns kurz vor den Sommerferien 2019, nach denen die Erprobung der Gesprächsgruppen beginnen sollten, nicht ideal. Weil Schulen während der Ferienzeit

kaum erreichbar sind, standen die Projektmitarbeiter*innen unter starkem Zeitdruck und fokussierten ihre Arbeit in diesem Handlungsfeld zunächst auf die Schulakquise selbst. Als Ergebnis dieser Bemühungen, konnte das Projekt letztlich sogar an mehr als den geplanten 2 Schulen im 1. Schulhalbjahr 2019/20 begonnen werden.

Allerdings zeigte sich auch in der Anfangsphase der Umsetzung, dass die Kooperation mit den Partnerschulen nicht immer reibungslos verlief. So hatte sich das Projektteam zwar bereits im Sommer 2019 zum Ziel gesetzt, ein Begleitkonzept für Schulen zu erarbeiten, konnte dies in dieser Phase aufgrund der genannten Umstände allerdings noch nicht umsetzen (siehe Protokolle der Teamtreffen vom 10.7.2019 und 28.8.2019). Bei den Schulen herrschte in der Anfangsphase offenbar Unklarheit über die Planungshorizonte des Projekts, weshalb sie teilweise Ausfälle der Gruppentermine aufgrund von Exkursionen o.ä. erst sehr kurzfristig mitteilten, was dann wiederum zu unerwarteten Honorareinbußen bei den freien Mitarbeiter*innen führte. Diese Herausforderungen zeigten sich auch in der Kommunikation mit den Schulen. An allen Schulen wurden die freien Mitarbeiter*innen in der Anfangsphase von mehreren festen Mitarbeiter*innen aus der Projektleitung und Projektkoordination begleitet, die jeweils als Ansprechpartner*innen für organisatorische und inhaltliche Fragen fungierten. Teilweise nahmen auch freie Mitarbeiter*innen diese Rolle ein, wenn sie von Lehrer*innen oder Schulleitungen vor Ort angesprochen wurden, obwohl sie in die organisatorischen Projektabläufe nur bedingt eingebunden waren. Diese nicht immer hinreichend geklärten Zuständigkeiten führten zu verschiedenen Missverständnissen bei allen Beteiligten, weshalb die Projektkoordination und -leitung im Projektverlauf diese Interaktionsprozesse stärker formalisierte und strukturierte. So wurde beispielsweise für jede Schule ein*e Projektkoordinator*in als feste Ansprechperson etabliert, die in einem regelmäßigen Rhythmus mit den beteiligten (Klassen-) Lehrer*innen kommuniziert. Außerdem wurde vor Beginn der zweiten Erprobungsphase im 2. Schulhalbjahr 2019/20 die Muster-Kooperationsvereinbarung für die Partnerschulen erweitert und konkretisiert, um vorab ein besseres Verständnis für die Ziele, Inhalte und Abläufe des Projekts zu sichern. Hierüber wurde auch ein Informationsblatt für die involvierten Lehrer*innen erarbeitet, das zentrale Aspekte des Projekts näher erläutert, Ansprechpersonen benennt und auch ihre Rolle als Fach- oder Klassenlehrer*innen während der Umsetzung beschreibt. Ferner wurde ein Elternbrief mit den wichtigsten Informationen zum Projekt erarbeitet (siehe Protokolle der Teamtreffen vom 12.12.2019 und 22.1.2020).

Bereits zum Ende der ersten Erprobungsphase (erstes Schulhalbjahr 2019/20) konnte durch die beschriebenen Maßnahmen eine gesteigerte Prozessqualität erreicht werden. Die festen Schulzuständigkeiten und regelmäßigen Gespräche mit den beteiligten Lehrer*innen schlugen sich beispielsweise insofern nieder, dass weniger Ressourcen für die Abstimmung unter allen Projektmitarbeiter*innen, die mit einer Schule im Kontakt standen, benötigt wurden und sich die Lehrer*innen besser informiert fühlten. Auch die freien Mitarbeiter*innen konnten sich dadurch besser auf ihre Rolle als Gruppenleiter*innen konzentrieren. Außerdem gehören umfangreiche anonymisierte Sachberichte und deren Vorstellung und Diskussion an der Schule zum Standard der Qualitätssicherung von *cultures interactive e.V.*, der auch in diesem Projekt etabliert wurde (kann auf Nachfrage gerne vorgelegt werden). Damit werden die Projektergebnisse allen Beteiligten zugänglich gemacht und der Grundstein für weitere Handlungsmöglichkeiten wird gelegt.

Nichtsdestoweniger gab es im Einzelfall bei Klassenlehrer*innen offenbar Erwartungen an das Projekt, die dieses nicht erfüllen konnte bzw. die in sich auch weder sachgerecht noch pädagogisch stimmig waren, sodass es manchmal zu Irritationen und in einem Fall zum Abbruch einer Gruppe

kam. So brach die Klassenlehrerin die Gesprächsgruppen für eine Klasse ohne Absprache mit der Schulleitung und dem Projekt vorzeitig zum Jahresende 2019 ab und schickte die Schüler*innen nach Hause, statt sie mit dem bereits angereisten Projektteam arbeiten zu lassen. In der Reflexion mit der Schulleitung, die vor Ort verschiedene Zwänge der Vermittlung, des Lehrer*innen-Mangels und der langfristigen Planung abzuwägen hat, berührte dieses Geschehen auch persönliche sowie berufsbiographische Faktoren, die auch zuvor schon für Konflikte in jener Klasse sowie dem Kollegium gesorgt hatten.

