

„Von der Holocaust-Leugnung zum persönlichen Familientableau“

Narrative Gesprächsgruppen® – Zur Anwendung der Gruppenanalyse in Schulen,
Jugendarbeit und Rechtsextremismusprävention

Harald Weilnböck, August 2021

In: „Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Impulse für die
pädagogische und therapeutische Praxis“? Hg. von Katrin Stumptner (2021, in Druck),
Vandenhoeck & Ruprecht.

Die gesellschaftliche Wirkung der Gruppenanalyse

Die Gruppenanalyse war stets nicht nur als Therapie gedacht. Vielmehr wollte sie immer auch gesellschaftliche Wirkung haben und dazu beitragen, die freiheitlichen und demokratischen Gesellschaften zu fördern und in ihrem Selbstschutz zu unterstützen. In der heutigen Zeit, in der Demokratien durch Extremismus, Polarisierung, gruppenbezogene Ressentiments, Verschwörungserzählungen unter besorgniserregenden Druck geraten sind und auch von Teilen der eigenen wirtschaftlichen und politischen Eliten unterlaufen werden, kann die Gruppenanalyse als dringend benötigte Form der „intensivpädagogischen politischen Bildung“¹ zur Anwendung kommen. Eine praktische Umsetzung dieser gesellschaftlichen Wirkungsabsicht der Gruppenanalyse liegt nun mit der Methodik des Projekts Narrative Gesprächsgruppen® vor, die als Mittel der non-formalen demokratiepädagogischen Bildung an Schulen und Jugendeinrichtungen entwickelt wurde.² Mit dem derzeitigen Projektfokus auf ländliche und kleinstädtische Lebensräume verband sich auch der Wunsch, dem Abgleiten von jungen Menschen in rechtsextremistische Sozialmilieus vorzubeugen.

¹ Harald Weilnböck (2019): „Intensivpädagogische politische Bildung – Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen und kleinstädtischen Raum“, <https://cultures-interactive.de/de/das-projekt-narrative-gespraechsgruppen.html>

² Ebda. und Cultures Interactive e.V. (2020) „10+1 Good Practices in Preventing Intolerance, Discrimination, and Group Hatred in Central and Eastern Europe“, <https://www.ceepreventnet.eu/publications.html>

xxx Die Anwendungsfelder Schule und politische Bildung

Im Gespräch mit Lehrer*innen und Kolleg*innen der politischen Bildung ist es eigentlich gar nicht so schwer, die Ziele und Wirkungsprinzipien wenn nicht der „Gruppenanalyse“, so doch von prozessoffener Gruppenarbeit zu erläutern. Denn diese decken sich mit vielen der erzieherischen Lernziele in den schulischen Rahmenlehrplänen. So zum Beispiel können narrative Gesprächsgruppen® wichtige soziale und emotionale Kompetenzen der Schüler*innen fördern; und auch der Fähigkeitenbereich der Sprachbildung profitiert. Ist doch Gruppenarbeit der essentiellen psychosozialen – und vor-politischen – Grundfähigkeit gewidmet, überhaupt ein engagiertes zwischenmenschliches Gespräch führen und sich dabei gegenseitig zuhören und möglichst unvoreingenommene Aufmerksamkeit schenken zu können – und dies mit unterschiedlichen Personen bzw. in Situationen der gleichberechtigten Diversität und des offenen Gruppengesprächs zu tun.

Was erfahrene Lehrer*innen ebenfalls sofort überzeugt, ist die Tatsache, dass in einem solchen Gruppengespräch vor allem auch die narrativen, erzählenden Fähigkeiten ausgebildet werden können und sollen. Dies geschieht dadurch, dass die Schüler*innen durch die Leiter*innen ermutigt und befähigt werden, über kleinere oder größere persönliche Erlebnisse zu erzählen, d.h. selbst Erlebtes wiederzugeben und auszutauschen. Denn diese Erlebnisse und subjektiven Wahrnehmungen sind ja der Erfahrungshintergrund unsere Ansichten und Meinungen, die uns, für sich genommen, oft sehr schnell in hitzige Auseinandersetzungen führen und fruchtlos eskalieren. Wenn die Schüler*innen einen Raum erhalten, in dem sie sich in größerer Ruhe gegenseitig mit ihren Erlebnissen und Auffassungen wahrnehmen, lernen sie auch, aufrichtiger miteinander und gegenüber sich selbst sein, besser mit den eigenen Gefühlen und Unsicherheiten umzugehen – und Meinungsverschiedenheiten frei von Abwertung und Hass zu verhandeln. Diese Fähigkeiten werden die Schüler*innen effektiv darauf vorbereiten, über alle Spannungs- und Polarisierungsgräben hinweg auch mit denjenigen ins Gespräch zu kommen, die vom eigenen sozialen Milieu am weitesten entfernt scheinen. Narrativen Fähigkeiten und Handlungskompetenz in einer vielfältigen, demokratischen Gesellschaft bedingen sich gegenseitig.

