

## **Erlebnisbericht über die pädagogische Arbeit in narrativen Gesprächsgruppen an mehreren Schulen im ländlichen Raum in verschiedenen Bundesländern**

Harald Weilnböck, cultures interactive e.V.

Stand: 17.5.2019

### **Zusammenfassung – zum Verfahren der narrativen Gesprächsgruppen**

Nach einem Cultures Interactive Schulprojekttag mit Workshops in Jugendkulturen und zivilgesellschaftlicher Bildung kommen die Schüler\*innen der 9. Jahrgangsstufe wöchentlich zu themenoffenen, narrativen Gesprächsgruppen zusammen. Hier sprechen sie über ihre lebensweltlichen Erfahrungen und individuellen Anliegen, erkennen dabei auch die Verbindung zu aktuellen politischen Konfliktthemen – und bilden dabei ihre persönliche Gesprächsfähigkeit und soziale Kompetenz weiter aus.

Die narrativen Fair\*in-Gesprächsgruppen sind in verschiedenen Settings an unterschiedlichen Schulen erprobt worden – und können in zwei Formaten innerhalb des Unterrichts eingerichtet werden:

- Als Angebot im Rahmen des Vormittagsunterrichts, sodass die wöchentlichen Gruppentreffen à 45 oder 90 Minuten für die Hälften einer oder mehrerer Klassen über 4-8 Wochen durch zwei externe Leiter\*innen angeboten werden.
- Als längeres AG-Angebot für 8-12 Schüler\*innen am Nachmittag z.B. während eines Schulhalbjahrs, wobei auch ein jugendkulturelles Produkt anvisiert werden kann (z.B. Graffiti, Videoclip oder Podcast mit lebensweltlichen oder/und fachlichen Themen).

Für beide Formate ist der Auftaktimpuls durch einen Schulprojekttag empfehlenswert. Denn die jugendkulturellen Workshops helfen dabei, die Kompetenzen und Neigungen der Schüler\*innen (z.B. in HipHop, Techno, Punk, YouTube, Skateboarding, Fußball-Fankultur etc.) zu erschließen, und die Diskussionsrunden lassen erste thematische Interessen und lebensweltliche Erfahrungen

erkennen.

In 2017 und 2018 wurden an mehreren Schulen in verschiedenen Bundesländern narrative Gesprächsgruppen in der Unterrichtszeit mit rahmengebenden Jugendkultur-Workshops/ Schulprojekttagen durchgeführt.

### **Die pädagogischen Ziele der Fair\*in-Arbeit**

Das Hauptziel der narrativen Gesprächsgruppen ist es, die demokratische und menschenrechtliche Grundhaltung der Schüler\*innen zu stärken – sowie vorurteilsbehaftete, menschenfeindliche und auf Vorstellungen von Ungleichwertigkeit beruhende Haltungen zu bearbeiten. Dies geschieht, indem sich die Schüler\*innen in einer Gruppe freimütig über Erlebnisse, Beobachtungen und Gedanken austauschen, die sie in ihrer persönlichen Lebenswelt beschäftigen. Hierbei werden die essentiellen Fähigkeiten gefördert, ein aufmerksames und engagiertes Gespräch zu führen, sich gegenseitig respektvoll zuzuhören, etwas aus eigener Sicht bündig zu erzählen und zusammen mit anderen über das Gehörte und Gesagte nachzudenken. Diese Dialog- und Teilhabefähigkeit der Schüler\*innen in offenen Gesprächssituationen wird sowohl für ihren individuellen Lebenserfolg als auch für ihre zivilgesellschaftliche Handlungsfähigkeit von großer Bedeutung sein.

### **Die methodischen Grundlagen des Fair\*in-Ansatzes – und die Methodik der narrativen Gesprächsgruppen**

Die narrativen Gruppengespräche sind themenoffen. Sie werden narrativ-biografisch und mit lebensweltlicher Perspektive geführt. Dabei wird der Austausch von eigenen Erlebnissen und Wahrnehmungen aus erster Hand angeregt. Denn das persönliche Erzählen liegt jenseits des bloßen Meinungsaustauschs. Beim Erzählen muss/ kann man sich nicht streiten; und es können, auch über Grenzen hinweg, Achtsamkeit und Respekt entstehen. Hierbei kommen aber immer auch zentrale gesellschaftliche Konfliktthemen und politische Sachverhalte zur Sprache. Dies geschieht zumeist ganz von selbst, mit hoher Intensität und muss nicht von außen sekundär angestoßen werden – weshalb diese Form der Gesprächsgruppenarbeit es den Schüler\*innen ermöglicht, einen maximal persönlichen und authentischen Zugang zum sog. Politischen zu finden.

Umso wichtiger ist freilich, dass die Gruppenleiter\*innen in der Methodik ihrer Gruppengesprächsführung in thematischen Hinsichten vollkommen zurückhaltend und gewährend vorgehen. Sie setzen keine Themen und wehren auch keine Inhalte ab, sondern sie sichern lediglich den achtsamen Rahmen für den gemeinsamen Austausch, den sie nicht thematisch justieren, sondern in dessen Erfahrungsorientierung und persönlicher Intensität moderieren; d.h. die Gruppenleiter\*innen begleiten und gestalten den Gesprächsverlauf dadurch, dass sie immer wieder auf den „narrativen Modus“ des erzählenden Mitteilens zurückführen,

stets die Anknüpfungspunkte zu den lebensweltlichen Umständen und Anliegen der Schüler\*innen aufsuchen und die entstehende Gruppendynamik rahmen.

Damit folgen die Narrativen Gesprächsgruppen im Grunde den Prinzipien der Gruppenselbsterfahrung, wie sie aus der Jugendhilfe und der Sozialtherapie bekannt sind. Sie bezwecken eine Anregung der sozialen und emotionalen Intelligenz der Teilnehmenden, insbesondere ihrer Fähigkeit, eine komplexe Gruppenbeziehung zu unterhalten. Denn: In einer Gruppe möglichst eindrücklich und verbindlich von Selbst-Erlebtem erzählen sowie achtsam und „fair“ zuhören zu können, ist für die persönliche Entwicklung von jungen Menschen von großer Bedeutung.

Ergänzend zur obigen Zusammenfassung des Verfahrens der narrativen Gesprächsgruppen an Schulen – im Rahmen des Vormittagsunterrichts oder als längeres AG-Angebot für 8-12 Schüler\*innen am Nachmittag – lassen sich die wesentlichen Grundregeln des methodischen Vorgehens in aller Kürze wie folgt zusammenfassen:

Über alles darf – aber über nichts muss – gesprochen, gefragt oder erzählt werden. Jede/r darf, keine/r muss sich beteiligen; aber alle bemühen sich bestmöglich um das gemeinsame Gespräch und die eigene Motivation und Themeneinbringung („wer sich langweilt, muss für sich eintreten“). Möglichst immer nur eine/r spricht – gegenseitiger Respekt, Unterstützung und Schutz der Freiheiten der Einzelnen sind Gebot, um dessen Einhaltung wir uns immer wieder neu bemühen. Es besteht Vertraulichkeit, d.h. keine personenbezogenen Aussagen werden nach außen kommuniziert. Jede/r kann jederzeit pausieren und den bereitgestellten Time-Out-Bereich in Anspruch nehmen, wenn der persönliche Bedarf entsteht. Jede/r kann sich bei Bedarf separat an eine oder beide Leitungen wenden. Nur wenn unbedingt nötig, unterstützen die Leiter\*innen die Themenfindung, regeln den Sprecherwechsel und ermöglichen und fördern die Beteiligung aller. Ferner mögen die Leiter\*innen manchmal kurze Zusammenfassungen geben und an Themen, Motive und Verläufe aus vorigen Sitzungen erinnern, um so das Gruppengedächtnis und -bewusstsein zu unterstützen. Oder sie stellen Klärungsfragen, die helfen, den gemeinsamen Prozess zu ordnen und voranzubringen. Die überwiegende Frageform ist die der narrativen Nachfrage (z.B.: Wie-Fragen? Wie kam es, dass ... ? Wie war die Situation genau? Kannst Du Dich noch an ein anderes Erlebnis erinnern, das so ähnlich/ ganz anders war?). Warum-Fragen werden tunlichst vermieden. Ansonsten gehört das Feld allein den Teilnehmenden. Erfahrungsgemäß nehmen die jungen Leute diese offene Situation eines freien Gruppengesprächs gern auf, manche ringen ein wenig mit Unsicherheiten, aber nutzen die Gruppe dann in sehr engagierter Weise.

### **Erlebnisbericht über die ersten Erprobungen**

Die Mitwirkenden von cultures interactive (CI) waren sehr positiv überrascht – und begeistert – über den Verlauf, den ihre Erprobung der narrativen Gesprächsgruppen an den ersten Testschulen genommen hatte. War es doch zum ersten Mal erfolgt, dass CI-Mitarbeiter\*innen narrative Gesprächsgruppen dieser Art an Schulen durchführten – und damit endlich die vielen engagierten und persönlichen Gesprächsimpulse aufnehmen und weiterführen konnten, die sich

auf CI Schulprojekttagen in den Jugendkultur-Workshops, den Modulen der politischen Bildung, Diskussion und im informellen Gespräch zwischen CI-Teamer\*innen und Schüler\*innen immer schon ergeben hatten. Denn dieses Element der Anknüpfung und mittelfristigen Fortführung dessen, was auf den Schulprojekttagen so spontan und authentisch angestoßen wurde, hatte stets gefehlt. Was es hierfür nämlich brauchte, war ein über das Eintägige hinausgehendes Angebot – und ein mittelfristiger, für die Schüler\*innen geeigneter Rahmen, in dem sie sich offen und vertrauensvoll austauschen können.

