

"Jetzt werden wir wieder rausgeschmissen, weil wir die Nazis sind!"

**Rekonstruktive Fallbeschreibung eines Falles narrativer
Gruppenarbeit mit der Hälfte einer neunten Klasse in einer von
regionalem Rechtsextremismus betroffenen Schule**

(im EU-Projekt EXIT Europe)

Harald Weilnböck

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

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

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

Die ersten Gruppensitzungen: Machtdemonstrationen und Blockierungsstrategie

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

(1) Die Teilnehmer*innen finden relativ schnell eine Sitzordnung im Stuhlkreis, wobei Mädchen und Jungen jeweils nebeneinander und nicht gemischt sitzen und sich zudem rasch Kleingruppen bilden. Die Schüler*innen dieser Gruppe vermögen es trotz Unterstützung der Leitung kaum, als Gruppe miteinander ins Gespräch zu kommen. Es herrscht große Unruhe, und es dominieren durchweg Zweier- und Seitengespräche über exklusive Themen, die weder für andere Teilnehmende noch für die Leiter*innen nachvollziehbar sind. Deshalb versuchen die Gruppenleiter*innen das Finden von

gemeinsamen Gesprächsanlässen zu erleichtern, indem sie sich z.B. persönlich für Fragen anbieten oder durch Techniken des narrativen Nachfragens spontan entstehende Anknüpfungspunkte für Erlebnisschilderungen aufnehmen und so das Gespräch über persönliche Erfahrungen, Gedanken und Ansichten der Schüler*innen fördern. Auch diese Maßnahmen scheinen in der Gruppe ganz und gar nicht zur Wirkung zu kommen. Vielmehr bestimmt eine fahriges Gesamtdynamik des Nebeneinanders und des Blockiertseins das Bild, das sich nur für sporadische Momente öffnen lässt.

(2) In dieser Gruppe, die wie alle Gruppen durch ein Verfahren der spontanen Selbstzuordnung aus einer der Hälften einer Schulklasse gebildet wurde, befinden sich nur vier Mädchen, die von Beginn an fast überhaupt nichts sagen und teils in Haltung und Körpersprache erkennen lassen, dass sie sich in der Gruppe unwohl fühlen. Auf Nachfrage seitens der Leiter*innen wollen die Mädchen aber keinerlei konkrete Aufschlüsse darüber geben, ob, inwiefern und warum sie sich nicht beteiligen und sich in der Gruppe unwohl fühlen. Selbst als die Leiter*innen die Mädchen durch das oft erfolgreiche Mittel der „Spiegelung der Gruppe“ unterstützen, in der sie ihren Gesamteindruck von der Gruppe als ganzer, in einer Frage formuliert, mitteilen:

„Es scheint so zu sein, dass ihr eine Gruppe seid, in der die Mädchen nichts sagen wollen und sich unwohl fühlen. Stimmt das? Trifft das auch für die Klasse zu?“

– kann keine merkliche Verbesserung erreicht werden.

(3) Die Dynamik dieser Gruppe ist von Anfang an dadurch geprägt, dass ca. vier Schüler, die offenbar auch außerhalb der Schule und am Wochenende viel Zeit miteinander verbringen, immer wieder mit Erfolg die Themensetzung des Gesprächs an sich ziehen, beherrschen und auf ein Thema verengen. Selbst wenn die Leiter*innen von sich aus, weitere Themen aufgreifen, gelingt es diesen Schülern durchweg, die Themenvorschläge in zum Teil recht dreister Weise umzubiegen, für sich einzunehmen und zu blockieren. Denn diese Jungen greifen bei allen selbständigen Versuchen und unabhängigen Ansätzen der Gruppe, eine gemeinsame Gesprächsfindung zu erreichen, umgehend ein, unterbrechen effektiv das Gespräch und leiten es stets auf ein und dasselbe wiederkehrende Thema um, nämlich auf ihr gemeinsames Hobby, das Angeln. D.h. diese Jungen beherrschen die Gruppe, indem sie wiederholt und völlig außer Kontext beginnen, über Fische, Nutrias und über das Angeln zu sprechen. Dies erfolgt durchweg anspielungshaft, mit vielen Insider-Anmerkungen und ohne dabei für persönlich-narrative Nachfragen zugänglich zu sein – also als Mittel der Blockierung der Gruppe. Dieses Verhalten der Gesprächsverhinderung scheint sehr früh auch einen provokanten und beinahe zynischen Charakter anzunehmen, indem es manchmal mit einem selbstgewissen Grinsen ausgeführt wird, welches erahnen lässt, dass hier vor aller Augen mit den Anwesenden ein Spiel gespielt und dabei gleichzeitig machtbewusst signalisiert wird, dass diese Schüler in der Gruppe bestimmen, was gespielt wird und ohne sie gar nichts geht. Dabei geben diese sich auch keine besondere Mühe, sondern sie reden einfach nur immer wieder übers Angeln und dominieren damit die Gruppe.