Unabdingbar ist hierfür jedoch, dass die Schüler*innen die Inhalte ihrer Gespräche vollkommen eigenständig aus der Mitte ihrer Gruppe heraus bestimmen – und dass hierbei keine auch noch so subtilen thematischen Steuerungen oder Tabuisierungen einwirken; ferner dass sie darin von schulexternen Leiter*innen begleitet werden, die Vertraulichkeit versichern können, weil sie an ihren schulischen Belangen ansonsten nicht beteiligt sind. Diese Leiter*innen beschränken sich bei der Eröffnung der Gruppen bewusst auf ein offenes und herzliches „Wie geht’s Euch hier

denn so?“/ „Was bewegt Euch, hier an der Schule oder außerhalb?“ Oder: „Worüber wollt Ihr hier gerne sprechen?“/ „Wir sind dafür da, dass Ihr innerhalb der Schule einen Freiraum fürs Gespräch unter Euch habt!“ Erfahrungsgemäß kommen die Schüler*innen trotz der vollkommenen thematischen Offenheit, oder gerade wegen ihr, ganz selbstverständlich auf aktuelle gesellschaftspolitische Themen und auf Fragen des sozialen Miteinanders zu sprechen (z.B. Vorurteile, Homophobie/ Sexismus, Mobbing, regionaler Rechtspopulismus etc.), die dann prinzipiell auch vom Fachunterricht, thematisch anonymisiert, aufgenommen werden können. Auf umso nachhaltigere Weise kann es so gelingen, in Schulen demokratische Grundverhaltensweisen und Haltungen bei den Schüler*innen zu stärken und menschenfeindlichen, antisozialen Affekten vorzubeugen.

xxx Setting und Methodik

In der praktischen Durchführung arbeiten die narrativen Gesprächsgruppen, die im Verlauf von ein bis zwei Schul-Halbjahren in einer Einzelstunde pro Woche während der Regelunterrichtszeit erfolgen, mit einer bestehenden Schulklasse, aus der eingangs in spontaner Weise zwei Gruppen gebildet werden. Die Schulen stellen hierfür in jeweils unterschiedlicher Weise Zeit aus Klassenleiter*innen-Stunden oder den gesellschaftlich-künstlerischen Fachlehrplänen zur Verfügung. Jede Gruppe aus 8-13 Schüler*innen wird in einem eigenen Raum von zwei Gruppenleiter*innen begleitet. Diese sind möglichst gemischtgeschlechtlich und soziokulturell unterschiedlich zusammengesetzt (z.B. bez. Migrationshintergrund), so dass auch die vorübergehenden Gruppenteilungen in Kleingruppen von 4-7 Schüler*innen umso wirksamer eingesetzt werden können, die anlassbezogen z.B. entlang der Unterscheidung von Geschlecht, anderer sozialer Kriterien oder von sich spontan ergebenden gruppenspezifischen Spannungslinien gebildet werden. Als zusätzliche Settingvariable wird ein Time-Out-Raum mit einer fünften Kolleg*in bereitgestellt, in dem einzelne Schüler*innen sich bei Bedarf zeitweise zurückziehen oder in den sie vorübergehend eingeladen werden können, wenn die sorgsame Rahmung des Gruppengesprächs dies erforderlich macht.

Die Gruppenleiter*innen werden, den Projektumständen geschuldet, relativ kurzfristig aus den Bereichen politische Bildung und soziale Arbeit gewonnen. Sie können nur in vergleichsweise geringem Umfang fortgebildet werden, indem einige Techniken der narrativen Gesprächsführung, Grundlagen des Umgangs mit Gruppendynamik und ein Habitus der interessierten Zurückhaltung bzw. eine fragend-offene Haltung vermittelt werden. Auf einer eher handwerklichen Ebene wird dann z.B. eingeübt, wie man wirksam narrative Nachfragen stellen

kann (etwa 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?) und Warum-Fragen vermiedet. Das wesentlichste Kennzeichen dieser Fortbildung ist es aber, dass sie die künftigen Leiter*innen darin unterstützt, die üblichen Muster des (Gegen-)Argumentierens und Diskutierens hintanzustellen, die wir aus unserer allgegenwärtigen Gesprächs- und Debattenkultur und aus der politischen Bildung verinnerlicht haben – und eine Haltung der Beziehungsaufnahme und gemeinsamen narrativen Erkundung zu pflegen.