Innerhalb seiner Fair Skills Wochen-Lehrgänge für jugendliche Multiplikator\*innen und junge Menschen aus Multiproblemlagen hatte CI dieses Element des freien Austausches in Form der sog. Wir-unter-uns-Gruppen immer schon bereitgestellt. Diese täglichen (Selbsterfahrungs-) Gruppen im Kontext von Lehrgängen vermochten es, ein großes Maß an Aktivierung und persönlicher Beteiligung der Jugendlichen zu mobilisieren, die sich aus dem Einbezug ihrer verschiedenen, individuellen Lebenswelten ganz natürlich ergaben – und die auch die unabdingbare Grundlage dafür darstellen, dass junge Leute den Willen entwickeln, sich für eigene und gesellschaftliche Anliegen konkret einzusetzen. Diese Anliegen konnten dann auch umso prägnanter in einem jugendkulturellen Erzeugnis zum Ausdruck gebracht werden.

Jedoch in CIs Arbeit an Schulen, mit Schüler\*innen in Klassenverbänden sowie innerhalb des Regelunterrichts, war ein solches Element des freien, narrativen Gesprächsaustausches bisher nicht verfügbar.

Auch für die an Fair\*in teilnehmenden Schulklassen waren diese Gesprächsrunden innerhalb der Unterrichtszeit völlig neu. Denn hier ging es vor allem darum, dass die Schüler\*innen in konstanten Gruppen von 8-12 Teilnehmenden zunächst gemeinsam erkundeten und spontan aushandelten, was die für sie ausschlaggebenden Erfahrungen und Gesprächsanlässe sind – und worüber also in den Gruppen eigentlich gesprochen werden sollte. Und in der Folge ging es darum, dass man dies dann auch tut – und dass man sich in einen Prozess des völlig eigenbestimmten Austausches und der themen- und ergebnisoffenen Auseinandersetzung begibt.

Die Gruppenleiter\*innen gaben, wie gesagt, grundsätzlich keine Themen vor und steuerten auch nicht auf thematische Auseinandersetzungen oder Klärungen von aufkommenden Streifragen zu – wodurch eine gänzlich andere Haltung erforderlich wurde als die der\*s politischen Bildner\*in, die sie in anderen Kontexten inne hatten. Allenfalls erinnerten die Fair\*in Gruppenleiter\*innen zu Anfang der Gruppe an Begebenheiten und Eindrücke, die sich auf dem vorangegangenen jugendkulturellen Schulprojekttag zugetragen haben. Im Übrigen achteten die Gruppenleiter\*innen lediglich darauf, dass die jeweiligen Gesprächsanlässe nicht nur allgemein diskutiert wurden, sondern dass die Schüler\*innen vor allem ihre persönlichen Belange, Erfahrungen und Erlebniserinnerungen dazu beitrugen, freilich in den stets zu respektierenden Grenzen, in denen sie dies selbst wollen und sich damit auch nicht überfordern.

Fair\*in-Gruppenleiter\*innen widmen sich also insgesamt vor allem der Aufgabe, Vertrauen zu schaffen und das persönliche Erzählen von Erlebnissen und Begebenheiten aus erster Hand anzuregen und zu unterstützen – was mittels eines narrativ-biografischen Verfahrens in durchweg lebensweltlichen Perspektiven erfolgt. Denn während im Schulunterricht und in der politischen Bildung normalerweise Diskussionen, Debatten und Auseinandersetzungen angestoßen werden, geht es in den narrativen Gesprächsgruppen bewusst vor allem um das Erzählen und den Austausch von persönlichen Erfahrungen, die oft einen vergessenen oder

übersehenen Hintergrund von manch hitziger Diskussion darstellen.

Für diesen narrativen Austausch von persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen wie auch der aus diesen Erfahrungen resultierenden Ansichten ist freilich ein längerfristiger und vertrauensgestützter Rahmen erforderlich, der durch eine entsprechende Haltung der Leitung gewährleistet werden kann. Deshalb wurde stets dort mit besonderer Sorgfalt auf den Prozess geachtet, wo den Schüler\*innen nur eine relativ kurze Laufzeit zur Verfügung gestellt werden konnte. An einem Erprobungsort waren z.B. nur jeweils vier bzw. sechs Gruppentreffen in vier bzw. sechs Wochen möglich, so dass der Gruppenprozess mit den jeweiligen Halbklassen der neunten Jahrgangsstufe nur wenig Zeit hatte.

Was in den aus Klassen zusammengestellten Gruppen als zusätzliche Herausforderung hinzukommt, ist, dass sich die Teilnehmenden alle sehr gut kennen. Denn als Schüler\*innen einer Klasse sehen sie sich täglich und verbringen manchmal auch noch Teile ihre Freizeit miteinander. Das bringt stets auch Hemmungen für den offenen Austausch mit sich, hat aber andererseits den Vorteil, dass in den Gruppen auch über die geteilte soziale Erfahrung als Schulklasse gesprochen werden kann – und dass es somit prinzipiell möglich ist, in der gruppenspezifischen Alltagslichkeit der eigenen Klasse konkrete Veränderungen anzustoßen.

Umso erfreulicher war die Erfahrung, dass sich auch bei diesen relativ kurzen Laufzeiten in jeder Gruppe/ Halbklasse beinahe sofort engagierte Anliegen und Themen ergaben und jeweils eine ganz spezifische Gruppendynamik in den Gruppen entstand, die viel mit der Klasse und ihren alltäglichen Interaktionsmustern zu tun hatte, aber auch ihr eigenes Profil als Halbklassen-Gruppe bildete. („Ihr seid also eine Klasse, in der sich immer alle über den xy lustig machen und in der die Clique um den yz den Ton angibt? Stimmt das?“) Somit war mit den Gruppen ein Raum gegeben, in dem die Schüler\*inne nicht nur die spontan entstehenden Anliegen und Themen ansprechen und vertiefen konnten, sondern in dem sie sich auch die bestehende Klassen-Dynamik und Interaktionsmuster vergegenwärtigen und über sie nachdenken konnten.

Hierbei wurde auch vielfach deutlich: Die Themen, Gesprächsverläufe und Dynamiken, die in den Gruppen aufkamen, waren für die Schüler\*innen überaus bedeutsam, sowohl für ihre Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsfähigkeit als auch für ihre Entwicklung als junge Mitbürger\*innen einer demokratischen und freiheitlichen Gesellschaft.

Deshalb kamen die Fair\*in-Gesprächsgruppen-Leiter\*innen in der Erprobung recht bald zu einem Schluss, der eigentlich schon aus der Erinnerung an die eigene Schulzeit nahelag: Im Grunde braucht jede Schulklasse intensivpädagogische Begleitung, als Klasse, als soziales Gebilde, das immer auch aus einem umgebenden Gemeinwesen oder Milieu hervorgeht. Mindestens aber lässt sich sagen, dass jede Klasse und all ihre Schüler\*innen von einer solchen Begleitung sehr profitieren würden – in individueller und gesellschaftlicher Hinsicht. Denn in den Klassen ereignet sich Gesellschaft im Kleinen, mit all ihren Potentialen und Schattenseiten.

## **Gespräch, Erzählen und Vertrauen**

Es kann durchaus ein wenig aus diesen narrativen Gruppengesprächen berichtet werden. Gleichzeitig muss dabei natürlich unbedingt die Vertraulichkeit der Fair\*in-Gruppen gewahrt

werden. Denn Vertraulichkeit – und die Bildung von gegenseitigem Vertrauen – ist die wichtigste Grundbedingung der Arbeit in Gesprächsgruppen überhaupt. Wie sonst sollte man einen verantwortungsvollen Austausch in Gang setzen wollen, in dem auch persönliche Erfahrungen, Erinnerungen und Haltungen zum Ausdruck kommen können, wenn man nicht gleichzeitig Vertraulichkeit versichern könnte.

Aber Vertraulichkeit darf andererseits auch nicht heißen, dass die Teilnehmenden einfach gar nichts sagen, wenn sie mit dem Gruppen-Außen im Kontakt sind. Die Gruppenmitglieder können und sollen durchaus, in gewissem Rahmen und nach bestimmten Verhaltensregeln, freundlich Auskunft geben. Denn auch das soziale Außen einer solchen Gruppe soll ja Anteil haben und profitieren können. Dies gilt übrigens auch deshalb, weil, wer über einen bestimmten sozialen Bereich, wie z.B. eine Fair\*in-Gruppe, jegliche Aussage verweigert, nolens volens sofort Verdachte erregt, so dass die Fair\*in-Gruppen an einer Schule unter Umständen als eine Art bedrohliche Geheimgesellschaft angesehen würden. Aus dergleichen Situationen ergeben sich dann oft Anfeindungen, Verfolgungstheorien, Mobbing u.ä., was Gesprächsgruppe sehr behindert.