Auf pragmatischer Ebene war dadurch die Kooperation mit der Schule jedoch zunächst nicht gefährdet. Denn mehrere Klassenlehrer*innen signalisierten spontan großes Interesse an der Umsetzung der Gesprächsgruppen in ihren Klassen. Aufgrund der Willensbekundung der Schulleitung und eines Lehrers schien eine Fortführung des Projekts im folgenden Schulhalbjahr und damit die Einhaltung der Mindestumsetzungsdauer von einem Schulhalbjahr umstandslos gesichert. Auch konnte bereits unmittelbar zum Jahresbeginn 2020 mit der Arbeit in der neuen Klasse begonnen werden. Kurz vor Beginn des 2. Schulhalbjahres wurde die Kooperation dann aber seitens der Schule ohne Angabe von Gründen beendet, sodass in dieser Klasse nur ein sehr rudimentärer Gruppenprozess stattfinden konnte. Die Konflikte, die sich im Zuge dieser vorzeitigen Abbrüche aber auch nur in Ansätzen vom Projektteam nachvollziehen ließen, lag die Vermutung nahe, dass es an dieser Schule eines systemischen Ansatzes bedurft hätte, um nicht nur mit den Schüler*innen, sondern auch mit dem Kollegium zu arbeiten. Hierfür wäre aber ein tieferer Einblick in die Konflikte und Dynamiken an der Schule ebenso nötig gewesen wie zusätzliche Ressourcen, die im Rahmen des Projekts nicht vorgesehen sind.

An einer anderen Schule wurde innerhalb des Projekts eine schulweite chronische Konfliktlage zwischen Schüler*innen und Kollegium erkennbar, als die Teilnehmenden verschiedener Gesprächsgruppen übereinstimmend über entsprechende klassenübergreifende Konfliktereignisse erzählten, in denen teils auch die Polizei auf den Plan trat und sogenannte Terrorverdachte ausgesprochen wurden. Andere schulweite Konflikt dynamiken reichten zum Teil weit ins umgebende Gemeinwesen hinein und betrafen z.B. seit Jahrzehnten bestehende neo-nazistische und rechtsextreme Phänomene und Organisationen.

Soweit im Rahmen der gebotenen Anonymität und Vertraulichkeit möglich, wurden Teilaspekte solcher Dynamiken seitens der Projektkoordination auch gegenüber Lehrer*innen, der Schulleitung und ggf. der Schulsozialarbeit angesprochen. Manchmal konnten auch Mediationsverfahren eingesetzt werden (siehe hierzu Kapitel 4.2.3). Auch hier hätte eine weiterführende Auseinandersetzung mit diesen schulweiten bzw. sogar über den Schulkontext hinausgehenden Themen jedoch einer systemischen Beratung der Schule bzw. des Gemeinwesens bedurft. Angesichts dieser Beispiele wurde der Bedarf nach systemischer Arbeit an Schulen jedoch als Zukunftsaufgabe im Projekt registriert und mit Ansprechpartner*innen der Landesministerien erörtert.

Im Zuge der Intensivierung und Strukturierung der Kommunikation mit den beteiligten Lehrer*innen stellte sich zudem heraus, dass eine adäquate Einbindung der Lehrkräfte, die aus Vertraulichkeitsgründen nicht an den Gesprächsgruppen teilnehmen können, durch ein einmaliges Fortbildungsmodul, wie es im Projekt vorgesehen war und durchgeführt wurde, unter den bestehenden Bedingungen nur unzureichend gewährleistet werden kann. Vielmehr zeigte die erste Erprobungsphase, dass insbesondere die regelmäßige Kommunikation mit den beteiligten Jahrgangs-Lehrer*innen von zentraler Bedeutung ist. Ferner scheint aussichtsreich, insbesondere mit jenen

Kolleg*innen an der Schule gezielt zu arbeiten, die von vornherein ein gutes Verständnis für die Methodik der Gesprächsgruppen signalisieren; zumal die Arbeit mit gesamten Kollegien bereits in logistischer Hinsicht schwierig ist.