Die interessierten Schulen finden sich zumeist über die Schulsozialarbeit und engagierte Schulleitungen bzw. über kundige Ansprechpersonen in den Landesministerien, denen wir uns als Träger des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ zur Förderung der Demokratieerziehung vorstellen. Cultures Interactive e.V. ist als gemeinnütziger Verein und Träger der Jugendhilfe seit 15 Jahren in Modellprojekten der Rechtsextremismusprävention vorwiegend in Ostdeutschland und Osteuropa tätig und setzt Jugendkultur-Workshops, politische Bildung und Gruppenarbeit ein. Die Kolleg*innen in unserem Feld sind überwiegend politische Bilder*innen und Sozialarbeiter*innen, seit jüngerer Zeit zunehmend auch systemische Berater*innen. Nur der Projektleiter ist Gruppenanalytiker.

Dem Lehrer*innen-Kollegium der Schulen bieten wir eine Informationsveranstaltung und, bei Interesse und wenn das Projektbudget dies zulässt, eine Fortbildung zu unserer Methodik. Das oben beschriebene Setting der Gesprächsgruppen³ weist zwei aussichtsreiche Schnittstellen auf, einmal zum Fachunterricht (vgl. weiter unten) und ein andermal zur kommunalen Jugendhilfe, die z.B. in gezielten Angeboten von Ausstiegshilfe oder anderen psychosozialen Interventionen der Jugend- und Familienhilfe bestehen können. Die allseitige Zusammenarbeit basiert auf dem gemeinsamen Wunsch, besonders in ländlichen Schulen mit hohen Bedarfen an Prävention von Rechtsextremismus und Menschenfeindlichkeit wirksam werden zu können – und mittelfristig die ministerial definierten Regelstrukturen der schulischen Bildung und Erziehung für Gesprächsgruppenarbeit zu öffnen.

³ Für weiteren Erläuterungen des Settings, siehe den „Evaluationsbericht“ auf der Projektseite (vgl. Anm. 1).

xxx Zur Rekonstruktion des Verlaufs von Gruppensitzungen

xxx Das Sagen des Unsagbaren I – die Leugnung des Holocaust

Die Verlaufsdynamik einer besonders eindrücklichen Abfolge von zwei Sitzungen einer solchen narrativen Gesprächsgruppe mag das Potential diese demokratiepädagogischen Methode gut verdeutlichen.⁴ In einer Gruppe an einer ländlichen Oberschule eines östlichen Bundeslands, die sich vergleichsweise offenherzig, einvernehmlich und pro-sozial verhielt, öffneten sich die 14-15jährigen Schüler*innen persönlich so rasch und weitgehend, dass sie bereits in der dritten Sitzung auch einige Andeutungen und Aussagen über ihre politischen Einstellungen sowie die ihrer Familien und dörflichen Gemeinden machten. Dies mag ihnen nicht leichtgefallen sein, denn in manchen der Herkunftsgemeinden erfährt die AfD einen Zuspruch von über zwei Dritteln der Bevölkerung; ferner waren in manchen Gruppen dieser Schule Hinweise auf rechtsextreme und Reichsbürger-Milieus zu verzeichnen, einige Schüler trugen verdeckt eiserne Hakenkreuze bei sich und Fragen des Waffenbesitzes in den Familien wurden Thema. Die schulexternen Gruppenleiter*innen hatten die Teilnehmenden ihrer Gruppe zuvor mehrfach, mitunter beiläufig ihrer prinzipiellen Verschwiegenheit versichert, so dass diese im Verlauf des kontinuierlichen Beziehungsaufbaus ein zunehmend gutes Zutrauen in die offene und unvoreingenommene Gesprächssituation, die Verlässlichkeit der Leitung und auch in die Schüler*innen der eigenen Gruppe entwickelten (die eine Hälfte ihrer Klasse abbildete).

So nutzte ein Fünfzehnjähriger bereits die dritte Sitzung, um gegen Ende der Stunde ohne erkennbaren unmittelbaren Anlass mit dem Brustton der Überzeugung in provokanter Weise den Holocaust zu relativieren. Sehr nachdrücklich brachte er vor, dass „das mit dem Holocaust gar nicht so schlimm war“; auch seien es „bei weitem gar nicht so viele gewesen“ und: „die Juden wurden ja schon immer verfolgt“; es wäre aber dummer Weise so gewesen, dass „Deutschland eben technisch so fortgeschritten war ... Wir hatten dann eben die Gaskammern ... und einer musste es sowieso tun“; und „jetzt hat nur Deutschland den schwarzen Peter dafür“ und „bekommt ewig Vorwürfe zu hören“. „Und außerdem, was war mit den deutschen Kriegsgefangenen in Russland? Das waren 270.000, davon kamen nur 5000-6000 zurück, frag dich mal wieso das so war! ... Aber an der Schule darf man über sowas sowieso überhaupt nicht reden“. Woraufhin der junge Mann sich anschickte, die Gruppe auf seinem Handy darüber zu instruieren, wo all das und vieles mehr auf „verbotenen Webseiten“ nachgelesen werden könne.