Auf diese Art wird das zu Beginn einer Gruppe auch den Schüler\*innen erklärt. Denn im Fair\*in-Verfahren liegt ein wesentlicher Schwerpunkt darauf, die wichtige kommunikative Kunst der ‚aktiv praktizierten Vertraulichkeit‘ zu üben – nach innen und nach außen. Praktizierte Vertraulichkeit ist, wenn man Außenstehenden in allgemeiner Weise Auskunft gibt, über welche Themen und in welcher Art und Weise in den Gruppen gesprochen wird. Dabei kann unter Umständen sogar recht detailliert berichtet werden, welche Art Erlebnisse und Themen eingebracht wurden und mit welchen interaktiven Akzenten und Ergebnissen sie besprochen worden sind. Dies sollte aber jedenfalls so erfolgen, dass nur auf Anfrage und in Maßen berichtet und stets in Respekt und Wertschätzung über die Gruppe gesprochen wird. Dies beinhaltet im Übrigen auch, dass im Außen nichts zum Ausdruck gebracht wird, was in der Gruppe nicht geäußert und ihr somit vorenthalten wird. Wenn sich also in einem Außengespräch über Gruppenverläufe neue Beobachtungen und Erinnerungen ergeben haben, dann sollten diese auch in die Gruppe eingegeben werden. (Dies entspräche dann der ‚Vertraulichkeit nach innen‘.) Vor allem aber heißt Vertraulichkeit, dass nichts – aber auch gar nichts! – von dem mitgeteilt wird, was möglicherweise Einzelnen aus der Gruppe persönlich zurückgeordnet werden könnte, denn dies würde die Vertraulichkeit verletzen. (Dadurch sind, wenn die Gruppenteilnehmenden denselben Lebens- und Arbeitsbereich wie z.B. eine Schule teilen, die Grenzen für Auskünfte über Konkretes relativ eng gesteckt. Jedoch innerhalb dieser Grenzen lässt sich einiges sagen.)

Die aktiv praktizierte Vertraulichkeit ist eine nicht zu unterschätzende Fähigkeit – und eine hohe Kunst. Sie wird dann erfolgreich ausgeübt, wenn im Ergebnis eines Gesprächs im Gruppenaußen bei der\* Gesprächspartner\*in jegliche Neugier darüber, was genau in der Gruppe von wem gesagt worden ist, vollends abflaut und anstelle dessen die Lust entsteht, selbst an einer solchen Gruppe teilzunehmen. Darüber hinaus ist diese Kunst der praktizierten Vertraulichkeit auch eine soziale Fähigkeit von hoher gesellschaftlicher Bedeutung – und das Gegenteil dessen, was in Internet und sozialen Medien häufig passiert und was in den manchmal sehr stark von Gerüchten und übler Nachrede geprägten Klassen und Schulen die soziale Realität ist. Im Grunde also haben die Schüler\*innen in Schulen manchmal nur sehr wenig Gelegenheit, die wichtige Praxis der Vertraulichkeit zu erlernen. Anstatt dessen werden sie häufig geradezu in das Gegenteil von Vertraulichkeit und Respekt hinein sozialisiert, nämlich in üble Nachrede, Intrige, Verleumdung,

Mobbing und in die Bereitschaft zu Verdacht und Verfolgungstheorien. Dem vorzubeugen, ist eine der wichtigsten pädagogischen Zwecke von Fair\*in-Gruppen.

Hieraus wird deutlich, dass es bei Fair\*in-Gruppenarbeit nicht nur um soziale Kompetenz, Gruppenfähigkeit oder Mobbing-Prävention geht, was bereits an sich wichtige Anliegen von Schulentwicklung darstellte und was auch für die persönliche Entwicklung der Schüler\*innen bedeutsam genug wäre. Vielmehr geht es beim Erlernen von praktizierter Vertraulichkeit im Gruppengespräch sozusagen ums Ganze, nämlich auch um die Praxis von freien Gesellschaften überhaupt. Denn in den (vertraulichen) Fair\*in-Gruppengesprächen wird im Grunde auch die Fähigkeit ausgebildet, verantwortlich und erfolgreich an komplexen, vielfältigen, demokratischen Gesellschaften teilzunehmen, die auf Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit sowie freien und verantwortlichen Medien beruht. Dies ist heute umso wichtiger, als gerade der Wille und die Fähigkeit zur Vielfalt, Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit in manchen der derzeitigen demokratischen Gesellschaften sehr brüchig geworden ist – was oft gerade für die jungen Leute, aber auch für die Sicherheit und die Friedfertigkeit der Gesellschaften als ganze große Risiken birgt.

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

## **Junge Menschen und ihre Themen**

Was sind nun also die Begebenheiten, Erfahrungen und Themen, die in einer narrativen Gesprächsgruppe im Kontext von Fair\*in in den neunten Klasse ad hoc angesprochen werden?

In den Gruppen wechselten sich spontane Erlebniserzählungen und Erinnerungen, kurze Einwürfe und die Erörterungen von Themen in dynamischer Weise ab. Die Gesprächsanlässe und Themen, um die es sich gemeinhin handelte, werden niemanden überraschen. Als allgemeine Stichworte lassen sich anführen: Schule/ schulische Belange – Zukunft/Sorgen – Heimat/ Ausländer – Mädchen-Jungen/ Gender – Liebe und Sex – Politik, Populismus, die AfD – Impulse der Beleidigung/ Abwertung anderer (Kanaken, Osis, Hurensöhne) – Verfehlungen von Lehrkräften – sozial auffällige bzw. akut gefährdete Mitschüler\*innen – gemobbt werden und sich selber ausschließen, inter alia.

Stets jedoch sind diese Themenbereiche für die Schüler\*innen in den Gruppen in mehr oder weniger direkter Weise mit konkreten situativen Anlässen und erlebten Begebenheiten verbunden, die sie beschäftigen bzw. die es lohnt zur Sprache gebracht zu werden. Dabei bewegt sich das Gespräch der Schüler\*innen dann oft von ganz allein auch auf zentrale gesellschaftliche Themen zu.

Z.B. Arbeitslosigkeit und Obdachlosigkeit: „Ja, ist schon ein Problem, aber manche Arbeitslose sind auch selbst schuld“ – Okay, erzähl mal! Kennst Du eine\*n Arbeitslose\*n? Was sagen die

anderen hier? ... „Da fällt mir ein, ich hab mal einen Obdachlosen getroffen, der war richtig undankbar – und total schräg drauf“ – Aha, wie war das denn genau, erzähl mal Schritt für Schritt!

Dann die Klassenfahrt nach London: „Da gab’s Obdachlose und Bettler ... und da war eine Stelle, da waren ganz viele Obdachlose und dann auch Schüler und haben ein Bier getrunken, das sah cool aus“ – Okay, was stellst Du Dir da so vor, wenn Du das so vor Dir siehst? ... „Und eine\*r hörte einen sagen: ‚Ich geb Dir 20 Euro, wenn du den Obdachlosen trittst‘ – Oh! Wie war das dort genau, wo Du das gehört hast? Dank mal nach! Wie wärs mit folgender Wochenaufgabe: Sprecht mit einer\*m Obdachlosen, was die\*der so erzählt.

Oder: Jungen und Mädchen und das Dating: „Wie macht man das?“ – Ja, spannend, erzählt doch mal, was Ihr so erlebt und denkt. Wie möchtet Ihr von einem Mädchen/Jungen angesprochen werden? Wie macht man das am besten? – Wir waren übrigens auch mal so jung wie ihr ... Ihr wollt wissen, wie das bei uns war? Tja, das ging so, dass ...

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

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

Oder: Angst vor Ausländern/ ausländischen Männern: „Die haben keinen Respekt vor Frauen“ – Ah, erzähl, was hast Du erlebt oder gehört? Was haben die anderen erlebt? Denkt mal kurz nach und erzählt eine Situation, die Ihr erlebt habt und von der Ihr sagen würdet, dass ist Respekt vor Frauen. – Wie wäre es mit folgender Wochenaufgabe: Sprecht mit einer\*m Ausländer\*in an und fragt sie, wie das ist mit dem Respekt vor Frauen.

„Es gibt viel zu viele Ausländer hier. Die passen nicht zu uns.“ – Hmm, das hört man oft. ‚Erzählt mal, hat schon mal jemand mit einem Ausländer oder einer Ausländerin gesprochen?‘ – Als Wochenaufgabe: Erzählt uns eine Situation, die Ihr erlebt habt und von der Ihr sagen würdet, die passen nicht zu uns.‘

„Der Uwe ist voll so’n Japaner, Laschi“ – Oha! Das war nicht nett! Erzähl mal mehr! Wie kommst Du dazu, das zu sagen? Ich hab keine einzige Person mit asiatischem Familienhintergrund bei Euch an der Schule gesehen! ... „Doch, der Uwe ist Achtel-Japaner“ – Erzähl mal, was meinst Du mit Laschi? Sagt mal, woran erinnert Euch das Wort Achtel-Japaner?

Dann auch dringliche schulinterne Begebenheiten: „Da sind welche bei uns, die ritzen sich – und das im Live-Stream! ... Und die schicken immer Penisbilder rum?“ – Ach so? Macht Euch das Angst? Erzählt doch mal genauer! Wer hat was Ähnliches erlebt? Fragt Ihr Euch, was man tun kann? Habt Ihr schon mal direkt mit einem von denen gesprochen?