Zum derzeitigen Stand jedoch hat sich das Projekt für den Herbst 2020 vorgenommen, eine Fortbildung für Lehrer*innen zu entwickeln und erproben, die „Strategien der Erstreaktion und Anschlussmaßnahmen bei GMF“ vermittelt. Diese Fortbildung soll Schulen angeboten werden, deren Atmosphäre stark von Dominanzhaltung, gegenseitiger Erniedrigung, menschenverachtenden Provokationen und extremistisch orientierten Schüler*innen bestimmt ist – und an denen Aussicht auf die Umsetzung von Anschlussmaßnahmen einer narrativ basierten Schulsozialarbeit sowie von extern eingebrachten Narrativen Gesprächsgruppen besteht.²⁸

4.4 Der bisherige Aufbau von akteursübergreifenden Partnerschaften und Verstetigung

Da das Projekt in den Bundesländern Sachsen und Brandenburg umgesetzt wurde, konzentrierte sich auch das Engagement des Projektteams zur Etablierung von akteursübergreifenden Kooperationen neben der Bundesebene bis vor kurzem zunächst vor allem auf diese beiden Bundesländer. Jedoch konnten im Blick auf die zu hoffende Erweiterung der Arbeit an Schulen verschiedener Bundesländer ab Frühjahr 2020 auch Gespräche mit Zuständigen in Berlin, Sachsen-Anhalt, und Thüringen aufgenommen werden, die allesamt sehr vielversprechend verliefen und in einigen Hinsichten bereits konkrete Maßnahmen zur Folge hatten.

Die folgenden deskriptiven Beobachtungen zur Evaluation des bisherigen Erfolgs in der Bildung von akteursübergreifenden Kooperationen und der Verankerung der narrativen Gesprächsgruppen in der Regelstrukturen wurden entlang von zwei an die oben genannten Kriterien angelehnten Einschätzungsperspektiven gemacht (fachliche Zugehörigkeit und Hierarchieebene der Kooperationspartner in Landesministerien und auf Bundesebene; Interaktion mit den großen Trägern und Programmen des Landes):

Brandenburg

Hinsichtlich der Kooperation mit dem Landesministerium lässt sich feststellen: Die seit über einem Jahr erfolgende Arbeit an Schulen in Brandenburg wurde vor allem von zwei sehr engagierten Kolleg*innen aus verschiedenen Referaten des Landesministeriums für Bildung, Jugend und Sport laufend sehr effektiv unterstützt. Es handelte sich zum einen um das Referat „Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Landesjugendplan“ und zum anderen um das Referat „Lebenslanges Lernen, politische Bildung, übergreifende Aufgaben“. Treffen mit den Referatsleiter*innen im Ministerium bzw. am Rande von Konferenzen des Ministeriums wurden ermöglicht. Ferner hat der Leiter der Abteilung für Kinder, Jugend, Sport und Weiterbildung des Landesministeriums einen Einführungsvortrag über die Methodik und Erfahrungen der Gesprächsgruppenarbeit in Brandenburg

²⁸ Ein erster Workshop wurde beim Freiburger Arbeitskreis Fachkräfte der Jugendberufshilfe am 1. Dezember 2020 gegeben, unter dem Titel "Narrative Gesprächsgruppen und Erstreaktion - bei Hate Speech und Menschenfeindlichkeit (GMF)".

besucht und sich sehr unterstützend geäußert. Für den Herbst oder das kommende Jahr wurde verschiedentlich die Möglichkeit eines Treffens mit der Ministerin bzw. einem*r Staatssekretärin in Aussicht gestellt. Es erfolgten sehr proaktive Maßnahmen seitens der Vertreter*innen auf Referatebene, um eine finanzielle Unterstützung der Arbeit im Land im kommenden Jahr zu ermöglichen. In praktischen Hinsichten war besonders die Beratung und Hilfe bei der Auswahl der Partnerschulen hilfreich. Die Vertreter*innen aus Brandenburg haben an allen Beiratssitzungen des Projekts in der Bundeszentrale für politische Bildung teilgenommen.

Hinsichtlich der Interaktion mit den großen Trägern und Programmen des Landes lässt sich feststellen: Sowohl mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) als auch mit der RAA Brandenburg (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie) und mit dem KiJuBB (Kompetenzzentrum Kinder- und Jugendbeteiligung Brandenburg) hat sich für CI eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ergeben. So konnten der SFBB und CI zusammen zwei landesweite Fachtagungen mit zentralen Akteuren aus Brandenburg ausrichten. Ferner wurden Vertreter*innen des Gesprächsgruppenteams zu einer Regionalkonferenz der RAA geladen, um einen Einführungsvortrag und einen Workshop zu halten. Jedoch war das Brandenburgische Landesprogramm „Tolerantes Brandenburg“ in einer Weise abwesend, dass trotz mehrfacher und langjähriger Bemühung nicht einmal eine Email-Korrespondenz zustande kommen wollte, was allerdings bereits der Erfahrung aus den Jahren vor dem Projekt entsprach und was auch die Erfahrung anderer Brandenburg-externer Träger widerspiegelt. Zu den oben genannten, unterstützenden Trägern besteht derzeit aber eine sehr kooperative Beziehung, auch auf Leitungsebene. Die Träger haben auch das von CI ausgerichtete Video-Seminar zur Methodik der Gesprächsgruppenarbeit beworben.

Sachsen

Hinsichtlich der Kooperation mit dem Landesministerium lässt sich feststellen: Schon lange vor dem eigentlichen Beginn der Arbeit an Schulen (im Sept. 2020) war es möglich, mit Vertreter*innen der Ministerien zusammenzukommen; und es wurde großes Interesse am Verfahren der narrativen Gesprächsgruppen gezeigt. Sie konnte im Herbst 2019 ein Treffen des CI-Teams mit mehreren Vertreter*innen des Landesdemokratiezentrums im Staatsministerium für Soziales in Dresden stattfinden, an dem auch ein Vertreter des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus teilnahm, so dass zwei unterschiedliche Ministerien vertreten waren. Hierbei war auch ein*e Referatsleiter*in beteiligt. Auch in Sachsen war die Beratung z.B. durch das Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) bei der Auswahl der Schulen hilfreich.