⁴ Eine englischsprachige Darstellung dieser Sitzungsverläufe ist erhältlich (vgl. Anm. 1).

Diese relativ unvermittelt auftauchende, drastische Äußerung war in dieser Gruppe sicherlich zunächst als Versuch des Fünfzehnjährigen zu verstehen, seinen sozialen Status zu untermauern und die Gruppenleiter*innen weiterhin auf ihre Vertrauenswürdigkeit und Gelassenheit zu prüfen. Die geäußerten Ansichten waren aber erkennbar auch das, was der junge Mann und ein bedeutsamer Teil seines familiär-dörflichen Umfeldes authentisch dachten und sagten. Jedenfalls erhielten die Gruppenleiter*innen hierdurch eine willkommene Gelegenheit, vermittels narrativer Gesprächsführung über ein zentrales Thema der politischen und historischen Bildung ins direkte persönliche Gespräch und in Beziehung zu gehen und ihre bisherige Arbeit weiter zu vertiefen. Denn keineswegs legen die Gruppenleiter*innen in diesem Moment den Schwerpunkt darauf zu widersprechen, den jungen Mann zurechtzuweisen und die geschichtlichen Fakten ins Feld zu führen sowie Position zu beziehen, wie dies in solchen Situationen zumeist der Impulse von politischer Bildung ist. Dass dergleichen Behauptungen sachlich falsch und in Deutschland auch strafrechtlich bewehrt sind und dass sie selbst nicht dieser Ansicht sind, erwähnten die Gruppenleiter*innen hier eher nebenher, je nach persönlichem Stil und Klärungsbedürfnis der* jeweiligen Leiter*in. Auch ließ diese Gruppe nicht den geringsten Zweifel darüber erkennen, welche Haltung das aus dem (groß)städtischen Raum angereiste Team in Fragen der deutschen Geschichte haben würde.

Vielmehr bekundeten die Gruppenleiter*innen dem Jungen in diesem Moment zunächst einmal ihren grundsätzlichen Respekt für die Offenheit, mit der er sich äußerte – und bemühten sich dann sukzessive und behutsam darum, gemeinsam mit der Gruppe den individuellen und sozialen Erfahrungshintergrund dieser Aussage zu erschließen, was die jungen Leute zumeist sehr spannend finden und gerne aktiv vorantreiben. Eine erste, sozusagen gegen-provokative Frage, ob es denn häufiger der Fall wäre, dass er seine Umgebung mit dieser oder ähnlichen Aussagen vor den Kopf stoße, führte zunächst nur dazu, dass der Junge die sachliche Ernsthaftigkeit seiner Aussage unterstrich, vielleicht deshalb, weil er die Frage noch nicht als narrative Einladung zum persönlichen Erzählen verstehen konnte. Die Gesprächsführung der Gruppenleiter*innen war dann im Weiteren in etwa der folgenden Leitlinie verpflichtet: „In Sachen Holocaust bin ich ja nicht Deiner Meinung, (was Du Dir wahrscheinlich selber schon gedacht hast). Aber erzähl doch mal, wie Du dazu kommst – und auch wer Du eigentlich bist. Hast Du öfter Gespräche über diese Themen? Erzähl uns doch auch ein wenig von den Menschen, die Dir das sagen? Was erlebst Du sonst so mit Ihnen? Gibt’s da auch mal Streit? Stellen sich Dir manchmal Fragen? Was erlebst Du normalerweise, wenn Du sowas in der Schule sagst?“ Diese Haltung der narrativen Interaktion – die wir manchmal auch eine kritisch-zugewandte Haltung nennen – folgt dem Grundmuster des „Nein,-aber-erzähl-doch-mal“; d.h. sie führt weg von der Ebene der Meinungen, Ansichten und auch der Fakten und versucht sich der Ebene der persönlichen Erfahrung, Erinnerung und Absichten zu nähern.