„Ich kenn einen von denen, die ritzen. Der braucht jemanden, der ihm zuhört; hab mal mit ihm telefoniert. Das ist auch so eine Sucht und so. Der Vater ist Alkoholiker, der wollte sich

umbringen“ – Erzähl doch mal von dem Telefongespräch. Vergesst aber jedenfalls nicht: Bei uns gilt Vertraulichkeit! Wir geben nichts Persönliches nach außen! Und wir wollen mehr mit den Leuten reden, nicht so viel über sie! Was können oder sollten wir jetzt mit dieser Sache machen?

Apropos Vertraulichkeit: „Also, ich will, dass das absolut klar ist hier: Wer weitererzählt, fliegt aus der Gruppe!“ – Danke für den Vorschlag! Was denken die anderen? Wie könnte man das regeln? Ist das hier eigentlich schon mal passiert, dass etwas weitererzählt wurde?

Hat jemand woanders sowas erlebt? Was meinst Du mit „Hintenherum-Reden“? Kannst Du ein Beispiel erzählen, das Du erlebt hast?

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

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

Oder schulspezifische Themen: „Bei uns auf dem Schulhof dealen sie“ ... „Die 10c macht dauernd Internet-Mobbing“ ... „In der rechten Ecke auf dem Pausenhof stehen die Nazis. Da darf kein anderer hin. Ein paar sehen gar nicht so aus.“ ... „In der Fußballer-AG sind alle super arrogant“ – Ach, so ist das bei Euch! Erzähl mal genauer. Was passiert da so?

Oder: Was bedeutet Heimat? „Also, Deutsch sein heißt für mich in Deutschland geboren zu sein, und den Pass zu haben“ ... „Aber Nation ist doch eher ein Gefühl! Wenn mich mein Vater fragt, dann sag ich: ‚Ich bin ein stolzer Türke‘“ – Hmm, erzähl mal genauer! Du hast also den deutschen Pass und sagst: Ich bin ein stolzer Türke? Und erzähl doch von Deinem Vater, wenn Du magst. Und Senay sagte vorhin: „Leute die auf Nationalität pochen nerven nur“. – Senay, wie meinst Du das genau? Was meinen die Anderen?

Immer besonders wichtig sind alle Gender-Themen – z.B.: Was ist ein richtiger Mann, eine gute Frau etc.? Oder auch: [Ab-]Wertung von Mädchen, Homosexuellen:

„Hey, sei kein Mädchen! Du Loser!“ ... „Zieh Dir doch gleich n' Röckchen an“ – Ah, sag mir doch bitte mal, was bedeutet ‚Mädchen‘ für Dich? ... An alle die folgende Wochenaufgabe: Denkt nach und erzählt uns das nächste Mal eine Situation, die Ihr erlebt habt und von der Ihr sagen würdet „Oh Mann, so ein Mädchen/ Loser!“.

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

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

Alternative Wochenaufgaben: Was ist Schönheit? Gibt es sowas wie einen ‚schönen Charakter‘? Erzählt uns eine Situation, die Ihr erlebt habt und von der Ihr sagen würdet: Das ist ein ‚schöner Charakter‘. Als weitere mögliche Wochenaufgabe: Kennt Ihr das? Ihr fühlt Euch zu jemandem hingezogen, dabei ist er\*sie gar nicht so ‚schön‘?

Ach so? Manche der Lehrer\*innen sagen auch sowas über Mädchen? – „Einer ist manchmal auch rassistisch?“ – Was sagen die denn? „Z.B. die nuttigen Mädchen gehen jetzt zuerst rein, und da waren nur drei Mädchen“ – Hmm, sowas sollte man doch eigentlich nicht sagen, oder? Was denken die anderen? Was kann man tun? – ‚Beschwerdebuch‘? Aber das funktioniert (noch) nicht so recht? Habt ihr das wirklich versucht? Erzählt mal!

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

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

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

Oder allgemeine Vorurteile: „Der Osten ist total Scheiße, ... da ist so ein ostdeutscher Fußballspieler, ist ein Hurensohn“ – Oops, schon wieder eine Beleidigung! Wie ist das bei Euch mit Beleidigungen? Nein, Du musst nicht antworten. Niemand muss hier antworten; aber alles darf gefragt und gesagt werden, solange es ehrlich ist. Ihr kennt ja die Regeln. – Ah, Ihr wart noch nie im Osten? Und ihr kennt gar niemanden aus dem Osten? Wie wärs mit einer Wochenaufgabe?

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

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

## **Allgemeine Eindrücke**

Wie gesagt, wer in solchen themenoffenen Gruppen mit jungen Leuten arbeitet, wird über die

Themen der Schüler\*innen nicht überrascht sein. Das Überraschende und Beeindruckende hingegen mag sein, wie entschlossen, rasch und direkt die Schüler\*innen diese Themen oft ansprechen, sobald ein gesicherter Raum von schulexternen Leiter\*innen dafür bereitgestellt wird. Auch sind das, was im Kurzformat von wenigen Sitzungen berührt werden kann, stets nur die ersten Themen und Zugänge. Andere, vertiefende Themen und persönlichere Zugänge folgen nach, je mehr Zeit, Schutz und Unterstützung für den Prozess zur Verfügung steht.

Gerade in den ersten Treffen der Gruppen werden diese Dinge manchmal nur angetippt. Man muss dann Geduld und Zeit aufwenden, bis genügend gegenseitige Aufmerksamkeit und das Vertrauen in den gesicherten Raum der Gruppe entstehen kann, dass all dem mehr und genauer nachgegangen werden kann. Auch muss die Grundfähigkeit, die eigenen Erfahrungen ernst zu nehmen und sie einigermaßen begreiflich zu schildern, oft erst gelernt oder gefestigt werden. Etwas vor und mit anderen erzählen und dabei auch anderen respektvoll zuhören zu können, ist nicht jeder\*m vom vornherein gegeben. Dies zu erlernen, ist jedoch grundlegend bedeutsam, um eine stabile und soziale Persönlichkeit bilden und Entwicklungsrisiken (nicht nur der Radikalisierung) vorbeugen zu können – und auch um gesellschaftlich handlungsfähig zu werden.

Von zentraler didaktischer Bedeutsamkeit ist, dass von Seiten der Gruppenleitung her wirklich keine – auch noch so indirekten – Vorgaben und Themen gesetzt werden, sondern lediglich der Prozess angestoßen und begleitet wird. Dabei gilt es, alles, was die Teilnehmenden spontan einbringen, wertzuschätzen und zu fördern, ganz abgesehen davon, um welche Inhalte es sich dabei handelt und welche persönlichen Reaktionen diese Inhalte bei den Leiter\*innen hervorrufen. Vor allem aber gilt es, durchweg die Fähigkeit zum Erzählen von Erfahrungen zu unterstützen. Denn in den Gruppen kann und soll all das zum Ausdruck kommen, wozu sowohl im Fachunterricht, aber auch im informellen Gespräch unter den Schüler\*innen aus unterschiedlichen Gründen kaum genug Zeit, Ruhe und Vertrauen besteht.

Sehr wirksam ist hierbei auch, die Gruppen, die aus zehn bis zwölf Schüler\*innen und zwei Gruppenleiter\*innen bestehen, für bestimmte Phasen noch einmal in Untergruppen zu teilen, so dass fünf bis sechs Jugendliche und eine Leitung miteinander sprechen – und die angerissenen Themen noch einmal genauer und mit noch mehr Vertraulichkeit besprochen werden können. Dies hat immer dann besonders wirksame Effekte, wenn die Mädchen und die Jungen vorübergehend in Untergruppen miteinander sprechen – und dann später ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven wieder zusammenführen (vgl. weiter unten bei „Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen“).

### **Die Wochenaufgaben – als zusätzliche pädagogische Intervention**

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

---

Raum in Aussicht stellt.

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

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

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

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

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

Was allerdings aus all dem offenkundig hervorgeht, ist die Tatsache, dass diese Themen und

Wochenaufgaben zahlreiche Möglichkeiten bieten, den direkten Anschluss an Lehrplan-Themen aus den gesellschaftlichen Fächern wie Ethik, Lebenskunde, politische Bildung bieten. Auf dieser Grundlage kann auch daran gedacht werden, die Fair\*in-Gruppen in den Regelunterricht einzubinden. So z.B. arbeiten Kolleg\*innen eines anderen Trägers mit einem verwandten Ansatz, der in Schulen im großstädtischen, migrationsgeprägten Raum tätig ist („Dialog macht Schule“), als Teil des Regelunterrichts ein bis zwei Jahre lang mit neunten Klassen, indem sie den Ethikunterricht versorgen. Dabei können sie mit maximaler Prozessoffenheit auch Themen von Fachlehrplänen aufnehmen, ohne den persönlichen Bezug zu verlieren – und es gelingt den Kolleg\*innen, die Lehrplanthemen individuell und gruppenspezifisch stark zu vertiefen, so dass nachhaltige pädagogische Wirkungen entstehen.