Hinsichtlich der Interaktion mit den großen Trägern und Programmen des Landes lässt sich feststellen: Anfang des Jahres 2020 waren zwei Vertreter*innen von CI eingeladen, an der Steuerungsrunde aller Träger im Landesprogramm „Weltoffenes Sachsen“ teilzunehmen, so dass der direkte Kontakt zu diesen Trägern gefestigt wurde (z.B. Kulturbüro Sachsen, Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen/ AGJF, Netzwerk für Demokratie und Courage/ NDC). Diese Träger haben sich dann auch an dem von CI ausgerichteten Video-Seminar zur Methodik der Gesprächsgruppenarbeit beteiligt.

Berlin, Sachsen-Anhalt, und Thüringen

Der Bezug zu den Bundesländern Berlin, Sachsen-Anhalt, und Thüringen befindet sich derzeit in der Anfangsphase des Kooperationsaufbaus. Obwohl der Kontakt zu diesen drei Ländern erst im Sommer

2020 hergestellt wurde, haben sich jedoch durchweg sehr vielversprechende Korrespondenzen und Gespräche ergeben. Alle drei Bundesländer wollen am 3. Beiratstreffen teilnehmen (das im November 2020 stattfinden wird). Darüber hinaus können in Berlin mit Drittmitteln aus anderen Programmen derzeit Gesprächsgruppen an einer Schule in Süd-Neukölln begonnen werden (Sept. 2020).

Auf Bundesebene

Im Bund ist vor allem die Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hervorzuheben, die das Projekt derzeit vollumfänglich finanziert. Sowohl der inhaltliche als auch der strategische Austausch mit der bpb war in allen Projektphasen von einem einvernehmlich geteilten Sach- und Methodenverständnis und der Zuversicht auf die Möglichkeiten der Verstetigung getragen. Insbesondere hat der Kooperation die Notwendigkeit deutlich gemacht, einen neuen, den heutigen Herausforderungen angemessenen Begriff der intensivpädagogischen politischen Bildung zugrunde zu legen. Hierbei ist ein konzeptuell geschärfter Begriff der intensivpädagogischen Bildungsarbeit entstanden, der in systematischer Hinsicht der Ebene der sekundär-präventiven politischen Bildung zuzuordnen ist. Auf dieser Ebene werden die biografisch-, lebensweltlich- und persönlichkeitsbedingten Dimensionen von Prozessen der politischen Bildung vorrangig berücksichtigt und in die Arbeit mit einbezogen, weil auf dieser Ebene Bildung ohne diese Dimensionen nicht mehr vermittelt werden kann. Zwei von der bpb teilgeförderte bundesweite Summer Schools von CI haben dieses Gegenstandsverständnis im überregionalen Kolleg*innen-Kreis diskutiert und durch zahlreiche vergleichbare Ansätze aus dem In- und Ausland unterlegt.

Als Mitglied des Kompetenznetzwerks Rechtsextremismusprävention bei „Demokratie leben!“ (KompRex, seit 2020) hat CI die „Schwerpunkte menschenrechtsorientierte Jugend(sozial)arbeit, Rechtsextremismusprävention und aufsuchende Distanzierung“ inne (vgl. kompRex.de). Hierdurch konnten schon in der Vorlaufzeit und in den letzten fünf Jahren als sog. „bundeszentraler Träger“ von DL! zahlreiche Möglichkeiten des Ausbaus an Kooperationen auf Bundesebene genutzt werden, die in Zukunft weiterentwickelt werden sollen. So z.B. erfolgte ein wechselseitiger Austausch mit der AG Schule von „Demokratie leben!“ wie auch Fortbildungen der Respekt Coaches auf Bundesebene, in die auch die Verfahren der narrativen Gesprächsführung und systemischen Schulberatung aufgenommen wurden.

Mit der BAG Ört (Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit) bzw. dem Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit auf Bundesebene (jugendsozialarbeit.de) ist eine projektbezogene Kooperation gebildet worden. So z.B. hat CI im Fachorgan des Kooperationsverbunds die „Prinzipien der Jugend(sozial)arbeit und/oder Extremismusprävention“ veröffentlicht (2019) und dabei die Begriffe der intensivpädagogischen Intervention und ganzheitlichen politischen Bildung eingeführt und in einen Horizont der narratologisch basierten Pädagogik gestellt.

Ferner ist eine Kooperationen mit dem Berliner Institut für Gruppenanalyse aufgebaut worden, die als Schnittstelle in das bundesweite und europäische Feld der gruppensystemischen Interventionen und der Gruppenpsychotherapie dient und in deren Rahmen Anfang 2021 ein Schlüsselaufsatz über narrative Gesprächsgruppen und intensivpädagogische politische Bildung entstehen wird (im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht).