Jedoch schien sich der junge Mann zumindest in dieser Sitzung hierauf noch nicht einlassen zu wollen; und in dieser Verhaltenheit erwies er sich jenen anderen Schüler*innen dieser Schule als ähnlich, die ähnliche rechtsextremistische Einstellungen zeigten und in anderen Gruppen in eher widerständiger und subversiver Weise agierten (vgl. xx „Alphas“). Deshalb gingen die Leiter*innen in probater Weise so früh wie möglich dazu über, die Gruppe als Ganze mit einzubeziehen, der durch die provokante Offerte des Jungen verursachten – und wohl auch bezweckten – Polarisierung und Emotionalisierung entgegenzuwirken und das Gruppengespräch in die Richtung von narrativen Anknüpfungspunkten zu führen. Dies erwies sich jedoch hier als kaum nötig, da sich diese vergleichsweise vertrauensvolle Gruppe recht rasch selbst ins Spiel brachte und darin von der Leitung mit entsprechenden Fragen unterstützt wurde: „Was könnt denn Ihr Anderen dazu sagen?“, wobei vor allem die Erfahrungs-/Erlebnisebene und weniger die Meinungsebene angesprochen wird: „Wie geht es Euch Anderen mit diesen Aussagen? Welche persönlichen Erlebnisse fallen Euch dazu ein? Wo trifft Ihr sonst noch auf solche Themen/Situationen? Was passiert dann jeweils? Wie verläuft das? Welche Leute sind beteiligt? Was erlebt Ihr mit ihnen?“ etc.

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

Alleine schon diese selbst motivierte, eigenständige und gruppenspezifische Auseinandersetzung, die die Gruppe hier zusammen mit schulexternen Leiter*innen über dieses historisch-politisch brisante Thema wie auch über ihren Klassenkameraden führte und die sie zu assoziierten Erlebnisszenen, Beobachtungen und Überlegungen bringen würde, war pädagogisch sehr wertvoll. Denn dieser eigenbestimmte Verlauf eines Gruppengesprächs unterstützte die

Erzähl-, Reflexions- und Gesprächsfähigkeit der Schüler*innen wie auch ihre Gruppenfähigkeit; und sicherlich wurden dabei die kognitiven, thematisch-analytischen sowie sozialen, kommunikativen und auch emotionalen Kompetenzen gefördert. Zudem wurde in dieser Sitzung das Thema des Rechtsextremismus in der Region und in einigen der Familien der Schüler*innen mitunter aus sehr persönlicher Perspektive zum Thema gemacht – und eben nicht durch eine geplante Unterrichtseinheit von außen an sie herangetragen.

xxx Wie man politische Bildung vor ihrem Scheitern bewahrt

Zunächst muss aber unbedingt unterstrichen werden: Vor allem ist es hier gelungen, ein sich sehr häufig ereignendes und nachgerade tragisches Scheitern von politischer Bildung zu vermeiden. Denn mit jener markigen, tatsächlich schockierenden – und in ihrem Inhalt natürlich zu verurteilenden – Äußerung dieses jungen Mannes ist sozusagen der GAU der politischen Bildung passiert, jener Größte Anzunehmende Unfall, vor dem Bilder*innen stets sehr große Furcht haben: Unsagbares und absolut Inakzeptables wurde gesagt. Und als absolut oberste Devise gilt dann stets, dass dieses Unsagbare „unbedingt ausgeräumt“ werden muss und so „keinesfalls stehen bleiben“ darf, denn den „Anfängen muss gewehrt“ werden, zumal die Veranstaltung sonst mutmaßlich Gefahr liefe, in ihr Gegenteil umzuschlagen und zu einer Bühne für rechtsextreme Propaganda zu werden (was hier angesichts der zu befürchtenden Anleitung für „verbotenen Webseiten“ verschärft zu befürchten scheint). Bei einem solchen GAU haben die Bildner*innen zumeist die peinigende Furcht, sozusagen bei Strafe der fachlichen Exkommunikation gegen unverbrüchliche Standards des pädagogischen Handelns zu verstoßen, wenn sie jetzt nicht unnachgiebig einschreiten und im Verhärtungsfall, der zumeist unweigerlich eintritt, strenge Sanktionen verhängen. Und hier tritt dann unerbittlich das Scheitern des pädagogischen Prozesses ein. – Insofern hätte der junge Mann also in einem Punkt recht gehabt: „Aber an der Schule darf man über sowas sowieso überhaupt nicht reden“. Diese typische Form eines tragischen Scheiterns von politisch bildender Arbeit mit jungen Leuten konnte hier glücklicherweise verhindert und positiv gewendet werden, was jedoch nur im gesicherten Setting von narrativen Gesprächsgruppenarbeit so umstandslos möglich ist.