### **Gruppen- und Klassendynamiken – und der Erwerb von sozialer Intelligenz**

Bemerkenswerter Weise sind bereits zwischen den Klassen und Gruppen einer Schule große Unterschiede in der Freimütigkeit und in der Gesprächsdynamik zu erkennen. Das ist im Grunde wenig überraschend. Denn bei allen Gemeinsamkeiten in der lebensweltlichen Perspektive von Neuntklässler\*innen einer Schule ist jede Klasse ein eigener Sozialkosmos mit anderen individuellen Schüler\*innen aus anderen Familienzusammenhängen mit anderen Vorgeschichten. Deshalb mag jede Klasse und Gruppe andere Themen haben – und hat auch andere Aufgaben zu lösen.

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

Wieder andere Klassen und Gruppen sind lebendig bis hin zu Fahrigkeit und Unachtsamkeit, so dass dauernd Quergespräche geführt werden. Bei manchen Gruppen geht das so weit, dass sie sich nur in Anspielungen und Witzeleien ergehen – dort bewegen sich die Schüler\*innen in einem engen Raum, der im Grunde eine gut gelaunte Verhinderung jeglichen Gesprächs betreibt. Es fehlt die Ruhe – und sie will sich auch bei viel Geduld nicht leicht herstellen lassen. Hierbei spielen oft Cliquenrivalitäten und Tabus eine große Rolle.

In manchen Gruppen sitzen dann alle und belauern sich, nach dem Motto: Wir sagen nix. Einige Klassen/ Gruppen müssen erst besser lernen, mit sich selbst klar zu kommen, bevor sie überhaupt gesprächsfähig werden. Das kann die unterschiedlichsten Gründe haben, Konfliktgeschichten, Ressentiments, Vertrauensmangel oder Einzelpersönlichkeiten.

Z.B. schien in einer Gruppe eine einzelne Teilnehmerin eine ganz besondere Rolle zu spielen. Sie sagte eingangs sehr prägnant, der Austausch in der Gruppe wäre für sie uninteressant; sie wäre selbst schon viel weiter als die anderen, und das liege auch daran, dass ihre Familie reich sei. Aber das Verhalten der jungen Frau und auch der Klasse ihr gegenüber widersprach dem, denn beide Akteur\*innen agierten keineswegs uninteressiert oder distanziert – zumindest nicht in der Gruppe. Auch schien der Reichtum der Familie nicht zutreffend dargestellt worden zu sein. Erst später begannen sich die gruppenspezifischen Themen ein wenig mehr zu erschließen, die im Hintergrund dieser prägnanten Äußerung standen. Dabei wurde deutlich, dass es sich um eine

sehr mit sich zerfallene Klasse handelte (die zudem viele Wechsel von Lehrer\*innen und von Klassenkamerad\*innen hinter sich hatte, die nicht gut integriert werden konnten). Dennoch und umso mehr hat diese Gruppe/ Klassenhälfte dieses für sie nicht einfache Setting des Gruppengesprächs letztlich sehr bereitwillig angenommen und schien gewillt, an sich zu arbeiten.

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

### **Die Arbeit an den Fair\*in-Erprobungsschulen**

Das jeweilige Schulklima ist immer ein sehr wichtiger Faktor der Fair\*in Arbeit – und in dieser Hinsicht war das Fair\*in-Team an den bisherigen Fair\*in-Erprobungsschulen sehr gut aufgehoben! Es war überall stets viel Aufgeschlossenheit und Interesse seitens der Schule zu spüren, was auch für die Schüler\*innen wichtig ist, denn diese nehmen sofort war, wenn das Kollegium aufgeschlossen ist – und dann sind sie selbst auch interessiert.

Die Lehrer\*innen an den Fair\*in-Erprobungsschulen erkundigten sich oft nach der Arbeit des Projekts. Einmal geschah es, dass eine Fair\*in-Mitarbeiter\*in aus Versehen in eine benachbarte Englisch-Klasse geraten war, und sowohl die Lehrer\*in als auch die Schüler\*innen wussten sofort, wer er\*sie war und hatten eine ungefähre Ahnung darüber, um was es sich bei dem Fair\*in-Projekt handelt. Diese Klasse wollte dann sofort in Englischer Sprache erklärt bekommen, was in den Fair\*in-Gesprächsgruppen eigentlich genau passiert – und als das dann kurz erläutert wurde, schien Fair\*in allen eine gute und spannende Sache zu sein. Ein andermal wurde eine\* Fair\*in-Mitarbeiter\*in, als sie\* auf dem Flur stand, angeboten: „Soll ich Ihnen nicht einen Raum aufschließen?“ „Danke, es geht gut hier, und die Schüler\*innen (aus verschiedenen Klassenräumen) müssen mich ja leicht finden können, wenn sie eine Frage haben – oder eine Gruppenpause machen wollen.“

Ein\*e weitere Lehrer\*in kam auf dem Flur der Schule auf das Fair\*in-Team zu und fragte, ob man denn auch ein wenig berichten werde, wenn die Gruppenarbeit abgeschlossen ist. „Denn wir als Lehrer\*innen wollen an diesen Dingen ja weiterarbeiten!“ Das freute das Fair\*in-Team sehr, und man konnte der Lehrer\*in sagen, dass man natürlich (anonymisiert) berichten werde, dass aber das Wichtigste an dieser Schule schon gegeben ist – nämlich die grundsätzliche Aufgeschlossenheit der Lehrer\*innen sowie deren Bereitschaft, an bestimmten Themen und Herausforderungen und an der Entwicklung der Schule selbst weiterzuarbeiten. Ferner wurde die Auskunft gegeben, dass die Gespräche, wie sie die Schüler\*innen in den kleinen Gruppen unter sich führen, sowieso zunächst von Außenstehenden begleitet werden müssten, weil die Schüler\*innen sonst nicht ganz freimütig sprechen.

---

## **Wie kann eine Schule nach Fair\*in selbst „an diesen Themen weiterarbeiten“? – die sozialen Herausforderungen heutiger Schüler\*innen im Lichte der neueren Rahmenlehrpläne von Schulen**

In der einen oder anderen Richtung können die Schulen aber tatsächlich in langfristiger Perspektive und mit Nachhaltigkeit pädagogisch „weiter arbeiten“ an dem, was sich durch Fair\*in vor Ort ergeben hat. Denn von einigen schulspezifischen und personenbezogenen Themen abgesehen, die eigens und sehr zielgerichtet benannt und angegangen werden können, lassen sich auch allgemeine Themenfelder benennen, die bei den jungen Leuten quer durch alle beteiligten Schulen fast immer eine große Rolle spielen. Dabei handelt es sich hierbei meistens auch um diejenigen Themenfelder, die für die übergreifenden pädagogischen Ziele der Fair\*in-Gruppen und für die Schwerpunkte einer avancierten politischen Bildung ausschlaggebend sind – nämlich: die zivilgesellschaftliche Handlungs- und Teilhabefähigkeit und die demokratische und menschenrechtliche Grundhaltung der Schüler\*innen zu stärken und dabei auch der Entstehung von vorurteilsbehafteten, menschenfeindlichen und extremistischen Einstellungen vorzubeugen.

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

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

Auch entsprechen die narrativen Gesprächsgruppen und Jugendkultur-Workshops per se einem Verfahren, das lehrplangemäß „die unmittelbare Teilhabe“ der Schüler\*innen fördert, deren „Interessen“ und „Lebenswelt mit einbezieht“, und dazu beitragen kann, dass die Schule tendenziell zu einem „gemeinsamen Lern- und Lebensort“ wird. Lernt und lebt man doch dort am meisten, wo frei von der Leber weg, vertraulich gesprochen und kreativ gestaltet werden kann. In einem solchen jugendnahen Verfahren kommen dann auch die „fächerübergreifenden Inhalte“ des Rahmenlehrplans ganz selbstverständlich zum Zug. Denn „Inklusion“, „Demokratiebildung“, „Gewaltprävention“, „Gleichberechtigung“ sind in narrativen Gesprächsgruppen und Jugendkultur-Workshops stets unmittelbar auftauchende Anliegen, ohne die das offene und gleichberechtigte Gespräch in der Gruppe gar nicht begonnen werden kann – und die auch immer wieder neu in

Erinnerung gerufen und eingelöst werden müssen.

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

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

### **Wie kann eine Schule nach Fair\*in selbst „an diesen Themen weiterarbeiten“? – das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen**

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

In einer der Gruppen der neunten Klassen hatte es recht viel Austausch rund um die Themen Männlichkeit, Weiblichkeit, Geschlechterrollen gegeben, was freilich in Gruppen von Jugendlichen früher oder später fast immer der Fall ist. Deshalb haben die beiden Leiter\*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt vorgeschlagen, die Gruppe für eine Weile in Mädchen und Jungen zu teilen, um dann in diesen geschlechtergeteilten Kleingruppen weitersprechen und später wieder zusammenkommen zu können. Aus diesem und ähnlichen Gründen sind die Fair\*in-Leiter\*innen immer zu zweit und wenn möglich als weiblich-männlich gemischtes Team in den Gruppen. Zu den Gruppenteilungen kann ferner gesagt werden, dass diese, wie sich in den abschließenden Feedback-Gesprächen zeigte, bei den Schüler\*innen sehr beliebt waren und dass sie sich gerne öfter getrennt in Gruppen von Mädchen und Jungen ausgetauscht hätten.