Des Weiteren ist eine Kooperation mit der AG Derad der BAG Religiös begründeter Extremismus unterhalten worden, die sich – in phänomenübergreifender Perspektive – mit den Prinzipien und Methoden der sekundären und tertiären Prävention befasst. Hieran ist auch CIs Bundesfachstelle für Distanzierungsarbeit beteiligt. Diese Kooperation wird der Tatsache gerecht, dass eine wichtige Schnittstelle der narrativen Gruppenarbeit der individuelle Interventionsbedarf nach Distanzierungs- und Ausstiegshilfe darstellt, die anlassbezogen abgedeckt werden muss.

Auf Ebene der Europäischen Union

Der pädagogische Ansatz der narrativen Gesprächsgruppen ist während der Projektlaufzeit auch auf europäischer Ebene weitgehend vorangebracht worden; er hat unter der Bezeichnung Narrative Group-Work in Schools Eingang in die Methodensammlung des Präventionsnetzwerks der Europäischen Kommission gefunden (Radicalisation Awareness Network/ RAN). Ferner ist die Methodik mit Schwerpunkt auf Mittelost-Europa in CIs EU Projekte „CEE Prevent Net - Central and Eastern European Network for the Prevention of Intolerance and Group Hatred“ einbezogen und in europäischen Austausch gebracht worden (ceepreventnet.eu); ferner in den EU Projekten „Champions“ (Cooperative Harmonized Action Model to stop Polarisation in Our Nations) und „Exit Europe“, in denen Fortbildungen in narrativer Gesprächsführung umgesetzt wurden. In diesen EU-Projekten wurden die akteursübergreifenden Kooperationen international erweitert – und in eine Perspektive der Arbeit vor allem in Mittelost-Europa gestellt.

Auf Ebene der Teams

In der Selbstevaluierung des Teams dahingehend, wie die Vorstellung, Erörterung und Bewerbung des Ansatzes vor den genannten Partnern bzw. den entsprechenden Fachpublika verlaufen ist, konnte festgestellt werden, dass es überwiegend gelungen war, eine günstige Sprache, zielgruppengerechte Vermittlung und einen passenden Habitus umzusetzen. D.h. die anlassbezogene kollegiale Reflexionen ergab, dass die NGO-seitige Kommunikation innerhalb der akteursübergreifenden Kooperationen überwiegend erfolgreich erfolgte – und dass sich dabei die Erfahrungen, die Teile des Teams in seiner Projektarbeit in Osteuropa gemacht hat, als hilfreich erwies.

Ein resümierender Überblick zum Projektziel „Etablierung akteursübergreifender Kooperationen“

Anhand der Indikatoren für die Einschätzung des bisherigen Projektzeitraums gelangte das Team und die wissenschaftliche Begleitung zu folgenden Schlüssen: Die akteursübergreifenden Kooperationen konnten auf einen guten Weg gebracht werden. Die Anbahnung und Festigung der beschrittenen Länder-Partnerschaften und die Unterstützung, die das Projekt schon in der kurzen Zeit erfahren hat, sind ausnahmslos vielversprechend.

Die Anschubwirkung durch die Finanzierung der Bundeszentrale erwies sich als wirksam, insofern den neu hinzukommenden Bundesländern bereits Material und Evaluationsergebnisse vorgelegt werden konnten, was die Einschätzung und die letztliche Unterstützung vielfach erleichtert hat. Zwar ist noch keine finanzielle Verstetigung und damit gesicherte Weiterführungsperspektive und Verankerung des Projekts in Regelstrukturen gegeben; jedoch stand dies zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht zu erwarten.

Unter den Kooperationspartnern ließ sich angesichts der akuten gesellschaftlichen Gefährdungen durch anti-demokratische und polarisierende Bestrebungen ein länderübergreifendes Einvernehmen über die großen Bedarfe der Demokratieförderung gerade an Schulen des ländlichen Raums wahrnehmen. Ferner bestand durchweg großes Verständnis für die intensivpädagogische Methodik und deren Notwendigkeit, wie auch ein Einvernehmen darüber, dass ein Reagieren und Anpassen der Regelstrukturen von schulischer Bildung und Erziehung auf Landesebene erforderlich ist. Offensichtlich ist in den Ländern in den vergangenen Jahren nicht selten die Erfahrung gemacht worden, dass herkömmliche Formate der klassischen politischen Bildung nicht nur kaum wirksam waren, sondern teilweise gar aus Sicherheitsgründen abgebrochen werden mussten. Umso deutlicher wurde, dass die bisherigen Verfahren auch der außerschulischen politischen Bildung an ihre Grenzen stoßen – und eine neu angepasste Herangehensweise der Demokratieförderung an Schulen erforderlich ist.

5. Schlussfolgerungen und Handlungsfelder

Die Ergebnisse der Evaluation legen nahe, dass das Projekt seine Ziele weitgehend erreicht hat. Nach derzeitigem Stand wurden bzw. werden die narrativen Gesprächsgruppen als innovatives und intensivpädagogisches Format der politischen Bildung zur Förderung demokratischer Haltungen und Prävention von (Rechts-) Extremismus mit mehr als der anvisierten Anzahl an Schüler*innen erprobt. Vor allem aber konnten auch die entsprechend der Projektkonzeption erwarteten Wirkungen erreicht werden, sowohl hinsichtlich der Förderung von sozialen und sprachlichen Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserfahrungen als auch hinsichtlich der Prävention von Extremismus und der Stärkung von Demokratiefähigkeit.