Wie aber kann diese aussichtsreiche Situation noch weiter vertieft und im Sinne von intensivpädagogischer politischer Bildung genutzt werden? Bisher hat die Gruppe, zusammen mit den externen Leiter*innen, zunächst ihren Status quo in Sachen Holocaust-Bewusstsein sowie assoziierten Themen, Interaktionsszenen und Erfahrungen eruiert und mit großer Offenheit angesprochen, was schon sehr viel ist – zumal erfahrungsgemäß bereits jetzt auf zunächst unmerkliche Weise die ersten psycho-emotionalen Prozesse der Reflexion und

Haltungsveränderung bei den Schüler*innen einsetzen. Eine weitere Intensivierung dieser Entwicklungsprozesse kann nun auf vielen Wegen durch die oben angeführte Gesprächsführung des narrativen Nachfragens angestoßen werden (siehe oben: „vergleichbare Situationen/ Erlebnisse?“, „welche Personen sind beteiligt?“, „was sonst erlebt man mit ihnen?“; „was sagen die Lehrer*innen?“; „wie geht es Euch damit?“ etc.). Denn jede dieser Fragen würde zu sachrelevantem Austausch von persönlichen Erfahrungen, Beobachtungen und Überlegungen führen, zu denen es ansonsten in der Schule kaum kommen würde, weder im Unterricht noch im informellen Schüler*innen-Gespräch.

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

xxx Das Unsagbare II – das Familientableau hinter der Holocaustleugnung

In der Folgesitzung zeigte sich, dass einige der Schüler*innen die Wochenaufgabe tatsächlich beherzigt hatten, was nicht immer geschieht. Auch ergaben sich Hinweise darauf, dass sich die Schüler*innen seither in ihren informellen Kontakten (Hofpausen, Zwischenzeiten, auch außerhalb der Schule) untereinander über die Themen der Gruppe ausgetauscht und dabei auch die Wochenaufgabe besprochen hatten. Jedenfalls berichteten der Fünfzehnjährige und zwei Mitschüler*innen, sie hätten darüber nachgedacht und seien zu dem Schluss gekommen, dass sie nicht grausam wären. Denn sie könnten sich an keine entsprechenden Situationen erinnern. Das Gespräch ging dann aber vor allem dahin, dass sie wohl „sowieso nicht so starke Gefühle“ hätten, sondern manchmal eher „gefühllos“ wären.

Überhaupt hat sich im Gruppengespräch sowohl thematisch als auch hinsichtlich der Stimmung eine sehr große Veränderung gegenüber der letzten Sitzung ergeben. Diese hatte ja einen überwiegend provokanten und ausgelassenen Charakter – bis dahin, dass der Fünfzehnjährige

die „verbotenen Websites“ zeigen wollte (was freilich mit dem Hinweis unterbunden wurde, dass in den Gesprächsgruppen alles gesagt, aber nichts Rechtswidriges getan werden darf.) Demgegenüber war die jetzige Folgesitzung, in der die jungen Leute das Thema der Grausamkeit aufnahmen, eher besinnlich. Auch wurde dann zur Überraschung der Leitungen viel über das Thema Tod und Sterben – und auch ein wenig über Traurig-Sein – gesprochen, ohne dass zunächst erkennbar war, wie es in der Gruppe zu diesen Themen gekommen war (das aber freilich mit den Themen Holocaust und Grausamkeit durchaus korrespondierte, zumal durch sie die Wochenaufgabe angestoßen worden waren). So sprach die Gruppe über verschiedene Erlebnisse von Sterbefällen aus den Familien aber auch über das Sterben von Tieren, sei es auf den landwirtschaftlichen Höfen oder von Haustieren. Auch hier wurde deutlich, dass bedeutungsvolle informelle Gespräche unter den Schüler*innen dem Gruppentreffen vorausgegangen waren.

Auf diesem Wege des freien, vorwiegend in selbstbestimmter Gruppendynamik erfolgenden Gesprächs kam es dann zu einer sehr bemerkenswerten Äußerung jenes Fünfzehnjährigen, der in der vorangehenden Sitzung in erkennbar rechtsextremistisch unterlegter Weise den Holocaust relativiert hat und aufgrund dessen es zur Frage der Grausamkeit kam. Nachdem nämlich die Gruppe erstaunlich rasch den Modus der narrativen, erzählenden Kommunikation begriffen und übernommen hatte (was bei jungen Leuten oft der Fall ist), erzählt der Fünfzehnjährige jetzt darüber, wie es war, als die Großmutter väterlicherseits starb, die mit im elterlichen Haus im heimischen Dorf gelebt hatte. Denn sein Vater hatte „darüber keine Miene verzogen“ und hatte „tags darauf ganz normal sein Ding gemacht und den Hof gefegt“. Der Junge berichtete dies hier im Zusammenhang des von ihm und zwei Mitschüler*innen eingebrachten Themas der Gefühllosigkeit – und somit als Antwort auf die Wochenaufgabe, die von seiner Holocaust-Leugnung herrührte. Diese Erzählung führte ihn dann jedoch zu einer sehr nüchternen, gleichwohl erschütternden Feststellung. Zuletzt nämlich sagte er, er sei zutiefst davon überzeugt, dass seine Eltern „wohl nicht traurig wären, wenn er sterben würde“.