Die Gesamtgruppe hatte den Vorschlag zunächst ein wenig diskutiert und war sich nicht sicher, ob sie diese Aufteilung in Gruppen von Mädchen und Jungen wirklich machen möchte. Aber dann hat das bisher am meisten zurückhaltende und schüchterne Mädchen plötzlich sehr entschieden gesagt, dass sie gern nur mit den Mädchen weiter sprechen möchte. In der Mädchen-Gruppe wurde dann viel und offen darüber gesprochen, wie es ist als Mädchen in der Klasse. Sie

bekämen nämlich „als Mädchen „dauernd von den Jungs Sprüche rein gedrückt“ – nur weil sie eben Mädchen seien. Entweder seien sie die emsigen-fleißigen und „un-coolen Mädchen“ oder, „wenn wir was Falsches sagen, sind wir die doofen Mädchen“. Gerade die Jungen, „die nicht so populär sind und vor ihren Freunden Eindruck schinden wollen“, würden sich darin hervortun, die Mädchen mit diesen „Sprüchen“ „runterzumachen“.

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

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

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

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

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

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

Dabei sind die politischen oder ethischen Dimensionen von Ressentiments, Diskriminierung etc. in der Fair\*in-Arbeit an Schulen zunächst nicht so vorrangig. Im direkten Gespräch mit den Schüler\*innen und mit der Schule geht es zuerst vor allem um die Tatsache, dass jegliches (Schul)Klima des Lästerns oder Ressentiments zahlreiche abträgliche Wirkungen hat. Denn Ressentiments, Vorurteile, Ängste, Hemmungen etc. blockieren die Entwicklung der Persönlichkeit und der persönlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen; und sie gefährden deren Wohlbefinden und Gesundheit. Im ungünstigsten Fall schüren sie Aggression, (Selbst-)Destruktivität, Gewalt und extremistische Lebensentwürfe. Wenn also dergleichen abträgliche Faktoren den Sozialraum von jungen Leuten prägen, ist aus der Sicht von Fair\*in zunächst vor allem ein pädagogischer und sozialtherapeutischer Handlungsbedarf auf institutioneller Ebene gegeben – und erst in zweiter Linie ein politischer oder moralischer Wertungsbedarf. Das heißt, dass unter solchen Umständen vor allem die Fähigkeit unterstützt werden muss, auf der lebensweltlich-persönlichen Ebene über diese Erfahrungen (von Lästern, Ressentiments, Ängste etc.) überhaupt zu sprechen und sie – in möglichst narrativer, erzählender Weise – in Worte zu fassen. Dies beinhaltet im Übrigen auch die Anregung, die jeweils eigenen Anteile bzw. das eigene Agieren in Situationen von Lästern und Ressentiment zu betrachten und zu besprechen.

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

Über diese politische und gesellschaftliche Perspektive des Mädchen-Lästerns kann und soll in den Gruppen natürlich auch gesprochen werden. Jedoch empfiehlt es sich, dies vor allem dann

und in dem Maße anzuregen, in dem sich diese Perspektive dort auch als solche eigenständig ergibt und auf dem Austausch von persönlichen Erfahrungen zum Thema beruht.

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

Zweierlei war den Leiter\*innen am Kleingruppengespräch der Mädchen besonders bemerkenswert. Zum einen war beeindruckend, wie die Mädchen die Erfahrungen des „Dauernd-Sprüche-Reingedrückt-Bekommens“ in sehr ruhiger, präziser und nüchterner Art beschreiben konnten. Die Mädchen blieben sozusagen ganz bei sich und ihren Wahrnehmungen und Gedanken; und sie haben sich währenddessen in keiner Weise abfällig und kränkend gegenüber den Jungen geäußert. (In der Jungen-Gruppe ergab sich dahingehend zunächst ein anderer Verlauf; vgl. unten.) Zum anderen war bemerkenswert, wie offen sowohl die Schüler als auch die Schülerinnen die schulexternen Leiter\*innen in den Gruppen an diesem Mädchen-Lästern teilhaben ließen. Die Jungen und auch die Mädchen, die durchaus in spezifischen Weisen an diesem Lästern mitwirkten, schienen sich damit keineswegs verbergen zu wollen, sondern praktizierten dies ganz offen. Dies schien beinahe so, als wollten die Schüler\*innen eine gender-übergreifende Übereinkunft signalisieren, dass beide Geschlechter dieses Lästern normal und unproblematisch fänden – und auch andere dazu einladen, daran teilzunehmen.

### **Was hatte nun die Jungen-Gruppe inzwischen beschäftigt, als sie in der Phase der Aufteilung der Gruppen unter sich reden konnte?**

Auch bei den Jungen wurde das Gespräch deutlich ruhiger als es vorher in der großen, gemischten Gruppe war. Freilich war das Mädchen-Lästern dort zunächst eine der vorrangigen Aktivitäten geblieben – im Gegensatz zur gleichzeitigen Mädchengruppe, die nicht lästerte, sondern den Blick auf den dadurch verursachten Schaden richtete. Dabei kann z.B. das Gespräch über die Nase eines Mädchens eine gehörige Zeit einnehmen. In pädagogischer Hinsicht ist dies freilich keineswegs verlorene Zeit, denn man muss sich als Gruppe sozusagen zuerst selbst beim Lästern zusehen lernen, bevor dann langsam mehr Einsicht und Verantwortlichkeit entstehen kann.

Ferner schien in der Jungengruppe zu gelten: Je rededominanter ein Junge, desto mehr Mädchen-Lästern. Hierin bestätigte sich, was die Mädchengruppe mutmaßte, dass nämlich gerade die Jungen, „die nicht so populär sind“ und sich stets darum bemühen, ihren Status in der Klasse zu festigen, sich darin hervortun, die Mädchen mit „Sprüchen“ „runterzumachen“. In solchen Gesprächen kommt auch der landläufige Sexismus zum Ausdruck, der Teil vieler Jugendmilieus ist – wie er auch generell gesellschaftlich weit verbreitet ist. Eine der genannten rededominanten Stimmen der Jungengruppe nutze diese Situation (unter weiblicher Leitung), um ausdrücklich die Leitsätze des „Mädchen-Bangens“ und des „Bros before Whores“ hervorzuheben, und machte sich anheischig, die anderen Jungen in der Gruppe auf diese beiden Leitsätze zu verpflichten. Dabei meint „Mädchen-Bangen“, dass „Mädchen nur zum Vögeln gut wären“, und „Bros before Whores“ („Brüder gehen vor Huren“) meint, dass Jungenfreundschaften in der eigenen Jungen-Clique stets eine höhere Priorität haben sollten als eventuelle Beziehungen zu Mädchen – wobei alle Mädchen sprachlich als „Huren“ begriffen werden. Für

diese Sitzung galt also, dass der Unterschied zwischen der Mädchengruppe und der Jungengruppe kaum hätte größer sein können.

Neuerlich ist aber aus pädagogischer Perspektive zu unterstreichen, wie wichtig es ist, dass dergleichen Themen und Einstellungen überhaupt offen – und in einem tendenziell wertfreien und sozusagen fehlerfreundlichen Raum – ausgesprochen und auch ausagiert werden können. Denn wenn dies nicht geschieht und sich alle Schüler\*innen lediglich gut erzogen und wohlüberlegt äußern, wird sich zu diesen brisanten Haltungen kein Zugang herstellen lassen. Dann geschieht, was in klassischen Settings nicht selten der Fall ist: Es wird politische Bildung für diejenigen gemacht, die es am wenigsten nötig haben, bzw. politische Bildung erfolgt in einer Logik der impliziten Folgsamkeit, in dem die unausgesprochene Pädagogik der Veranstaltung nicht zulässt, dass – frei von der Leber weg – impulsive Haltungen zum Ausdruck kommen und bearbeitet werden können.

Deshalb ist es ein vorrangiges Ziel der narrativen Gesprächsgruppen-Arbeit des Fair\*in-Ansatzes, die Äußerung von impulsiven Haltungen und Ansichten der obigen Art zu ermöglichen. Nur dann nämlich können sie seitens der Leitung mit einer Grundhaltung der „kritischen Zugewandtheit“ aufgenommen werden, die der Person stets narrativ und fragend zugewandt bleibt, auch wenn die Haltungen und Äußerungen der Person problematisch scheinen und mitunter kritisch konfrontiert werden müssen. Mit einem freundlichen „Da bin ich ja gar nicht Deiner Meinung, aber erzähl doch mal, wie Du dazu kommst, welche Erfahrungen Du gemacht hast, wie Du das genau meinst ...“, kann man mit Zurückhaltung, Tabulosigkeit und fragendem Herangehen großen pädagogischen Einfluss ausüben – und auch die Gruppe daran beteiligen, diesen Einfluss bei bestimmten Einzelnen noch zu verstärken.

Die narrativ arbeitende Gruppenleitung wird also stets in erster Linie an der vertieften Erschließungen von impulsiven Haltungen und Ansichten sowie der hinter ihnen liegenden persönlichen Erfahrungen und lebensweltlichen Umstände interessiert sein – und weniger daran, etwas mutmaßlich Falsches, Unkorrektes oder Skandalöses „nicht im Raum stehen zu lassen“. Denn die Logik der Berichtigung, Aufklärung, Debatte oder politischen Auseinandersetzung, die in aller Regel nicht narrativ, sondern vor allem argumentativ und mitunter restriktiv orientiert ist, wird gerade bei schwer erreichbaren Zielgruppen kaum nachhaltige Wirkungen erzielen – und steht ihnen sogar im Wege. Denn wer sich als Leitung vorwiegend damit beschäftigt, etwas „nicht im Raum stehen zu lassen“, wird diejenigen, die es in den Raum stellten, kaum persönlich erreichen und zur pädagogisch wirksamen Selbstreflexion bewegen können.