Dass die Ziele in der Breite erreicht wurden, legt die quantitative Befragung der Schüler*innen nahe, in der etwa die Hälfte – und oft sogar ein deutlich höherer Anteil – der teilnehmenden Schüler*innen eine positive Einschätzung hinsichtlich der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen abgibt, insbesondere bezüglich der Erzählfähigkeit, der Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie der Förderung von demokratischen Haltungen, jedoch auch der Prävention von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und (rechts-) extremistischen Tendenzen. Die rekonstruktive Fallbeschreibung eines sehr herausfordernden Gruppenverlaufs zeigt zudem deutlich, wie sehr die einzelnen Wirkungsdimensionen des Gesprächsgruppenansatzes miteinander verknüpft sind und zur Wirkung kommen. So war es vor allem der behutsame Vertrauensaufbau und die Aneignung der Gruppen als weitgehend selbstgestalteter Raum durch die Schüler*innen, die die Grundlage bildeten, um aus einer biografischen und lebensweltnahen Perspektive konfliktbehaftete Themen und Erfahrungen persönlich zu besprechen und bearbeiten. Erst durch diesen intensivpädagogischen Prozess, der professionellen Beziehungsarbeit, der soziales Lernen und politische Bildung miteinander verknüpft, konnten die Gesprächsgruppen letztlich ihre Wirkung der Prävention und der Förderung von menschenrechtsorientierten, demokratischen Haltungen entfalten – und auch konkrete Veränderungsprozesse auf der Einstellungs- und Verhaltensebene einleiten. Gerade in einem gesellschaftspolitischen Umfeld im ländlichen und kleinstädtischen Raum, in dem eine gemeinsame Basis für den produktiven Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und Lebenshaltungen zunehmend verloren zu gehen scheint, eröffnen die narrativen Gesprächsgruppen einen neuen Weg der intensivpädagogischen politischen Bildung, der diese besorgniserregenden Entwicklungen

aufgreifen und gezielt in einen ganzheitlich angelegten Prozess der schulische Demokratieerziehung einbinden kann.

Unterstützt wird die Wirksamkeit dieses Ansatzes weiterhin durch die Interaktion der beteiligten Akteure, die nach modellprojekttypischen Herausforderungen zu Projektbeginn von einer hohen Prozessqualität geprägt war. Dies betrifft sowohl die Arbeit der festangestellten und freien Mitarbeiter*innen als auch die Zusammenarbeit der freien Mitarbeiter*innen untereinander und die Kooperation des Projektteams mit den Partnerschulen.

Nach dieser insgesamt als erfolgreich und vielversprechend anzusehenden Erprobungsphase haben sich für eine Weiterführung des Projekts aber auch Handlungsfelder gezeigt, die im Rahmen der angezielten Verstetigung des Angebots der narrativen Gesprächsgruppen Berücksichtigung finden sollten.

Bei der Zusammenarbeit des Projekts mit den Partnerschulen sollte der eingeschlagene Weg der Formalisierung und Strukturierung (erweiterte Kooperationsvereinbarungen, Merkblätter für Lehrer*innen, Sachberichte und Auswertungsgespräche) unbedingt fortgeführt sowie ggf. sogar ausgeweitet werden (vgl. oben bez. Fortbildung zu Erstreaktionskompetenz), um auf allen Seiten ein möglichst übereinstimmendes Verständnis der Ziele und Möglichkeiten des Projekts zu erreichen, somit falschen Erwartungen der Schule vorzubeugen und den festen und insbesondere auch freien Projektmitarbeiter*innen eine größere Handlungssicherheit und Aufgabenklarheit zu vermitteln.

Bezüglich der pädagogischen Arbeit hat sich die Wirksamkeit der Gesprächsgruppen eindeutig gezeigt. Dabei haben sich auch die gezielt eingesetzten Interventionen durch Setting- und Methodenwechsel als außerordentlich hilfreich herausgestellt und sollten künftig noch stärker in der Umsetzung aber auch der Qualifizierung der Gruppenleiter*innen berücksichtigt werden, sodass sie mit größerer Selbstverständlichkeit eingesetzt werden können. Die im Zuge der COVID-19-Pandemie angestoßene Verschriftlichung von vielen der bisher eingesetzten Interventionstechniken stellt hierfür eine aussichtsreiche Grundlage dar.

Gerade angesichts der positiven Bilanz der Gesprächsgruppen sollte im Rahmen einer Weiterführung oder Verstetigung des Projekts auch geprüft werden, inwieweit auch Multiplikator*innen wie Lehrer*innen oder Schulsozialarbeiter*innen, die dauerhaft an den Schulen arbeiten – unter Berücksichtigung ihrer rolleninherenten Grenzen – die Methoden des Projekts nutzen können.