In diesem Moment des Gruppenprozesses kam der junge Mann, umgeben von der Hälfte seiner Klassenkamerad*innen, also dahin, dass er in äußerlich relativ ungerührter, aber sehr ernsthafter Weise eine persönliche Einschätzung vorbrachte, die eigentlich abgrundtief traurig war – dass nämlich seine Eltern über seinen Tod wohl nicht traurig wären. Dies sind Vorstellungen, die der Jugendliche zuvor mutmaßlich noch nie ausgesagt hatte und die ihm wahrscheinlich auch noch nicht mit großer Klarheit bewusst gewesen waren. Ermöglicht wurde dies durch einen Prozess, der bisher lediglich drei wöchentliche Sitzungen umspannte, jedoch auch die zahlreichen informellen Zwischenzeiten, die die Klassenkamerad*innen täglich miteinander verbringen. Einen ersten Kulminationspunkt fand dieser Prozess in der plakativen

Holocaust-Leugnung, der die Leiter*innen unaufgeregt Raum geben konnten und mit der der Junge wohl auch die Vertrauenswürdigkeit dieses ihm völlig unbekanntem Settings erprobte. Dies führte zu einem engagierten und aufrichtigen Gruppengespräch und dann zu der Frage nach einer möglichen persönlichen Grausamkeit des jungen Mannes sowie von anderen Teilnehmenden, die dann zunächst die entsprechende Wochenaufgabe des Nachdenkens über Grausamkeit ermöglichte. Daraus wiederum ergaben sich die Selbstbeobachtungen über Momente der eigenen emotionalen Gefühllosigkeit, die Erinnerungen an Momente der Gefühllosigkeit seitens der Eltern, insbesondere gegenüber den Themen Sterben/Tod, zum Vorschein brachten. Hier schloss sich auf Gruppenebene ein allgemeines Gespräch über Tod, Sterben und Gefühllosigkeit an; und dies führt den jungen Mann dann zu seiner Einschätzung, dass seine Eltern seinen Tod nicht bedauern würden. Ausgangspunkt war, wie gesagt, ein Moment der Leugnung des Holocaust.

Dass über all diese Vorstellungen, Erlebnisse und Ansichten offen und vertrauensvoll gesprochen werden konnte (zumal in einer Institution, von der gesagt wurde, man dürfe hier „über sowas sowieso überhaupt nicht reden“), dürfte für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung jedes*r Einzelnen in der Gruppe von unschätzbarem Wert sein. Ferner werden hiermit auch die schulischen Lernzielbereiche der intellektuellen, emotionalen und sozialen Kompetenz erfüllt, während die dabei berührten Sachverhalte auch für die konkreten Lehrplaninhalte von Fächern wie Geschichte und politische Bildung relevant sind, so dass z.B. Fachlehrstunden zum Thema Holocaust und Holocaust-Leugnung oder ein regionalgeschichtliches Projekt dort rein thematisch anknüpfen können.

Diese pädagogische Wirkung kann dann durch die Leiter*innen noch vielfältig vertieft werden. So können die Leiter*innen zunächst einmal die Reaktion von aufmerksamen und solidarischen Mitmenschen zeigen und darin auch ein Beispiel für empathische Präsenz geben: „Oh, das mit Deinen Eltern tut mir leid. Das fühlt sich bestimmt nicht gut an, wenn man das denkt.“ Hieran mögen sich weitere Nachfragen oder Bemerkungen und Erlebnisse des jungen Mannes oder der anderen Jugendlichen aus der Gruppe anschließen. Die genauere Reflexion kann noch zusätzlich angestoßen werden durch Bemerkungen wie: „Irgendwie wundert es mich jetzt auch nicht mehr so stark, dass Du manchmal Dinge sagst, die so grausam sind, und das gar nicht zu bemerken scheint.“

Freilich kann eine authentische Gruppenleiter*in aus dem Bereich der politischen Bildung auch noch direkter sagen, was sie*er vielleicht spontan denkt: „Ich hatte gerade die Idee, dass Du vielleicht deshalb all diese eher rechtsextremen und grausamen Dinge sagst, weil da diese Sache der ‚Gefühllosigkeit‘ bei Dir und Deinen Eltern ist – und teils auch bei Euch anderen hier in der