In der oben angesprochenen Gruppe führte der Prozess z.B. dahin, dass das Prinzip des „Bros before Whores“ – auch ohne jegliche Intervention seitens der Leitungen – von einem großen Teil der Jungen zurückgewiesen wurde und sich also in der Gruppe nicht durchsetzen ließ. Dies lag vor allem daran, dass dieses Prinzip überhaupt deutlich zum Ausdruck kommen und ungehindert ausgebreitet werden konnte. Überraschenderweise sind dann die Jungen in dieser Gruppe letztlich überwiegend dahin gekommen festzustellen, sie würden sich eigentlich gerne besser mit den Mädchen verstehen. Aber das wäre eben schwierig und zwar auch aus dem folgendem Grund: „Die Mädchen lästern immer“, so hieß es – und dies schein auch durchaus der Fall zu sein, wenn die Mädchen und Jungen zusammen waren, so dass man eigentlich, wie so oft, kaum sagen konnte, wer für dieses Lästern eigentlich die Hauptverantwortung trägt. Diese Pointe unterstrich umso mehr, wie komplex eine Schulkultur des Lästerns eigentlich ist und wie sehr es von Nutzen ist, wenn man der Sache gemeinsam und mit genügend Zeit und Raum auf den

---

Grund gehen kann, bevor man dazu ansetzt, auf Veränderung hinzuwirken.

### **Die Spannung zwischen Persönlichem und Politischem – eine gruppendynamische Gesprächswendung zu Gender und AfD/ NPD**

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

Was war in dieser Gruppendynamik passiert? Auf völlig eigenständigen – und sozusagen geheimen – Bahnen hatte das Gespräch aus dem Bereich von Mädchen-Lästern zu Fragen des politischen Extremismus/ Populismus gefunden. Dies stellt eine hoch authentische Gesprächswendung dar – wie es auch eine ebenso wirksame Vertiefungsmöglichkeit im Sinne einer präventiven politischen Bildung bietet. Dabei war sich die Gruppe zunächst gar nicht bewusst, wie nahestehend diese beiden Gesprächsgegenstände in inhaltlicher Hinsicht eigentlich sind. Denn niemand in der Gruppe hätte wohl ad hoc nachvollziehen können, wie sehr die Themen des Lästerns gegen Mädchen und gegen Mädchen-Sein – und der darin enthaltene Komplex von Sexismus und Homophobie – strukturell mit den teils rechtsextremen Ansichten und Haltungen der NPD und von Teilen der AfD zusammenhängen (gemäß der obigen Beobachtung, dass es eigentlich keine\*n Extremist\*in gibt, die\*der nicht auch sexistisch und homophob eingestellt wäre). Auch war die Gruppe im Moment des Gesprächs weit davon entfernt zu erkennen, dass es wohl vor allem ihr eigenes Lästern war, das sie in diesem Moment des Kleingruppengesprächs auf die Themen NPD und AfD brachte. Dabei zeigte diese hoch authentische und intuitive Gesprächswendung im Grunde auch an, wie nahe die Gruppe mit ihrem Lästern der NPD stand, von der sie sich aber ambivalent zu distanzieren versuchte.

Umso mehr enthält dieser sehr authentische Verlaufsmoment des Gruppengesprächs auch ein großes Potential der Selbsterkenntnis. Dabei wird auch erkennbar, wie bedauerlich es gewesen wäre, wenn dieser völlig eigenständige Weg zum Themenübergang dadurch verbaut worden wäre, dass der Zusammenhang zwischen Sexismus/ Gender-Themen und Extremismus frühzeitig von außen eingebracht bzw. moniert worden wäre – wie es angesichts der Themen AfD und NPD vielleicht das aufklärerische Anliegen einer klassischen politischen Bildung gewesen wäre. Denn auf diese Weise hätte man die Gruppe um die wichtige Möglichkeit gebracht, einen beispielhaften Moment der gruppendynamischen Themenassoziation nachzuvollziehen und das darin enthaltene Potential der Selbstreflexion für sich zu nutzen. Erst durch einen solchen Moment bietet sich nämlich den Leiter\*innen die Möglichkeit, narrativ nachzufragen, welche direkten Erlebnisse und persönlichen Beobachtungen die Teilnehmenden im Erfahrungsbereich AfD und NPD gesammelt haben – wie auch im Erfahrungsbereich „Military-Sachen“ oder „(rechte) Sprüche“-Machen, die „nichts Ernstes“ sind. Und selbst wenn dabei keine genderbezogenen Erlebnisse und Beobachtungen zur Sprache kämen und kein Phänomen des Lästerns gegen Personengruppen

aufträge (Ausländer, EU-Intellektuelle etc.), hätten die Leiter\*innen stets die Option gehabt, auf das vorangehende Gruppenthema ‚Lästern gegen Mädchen/-Sein‘ zurückzugreifen und in maximal ergebnisoffener Weise zu fragen, ob irgendjemand einen Zusammenhang zwischen dem jetzigen und dem vorigen Gruppenthema sieht.

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

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

#### **Mädchen/Jungen und Gender 4: Es geht auch anders – in Gender-Dingen**

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

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

Aus Sicht der Gruppenleitung ergab sich aus dem Gesamt der Gruppengespräche die Einschätzung, dass es sich hierbei um eine Klasse handelt, in der die Mädchen gegenüber den Jungen eine relativ gleichberechtigte Stellung und große Autorität besaßen. „Die Jungs haben wir schon ganz gut erzogen“, konnte man im Mädchen-Gespräch hören; und die Jungen schienen nichts dagegen zu haben, was sie das zu hören bekamen. Eine weitere Folge dieser relativen Entspanntheit in Gender-Dingen war, dass auch die vorsichtigeren Haltung, die die meisten

Mädchen dieser Klasse und Jahrgangsstufe in erotischen und sexuellen Hinsichten zu haben schienen, unangefochten respektiert wurde. „Die Jungs verlieben sich immer. Das ist doof. Die meisten von uns hätten eigentlich gern einen schwulen Freund“, so wurde mit großer Selbstverständlichkeit und Akzeptanz resümiert (was sich von Jungen-dominierten Gruppen und den dortigen Leitsätzen des „Mädchen-Bangens“ und „Bros before Whores“ stark unterschiedet).

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

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

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

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

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

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

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

Zu den Themenfeldern, die bei Schüler\*innen quer durch alle beteiligten Schulen fast immer eine große Rolle spielten, gehörte auch das Thema der sog. „ausländischen“ Schüler\*innen bzw. weiterer Gruppen von als „anders“ wahrgenommenen Klassenkamerad\*innen. Damit verbindet sich stets der Blick auf die Diskriminierungshandlungen gegenüber diesen „Ausländern“ und „Anderen“. Auch dieses Themenfeld berührt offenkundig die übergreifenden pädagogischen Ziele der Fair\*in-Gruppen-Arbeit – nämlich die Förderung der zivilgesellschaftlichen Handlungsfähigkeit, demokratischen und menschenrechtlichen Grundhaltung und der Dialog- und Teilhabefähigkeit der Schüler\*innen bzw. der Vorbeugung von vorurteilsbehafteten, menschenfeindlichen und extremistischen Einstellungen – was auch den Zielstellungen der Rahmenlehrpläne bzw. schulinternen Curricula in Berlin-Brandenburg und anderen Bundesländern entspricht.

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

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

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

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

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

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

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

### **Wie kann eine Schule nach Fair\*in selbst „an diesen Themen weiterarbeiten“? – bei akuten Situationen der Gefahr-in-Verzug**

In themenoffener Gruppenarbeit, die von den Teilnehmenden vertrauensvoll angenommen wird, kommt es nicht selten auch dazu, dass Begebenheiten und Situationen angesprochen werden, in denen sozusagen Gefahr in Verzug ist – bzw. ein besonderer Handlungs- und Verantwortungsbedarf besteht. Es ist einer der großen Vorzüge des Fair\*in-Verfahrens, dass gerade auch diese oft sehr sensiblen, von Tabus belegten und manchmal den verantwortlichen Lehrer\*innen gar nicht bekannten Begebenheiten in einem sicheren, vertraulichen Rahmen angesprochen werden können. Hierin zeigt sich des Weiteren eine der besonderen Möglichkeiten, die eine längerfristige, auch beratende Kooperation zwischen einer Schule und einem externen pädagogischen Partner bereitstellen kann. Denn eine solche Kooperation ermöglicht es, dass die akuten Gefährdungslagen, die innerhalb oder im Umfeld einer Schule vorliegen und in einer

Fair\*in-Gruppe zur Sprache kommen, genauer gesehen und – unter Wahrung der Vertraulichkeit der Gruppe – systematisch angegangen werden können.