Auch deutet sich bereits in der ersten Sitzung an, dass eines der Mädchen, das der dominanten Jungen-Gruppe nahezustehen scheint, in dieser Gruppensituation zunehmend mit Selbstbewusstsein und Offenheit auftreten und dabei immer wieder eine moderierende Rolle gegenüber den Leiter*innen einnehmen wird, wenn z.B. einzelne Bemerkungen und „Insider“-Anmerkungen aus der Gruppe für Außenstehende unverständlich sind oder das Gruppengespräch sehr stark auseinander fällt.

Die Gruppe ihrerseits lässt diese Jungen damit gewähren. Auch als die Gruppenleiter*innen ihren Eindruck über die momentane Gestalt der Gruppe spiegeln und damit zum Nachdenken, Austausch und zu Veränderung einladen, verpufft dies wirkungslos in einem Ablenkungsgespräch – über das Angeln.

Jedoch ergeben sich gegen Ende der ersten Sitzung zwei Themen, welche die Gruppe für kurze Zeit zusammenbringen. Zum einen ist dies die Schulleitung. Denn alle Gruppenmitglieder sind sich einig darüber, dass die Schulleitung zu strenge Regeln aufstellt und zudem unberechenbar zu sein scheint, sodass einige ihr sogar bewusstes Lügen und Intrigen gegenüber den Schüler*innen unterstellen – und jedenfalls offen über ihre Gedanken und Wahrnehmungen sprechen.¹ Zum anderen kommt kurz vor Ende der Sitzung zur Sprache, dass es in den Sommerferien einen Vorfall von Cybermobbing und „Sexting“ gab, der in die gesamte Schüler*innenschaft und darüber hinaus getragen wurde und über den offenbar noch keine intensivere (pädagogische) Auseinandersetzung an der Schule geführt wurde.² Es regen sich also Anzeichen von Gesprächsbedarf und Gesprächswunsch zu Themen, die eine Fülle von narrativen Erlebnis- und Konfliktfeldern des jugendlichen Zusammenlebens an einer Schule betreffen und auch im Rahmen von politischer Bildung erörtert werden können.

Innerhalb dieser Ausgangslage fällt den Leiter*innen im Gruppengeschehen zunehmend auf, dass nicht nur die Mädchen dieser Gruppe von einer beinahe vollkommenen Gehemmtheit betroffen sind, sondern auch einige Jungen. Scheinbar sind diese – in der Gruppenhierarchie offensichtlich untergeordneten – Jungen ebenfalls Betroffene der bestehenden Stör- und Unterwerfungsdynamik, weil sie eventuell nicht zum engeren Kreis der Machtausübenden gehören und bei den von diesen gesetzten Anspielungen nicht oder nur begrenzt einbezogen sind. Auch hatten die Leiter*innen den Eindruck, dass einige dieser Jungen auch allgemein erhebliche Schwierigkeiten haben, sich zu konzentrieren und an einem gemeinsamen und ruhigen Gespräch in einer Gruppe teilzunehmen.

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

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

(b) Zum anderen besteht ein hohes demokratiepädagogisches Risiko. Denn schon in der frühen Gruppenphase deutete sich an, was später noch viel offensichtlicher zutage treten sollte: Regionale rechtsextreme Subkulturen haben einen erheblichen Einfluss auf einige Schüler in der Gruppe – und indirekt auf die gesamte Schüler*innenschaft – und seitens der schulischen Abläufe konnte trotz

¹ Das Team hat gleichzeitig Hinweise darauf, dass sich die Schulleitung den rechtsextremistischen Einflüssen, die aus dem Einzugsgebiet auf die Schule einwirken und in dieser Gruppe im späteren Verlauf noch deutlich werden, engagiert entgegenstellt.

² Ein selbst sozial übergriffiger und teils isolierter Schüler hatte sich über eine von einer Mitschülerin eingerichtete falsche Internetadresse Masturbationsfotos entlocken lassen; diese Mitschülerin, die, wie sich später zeigte würde, auch Teil der Gruppe ist und selbst massiv von Cybermobbing betroffen war, hat diese Fotos dann unter den Schüler*innen geteilt.

entschiedener Bemühungen (Elterntermine, Schulverweise) keine nachhaltig wirksame Abhilfe geschaffen werden. Denn dass Schüler*innen, wenn sie von der Schulleitung zum Gespräch zitiert werden, dort mitunter den Hitlergruß zeigen, wie es in einer der ersten Gruppensitzungen berichtet wird, ist eine Sache, die subtile Machtausübung und Gesprächsverhinderung in den Klassen ist eine andere.