Gruppe und Klasse. – Hat denn jemand anders hier ähnliches erlebt?“ Ferner: „Und was die Grausamkeit angeht, es gibt da ja einiges an Grausamkeit an der Schule und hier in der Region, was wir inzwischen so gehört haben. Wollt Ihr mehr darüber erzählen?“ Wenn es dann der Gruppe bzw. Einzelnen in ihr intuitiv gelingt, psychologische Zusammenhänge zwischen Grausamkeit, Holocaustverleugnung, familiärem Beziehungsgeschehen sowie politischen Themen der Region und der Regionalgeschichte zu erkennen (Übergriffe von grausamen Vätern, emotionale Unterversorgung von Kindern/ Söhnen, regionaler Rechtsextremismus/ Regionalgeschichte etc.) – und man sollte Schüler*innen in ihrer intuitiven psychologischen Intelligenz nie unterschätzen! –, dann würde die pädagogische Wirksamkeit dieses Gesprächsverlaufs noch zusätzlich sehr verstärkt werden.

Für den weiteren Verlauf der späteren Gruppensitzungen wird es jedenfalls kaum überraschen, dass das Thema der Grausamkeit dort auch später immer wieder auftauchte – und zwar auch in ansatzweisen, vorsichtigen Gesprächen über einige Väter, „die rechts sind“ und mitunter auch grausam.

xxx Der große Bedarf in den Regelstrukturen von Schule und Erziehung

Aus der Perspektive der politischen Bildung bzw. Extremismusprävention betrachtet, wird man jedenfalls davon ausgehen können, dass in dieser Gruppe die derzeit größtmögliche Wirkung erreicht worden ist, die bei jungen Leuten im Einwirkungsbereich eines milieu- und familiär bedingten rechtsextremistischen Umfeldes überhaupt erzielt werden kann. Dies mag insbesondere für jenen Fünfzehnjährigen zutreffen, von dem man, trotz seines Umfeldes, berechtigt erhoffen darf, dass er die Muster der Holocaust-Leugnung in Zukunft nicht mehr so einfach oder überhaupt nicht mehr aufnehmen wird. Denn er – und die Gruppe seiner Mitschüler*innen um ihn – werden sich stets auch an die Gespräche über Grausamkeit, Fühllosigkeit und seine Vermutung über seine mutmaßlich fühllosen Eltern erinnern.

In der gruppenanalytischen Gesamtschau auf diese zwei Sitzungen kann festgestellt werden, dass gewissermaßen der eine Moment des Sagens von mutmaßlich Unsagbarem den anderen hervorgebracht zu haben schien – die Holocaust-Leugnung einerseits und das Erkennen von Gefühllosigkeit in der eigenen Familie und bei sich selbst andererseits. Dies erbrachte eine pädagogische Lösung von großer Wirksamkeit, der prinzipiell auch ein sozialpädagogischer/-therapeutischer Impulse für die Region als solche innewohnt. Jedoch das eine wäre ohne das andere nicht möglich gewesen – und wer das eine Sagen des Unsagbaren aus politischen Rücksichten und Ängsten nicht erlauben möchte, muss wissen, dass man das andere Sagen und dessen sozialtherapeutische Tiefenwirkung nicht wird bekommen können.

Für unsere erzieherische Verantwortung gegenüber den jungen Menschen, zumal in (rechts)extremistisch belasteten Regionen und Sozialmilieus, müssen wir hieraus die wichtige Schlussfolgerung ziehen, dass schulische Bildung und Erziehung immer auch erfordert, einen Raum der maximalen Unvoreingenommenheit und Sagbarkeit bereitzustellen, in dem die jungen Leute alles zum Ausdruck bringen können, was sie bewegt. Denn das jeweils Unsagbare – sei es das Dreisten, Provokante, politisch Schockierende oder sei es das Persönlich-noch-nicht-Sagbare, weil Unbewusste – will und muss offensichtlich stets gesagt werden. Und wenn dies unterbunden bleibt, stockt bei vielen alle Erziehung und Bildung und die Dinge können leicht eine Tendenz zum „Grausamen“ und Extremistischen annehmen. Das intensivpädagogische Verfahren der narrativen Gesprächsgruppen kann ermöglichen, dass dieses gemeinsame Erschließen des Noch-nicht-Sagbaren auch in Schule und Erziehung erfolgen kann – zumal in freiheitlichen, sich selbst schützenden demokratischen Gesellschaften.

Was derzeit aber noch aussteht, ist, dass sich schließlich ein Landesbildungsministerium findet, das diese narrativen Gesprächsgruppen® in die Regelstrukturen des schulischen Unterrichts eingliedert und dabei ggf. mit einer Fachhochschule des Landes zusammenarbeitet. Der deutschen Bildungslandschaft – und dem Schutz des demokratischen Verfassungsstaates – könnte hierdurch ein notwendiges und nachhaltig wirksames demokratiepädagogisches Instrument erwachsen.