Wenn z.B. „da unten in xy-Stadt unser Ralf von Nazis verprügelt (wurde)“ und wenn sich im Gespräch zeigt, dass es hierüber bisher zu keinerlei Handlungskonsequenz gekommen war, dass der Vorfall auch niemandem nachhaltig zur Kenntnis gebracht wurde und z.B. auch nicht der Polizei gemeldet wurde, dann kann ein intensiv-pädagogisch arbeitender, schulexterner Kooperationspartner hilfreich sein. Dies trifft freilich auch auf jene Situation zu, von der erzählt wurde, dass eine\*r auf einer Klassenfahrt hat sagen hören: „Ich geb Dir 20 Euro, wenn du den Obdachlosen trittst“ – insbesondere dann, wenn sich im zunehmend vertraulichen Gruppengespräch erweisen sollte, dass damals tatsächlich jemand einen Obdachlosen getreten hat – und also eine Straftat begangen wurde. Eine vergleichbare Situation mag eventuell auch bei jenem „Schüler xy aus der Klasse yz“ vorliegen, von dem es hieß, dass er „doch kein wirklicher Nazi“ wäre, sondern „nur eben oft Military-Sachen anhat und Sprüche macht – nichts Ernstes!“, nämlich dann, wenn im Fortgang des Gruppenprozesses Hinweise dahingehend aufkämen, dass es sich vielleicht doch um etwas „Ernstes“ handelt. Die jeweils anzuratenden Maßnahmen und das zu wählende Vorgehen sind freilich weniger evident, als es scheinen mag. Denn bei dergleichen Situation muss stets auch der Vertraulichkeitsanspruch der Fair\*in-Gruppe gewahrt werden.

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

Eine andere, eventuell besonders sensible Variante jener Situationen mit Handlungs- und Verantwortungsbedarf liegt freilich dann vor, wenn Fehlverhalten von Kolleg\*innen zur Sprache kommt. Man denke an die Anweisung einer\* Lehrer\*in bzw. externen Lehrkraft, dass „jetzt die nuttigen Mädchen“ bitte zuerst in den Bus einsteigen sollen, wobei die angesprochene Gruppe von Schüler\*innen „lediglich drei Mädchen umfasste“. Eine ähnliche Situation liegt vor, wenn eine Gesprächsgruppe darüber klagt, dass ein\*e Lehrer\*in im Unterricht Klapse auf den Hinterkopf gibt, „weil das ‚die Intelligenz befördert‘, sagt er\*sie“.

Die Zusammenarbeit mit einem schulexternen, intensiv-pädagogisch arbeitenden Kooperationspartner kann helfen, dergleichen Situationen und Begebenheiten in angemessener und pädagogisch nachhaltiger Weise zu erschließen – und auch die Schule in ihrer Verantwortlichkeit zu unterstützen. In der Gruppenarbeit mit den Schüler\*innen geht es dabei oft zunächst darum, dass diese sich in der Frage, ob und welche Handlungskonsequenzen geboten sind, nicht überfordern oder gar aus der Gruppendynamik heraus in Aktionismus verfallen. Deshalb ist bei einer möglicherweise auf die Begebenheit bezogenen Wochenaufgabe besondere Umsicht nötig.

Gleichwohl sollte bei aller Vorsicht vor einem Zuviel-Tun auch das Nichts-Tun reflektiert und überschritten werden, das vorlag, bevor die Angelegenheit im Schutz der Gruppe zur Sprache kommen konnte. Dies aber wird erst dann möglich, wenn die Rollenaufteilung und Kooperationsweisen zwischen der Schulleitung und den Schüler\*innen, die von den jeweiligen Begebenheiten Kenntnis haben und evtl. sogar an ihnen Anteil hatten, geklärt sind.

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

### **Fair\*in – Kooperation zur systemischen Beratung von Schulen als „gemeinsame Lern- und Lebensorte“**

Um auf jene\*n Lehrer\*in zurückzukommen, die das Fair\*in-Team auf dem Flur einer der Schulen ansprach und fragte, ob man denn auch ein wenig berichten werde, wenn die Arbeit mit den Gruppen abgeschlossen ist, „denn wir als Lehrer\*innen wollen an diesen Dingen ja weiterarbeiten!“

Ob und wie diese Schule als ganze oder einzelne Lehrer\*innen in bestimmter Weise an den genannten Themen weiterarbeiten wollen und können, hängt freilich an jeder Schule von vielen Faktoren ab. Zunächst muss über Fair\*in gesagt werden, dass es sich hierbei derzeit um ein noch junges Bundesmodellprojekt handelt. In dessen Konzept war noch nicht die Frage mit einbezogen worden, wie Cultures Interactive – jenseits der Durchführung von narrativen Gesprächsgruppen und Jugendkultur-Workshops – als externer Partner mit einer Schule als ganzer zusammenarbeiten könnte. Wie CI eine auf den Fair\*in-Erfahrungen aufbauende, systemische Beratung erbringen könnte, die dazu beiträgt, dass eine Schule noch mehr zu einem „gemeinsamen Lern- und Lebensort“ wird – oder auch andere Zielstellungen eines Rahmenlehrplans oder schulinternen Curriculums erreicht – muss noch eruiert werden.

Ohne Zweifel müsste dergleichen Verfahren der Beratung sehr individuell, schrittweise und in enger Zusammenarbeit mit verschiedenen Ansprechpartner\*innen der Schule entwickelt werden. Vor allem sind eine breite Zustimmung der Lehrer\*innen und deren direktes Interesse unabdingbar, was im ersten Schritt sorgsam aufgebaut werden müsste. Denn nur so könnten alle sich dann anschließenden Maßnahmen durch ein hinreichendes Verständnis und den nötigen Rückhalt seitens des Kollegiums unterstützt werden. Erforderlich wäre hierbei ferner die Bereitschaft der Lehrer\*innen zur Überprüfung der schulischen Strukturen und des eigenen Tuns. Gleichermaßen aber müsste den Lehrer\*innen auch die Versicherung gegeben werden können, dass dergleichen Beratung und Zusammenarbeit auch für sie einen Schutzraum und Hilfestellungen bereithält, die sie vertraulich nutzen können. Seitens Cultures Interactive wäre im Bereich der anderen bundeszentralen Träger zu sondieren, ob nicht Synergien und sinnvolle Formen der Zusammenarbeit mit anderen Trägern, z.B. „Schule ohne Rassismus“, möglich wären.

---

Was auch immer seitens der Schule an weiterer Schulentwicklung unternommen wird, der Schutz der Vertraulichkeit der Fair\*in-Gruppen ist von zentraler Bedeutung! Wie gesagt: Am besten lassen sich die Lehrer\*innen gar nicht direkt anmerken, dass sie von den Fair\*in-Mitwirkenden einen Bericht erhalten haben (der ohnehin lediglich in völlig anonymisierter Weise erfolgt!). Freilich sollte aber auch niemals abgestritten werden, dass die Schule sich mit den Fair\*in-Mitwirkenden austauscht, um an den für die Schule wichtigen Themen weiterarbeiten zu können.

Viel besser wäre es freilich, wenn die Schüler\*innen eher indirekt bemerkten, dass die Lehrer\*innen eine neu geschärfte Aufmerksamkeit z.B. für das Phänomen des Lästerns bzw. Mädchen-Lästerns oder auch für andere Themen haben – und bestimmte Reaktionen zeigen und Maßnahmen ergreifen, ohne dass explizit von den Fair\*in-Gruppen und Cultures Interactive die Rede wäre. Wichtig wäre hierbei, dass sich diese Reaktionen und Maßnahmen jedenfalls nicht als Vorwürfe oder moralische Appelle äußern (die ja bekanntlich kaum nachhaltige Wirkungen erzielen). Zielführender wären einzelne, situationsbezogene Äußerung von persönlichen Beobachtungen, die eine\* Lehrer\*in über die Klasse und die Schüler\*innen macht, und deren Überführung in gezielte Vorschläge von Übungen und Veränderungen – und die ggf. auch zu weiter ausgreifenden, eventuell lehrplanmäßigen Arbeitsaufgaben und Projekten führen.

Die besten Voraussetzungen wären freilich dann gegeben, wenn auch Lehrer\*innen selbst sich entschlossen, in bestimmten Formen an spezifischen Fair\*in-Maßnahmen teilzunehmen – ggf. sogar eine Art Fair\*in-Gruppe von Lehrer\*innen zu bilden, die in ihrem Konzept und Zweckbestimmung eigens zu entwickeln wäre. Eine solche Verlaufsweise würde es dann schließlich erlauben, sich sozusagen als Fair\*in-Schule zu begreifen und damit bestimmte Entwicklungs- und Problemlösungsmöglichkeiten zur Verfügung zu haben und zu nutzen. Hierbei wären sowohl die Schüler\*innen als auch die Lehrer\*innen in einem Einverständnis, dass beide Seiten mit eigenem Engagement daraufhin arbeiten, die Schule „als Lern- und Lebensort“ systematisch zu entwickeln und zu verbessern.

Dergleichen konzeptuelle Erweiterungen in Richtung einer Schulberatung – bzw. einer Fair\*in-Kooperation zur systemischen Weiterentwicklung der Schule als „gemeinsamer Lern- und Lebensort“ mit verbindlichen rahmengebenden Zielen werden in der Zukunft erörtert werden. Im Vorlauf dessen wird vor allem daran weitergearbeitet werden, Möglichkeit zu entwickeln, die Fair\*in-Gesprächsgruppen als Element in den Regelunterricht z.B. der neunten Klassen einzufügen.