Bezüglich des optionalen Zusatzmoduls des jugendkulturellen Schulprojekttag, mit dem im Rahmen des Gesprächsgruppenverfahrens insbesondere Impulse für die Gruppenarbeit gesetzt werden sollten²⁹, lässt sich Folgendes festhalten: Der optionale Schulprojekttag wurde in der ersten Erprobungsphase lediglich an einer Schule vor Beginn der Gruppenphase umgesetzt. Ohne diesen Aspekt im Detail untersucht zu haben, deutet die Tatsache, dass die Schüler*innen auch in den Gruppengesprächen an den anderen Schulen rasch ihre lebensweltlichen Themen einbrachten, darauf hin, dass dieses Zusatzmodul zumindest für den Zweck der Impulssetzung nicht zwingend

²⁹ Die jugendkulturellen Schulprojekttag stellen ein langjährig bewährtes kurzzeitpädagogisches Angebot im Portfolio von cultures interactive e.V. dar und verfolgen für sich auch weitere pädagogische Ziele (vgl. dazu Silke Baer, Oliver Kossack, Anna Groß, und Malte Pannemann (2017): Da ist 'ne Menge möglich: Jugendkulturarbeit zur Stärkung menschenrechtlich geprägter Haltungen sowie zur Prävention von Rechtsextremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, in: Anne Broden, Stefan Hößl, and Marcus Meier (Hrsgg.): *Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa).

notwendig ist. Inwiefern der Einsatz von jugendkulturellen Schulprojekttagen an den Partnerschulen im Hinblick auf andere, ergänzende Zielstellungen sinnvoll ist, bleibt von dieser Beobachtung unbenommen.

Auf struktureller Ebene sollte insbesondere eine Kompatibilität der Planungs- bzw. Umsetzungszeiträume des Projekts mit den kalenderjahrbezogenen Finanzierungsstrukturen hergestellt werden, um die eingesetzten Ressourcen bestmöglich zu nutzen und den üblicherweise langfristigen Planungshorizonten von Schulen gerecht zu werden.

Für diesen sowie weiterreichende Bedarfe wäre eine Regelfinanzierung des Angebots der narrativen Gruppengesprächen am besten geeignet und erscheint perspektivisch beinahe unabdingbar, insbesondere unter Einbeziehung der für den Bildungsbereich zuständigen Länderebene. Für die Zeit, die eine Vorbereitung von stabilen Finanzierungen durch Regelstrukturen in Anspruch nimmt, scheint eine mittelfristige Modellprojekt-Finanzierung durch Bundesmittel unter progressiver Beteiligung der Länder ratsam.

Eine solche mittelfristige Stabilisierung scheint derzeit mit einer gewissen Dringlichkeit geboten. Denn das Projekt verfügt momentan über qualifizierte, hoch motivierte Kräfte, die naturgemäß auch andere berufliche Möglichkeiten haben, sodass stets das Risiko eines zu befürchtenden Brain-drain zu gewärtigen ist.

Der begonnene Prozess der akteursübergreifenden Zusammenarbeit mit staatlichen Ansprechpartner*innen aus verschiedenen Landesministerien, der bisher ausgesprochen unterstützend und vielversprechend verlief, sollte mit großem Engagement und Aufmerksamkeit fortgesetzt und weiter vertieft werden. Der Schwerpunkt sollte dabei weiterhin insbesondere auf der Verstetigung und Weiterentwicklung der Methodik der narrativen Gesprächsgruppen und ggf. auch von systemischer Schulberatung liegen. Ein Aspekt dessen sollte die Sondierung von universitär- oder FH-gestützten Ausbildungsmöglichkeiten für Gruppenleiter*innen sein. Insgesamt kann hierbei möglicherweise sogar versucht werden, einen exemplarischen Erfolgsverlauf von akteursübergreifender Zusammenarbeit zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren im Handlungsfeld der schulischen Demokratieförderung eines Bundeslandes zu realisieren, der Vorbildcharakter für ähnliche, auf Regelstrukturen bezogene Initiativen hat.

Darüber hinaus bietet das Projekt verschiedene Anknüpfungs- bzw. Erweiterungspotenziale, z.B. die Verzahnung der narrativen Gesprächsgruppen mit einzelfallbasierter Distanzierungs- und Ausstiegsarbeit oder anderen Jugend- und Familienhilfemaßnahmen. Hier hat sich im Projekt zweifellos großer Bedarf an punktuellen Prozessen der Anschlussintervention gezeigt, die trotz Timeout im Setting der Gesprächsgruppen allenfalls begonnen und eingeleitet aber nicht eigentlich geleistet werden können.

Auch für systemische Ansätze der Schulberatung bzw. Förderung von Beteiligungsstrukturen an Schulen bietet das Projekt einen geeigneten Anknüpfungspunkt. Denn in der Projektarbeit mit mehreren Schulen wurde deutlich, wie ratsam – und eigentlich unerlässlich – es eigentlich wäre, eine Erweiterung des Projektziels sowie der Mittel und Fachressourcen in Richtung eines Auftrages zur systemischen Schulberatung zu Fragen der schulischen Demokratieförderung zu vollziehen. Jedoch müsste diese Erweiterung sehr genau konzipiert, mit den zuständigen Verantwortlichen des Landesministeriums erörtert und abgestimmt und jedenfalls mit großer Umsicht ausgeführt werden. Ferner bedürfte sie einer direkten, abgestimmten Mitwirkung der Schulbehörden.

Letztlich könnte eine vertiefende (empirische) Forschung, etwa zu den Herausforderungen und Gelingensfaktoren von politischer Bildung unter den derzeitigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, an die narrativen Gesprächsgruppen anknüpfen. Die Evaluation ist in dieser Hinsicht lediglich als erste Annäherung zu betrachten, da sie nur mit sehr begrenzten Ressourcen durchgeführt werden konnte. Eine sich anschließende empirische Begleitforschung könnte genauer ermitteln, wie eine nachhaltig wirksame intensivpädagogische politische Bildung im Handlungsfeld Schule erfolgreich umgesetzt werden kann.


Anlage 1:

GESPRÄCHSGRUPPEN IN

#Was wir gerne wissen möchten

Die Umfrage ist geheim! Schreibe hier nicht Deinen Namen! Kreuze an, was für dich stimmt.

	 stimmt voll und ganz	 stimmt eher	 stimmt eher nicht	 stimmt gar nicht	weiß ich nicht
In der Gruppe konnte ich von Dingen erzählen, die ich selbst erlebt habe.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben in den Gruppen über viele verschiedene Themen geredet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben uns gegenseitig respektiert und zugehört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei den Gruppengesprächen konnten alle mitreden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Gruppe habe ich mich meistens sicher gefühlt und konnte den anderen vertrauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal haben wir über Sachen gesprochen, über die wir in der Schule fast noch nie geredet haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anderen haben mich und das, was ich erzählt habe, ernst genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Gruppe habe ich neue Ideen bekommen, wie wir das Miteinander an der Schule oder im Alltag verbessern können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben über politische Themen geredet, die mich interessieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gruppe hat mir geholfen, andere Meinungen besser zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben gelernt, wie wir Konflikte und Streit friedlich lösen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe in den Gruppen gehört, warum manche Leute schlecht über andere denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben gemerkt, wie Vorurteile und Beleidigungen auf andere wirken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, die Gruppe hat uns dabei geholfen, weniger Vorurteile zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde gerne nochmal an einer Gesprächsgruppe teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gesamturteil (Schulnoten):  1 2 3 4 5 6 

Geschlecht: Mädchen Junge _____

Ich bin _____ Jahre alt.

Klasse: _____

Vielen Dank für deine Antworten!

Anlage 2:

Auswertungsbogen für Teamer*innen

„Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen und kleinstädtischen Raum“
von cultures interactive e.V. im Schuljahr 2019/2020

Der Auswertungsbogen dient der internen Projektelevaluation und ist anonym! Bitte in folgenden Abschnitten die jeweils zutreffenden Antworten ankreuzen. Für jeden Abschnitt können zusätzliche Anmerkungen schriftlich eingefügt werden.

1.) Erreichung der Projektziele

	Stimme zu	stimme eher zu	stimme weniger zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Durch die Maßnahmen haben die Teilnehmer*innen Fähigkeiten im Bereich „Gesprächs- und Gruppenfähigkeit“ erworben.					
Durch die Maßnahmen haben die Teilnehmer*innen Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht.					
In den Gesprächsgruppen wurden demokratische Gruppenprozesse praktiziert.					
Die Teilnehmer*innen haben von ihren persönlichen Erfahrungen erzählt.					
Durch die Maßnahmen wurden Vorurteile und menschenfeindliche Haltungen bearbeitet.					

Gesamtnote Erreichung der Projektziele: 1 (sehr gut) – 6 (ungenügend):

Kommentare:

2.) Projektorganisation

	Stimme zu	stimme eher zu	stimme weniger zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Die Projektleitung hat den Teamer*innen ausreichend Unterstützungsangebote gemacht, um die pädagogischen Aufgaben umzusetzen.					
Der reibungslose Ablauf der verschiedenen Projektmaßnahmen war stets gewährleistet.					

Ich konnte mich in die inhaltliche Gestaltung des Projekts einbringen.					
Meine organisatorischen Bedarfe und Anmerkungen wurden von den Projektkoordinator*innen aufgegriffen und zufriedenstellend bearbeitet.					

Gesamtnote Projektorganisation: 1 (sehr gut) – 6 (ungenügend):

Kommentare:

3.) Reflexion meiner Rolle im Projekt

	Stimme zu	stimme eher zu	stimme weniger zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Ich fühlte mich stets in der Lage, adäquat mit den pädagogischen Herausforderungen umzugehen, vor die mich das Projekt stellte.					
Der Austausch unter den Teamer*innen war fair und kollegial.					
Im Team wurde ich nicht diskriminiert (z.B. aufgrund meiner Herkunft, meines religiösen Identität, meiner sexuellen Orientierung oder meiner Geschlechtsidentität).					
Ich würde gerne auch in Zukunft in diesem oder ähnlichen Projekten mitarbeiten.					

Kommentare:

Vielen Dank für die Teilnahme!