Immerhin jedoch lässt selbst die sehr herausfordernde Alpha-Gruppe von vornherein auch jene Potentiale erkennen, mit denen bei jungen Menschen auch unter schwierigsten Bedingungen immer gerechnet werden darf. Denn trotz der sehr geringen Spielräume und des hohen Drucks innerhalb dieser Gruppe ist von einzelnen Jugendlichen auch das Bemühen spürbar, das Beste daraus zu machen. Jedenfalls werden die Gruppenleiter*innen mit ihrem völlig neuen und offenen Angebot auch für einige Schüler*innen schnell zu gern gesehenen oder immerhin zu spannenden Gesprächspartner*innen.

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

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

Diese (Un-) Kultur des Erniedrigens und Verachtens richtete sich immer wieder auch klassenübergreifend auf bestimmte Feind- und Hasspersonen unter Schüler*innen und Lehrer*innen. Bemerkenswerterweise sind die beiden am meisten erkennbaren klassenübergreifenden Feind- und Hasspersonen der „Alpha“-Gruppe weiblichen Geschlechts, nämlich die Schülerin Michelle und die Lehrerin Frau Meier³. Über beide Personen kann man verschiedene Schüler sehr verächtlich sprechen hören:

„Michelle ist voll die Schlampe. Ich kann sie gar nicht angucken da wird mir gleich schlecht. Sie ist fett, hässlich und lesbisch oder trans oder so...“

Zu Frau Meier heißt es etwa:

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

³ Namen geändert; zur Anonymisierung werden im gesamten Text Pseudonyme genutzt.

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

„Die möchte ich töten!“

In einem Gespräch, das sich später im Time-out-Bereich des Gesprächsgruppensettings zuträgt, wird das Ausmaß noch deutlicher, zu dem sich dergleichen Affektzustände von Hass und Ekel bei Einzelnen der Gruppe verdichten – und dabei auch ein rechtsextremes Fundament erkennen lassen: Angesichts der Evaluationsfragebögen des Projekts, auf denen, „weiblich“, „männlich“, und eine dritte, selbst definierbare Option angeboten sind, beginnt ein Junge zu hadern; und es bricht letztlich aus ihm heraus:

„Ich hasse Gender [es waren wohl Trans-Personen gemeint], das gehört sich nicht, das ist nicht so gewollt, ich hasse die einfach, die gehören weg.“

Was er denn mit „weg“ genau meine? Nach etwas zögern:

„Ja, in den Ofen.“

Auf die Frage, ob er schon einmal eine Trans-Person getroffen hätte:

„Ne, mit solchen rede ich gar nicht.“

Ob er schon einmal ein Lebewesen verbrannt hätte, verneint er ebenfalls; woraufhin ein andere Junge im Time-out sich abzusetzen beginnt:

„Ich bin auch kein Fan von Gender, aber ich würde die nicht verbrennen.“

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

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

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

Gruppe auf heftige Weise, was ein*e Leiter*in mit folgender Notiz beschreibt: „*Er bombardiert immer wieder die Beiträge der Anderen*“ (vgl. Tagesbericht vom 27.08.2019).

Das grundsätzlich bestehende, beträchtliche Potential der Gruppe wird zum einen darin deutlich, dass sie trotz ihres Blockiertseins den schulexternen Gruppeneiter*innen gegenüber, durchweg junge Erwachsene, grundsätzlich zugewandt ist. Umso leichter fällt es den Leiter*innen, die Gruppe sehr direkt anzusprechen und zu spiegeln:

„Bei Euch scheint es viele einzelne Gruppen und Cliques zu geben, die nicht miteinander sprechen wollen und die sich nicht zuhören. Ist das so? Wer gehört denn hier zusammen? Wie kommt es denn, dass ihr zusammengehört? Was macht ihr außerhalb der Schule zusammen?“⁴

Entlang solcher Fragelinien ergeben sich sogar in Gruppen wie dieser stets neue Impulse, hier konkret einige sporadische Erinnerungen daran, dass die Klasse in der siebten Jahrgangsstufe noch anders zusammengesetzt, der Klassenalltag damals ruhiger und die Klassenfahrt ein Highlight war. Ein gemeinsames Gespräch über geteilte Erfahrungen des sozialen Miteinanders und der gemeinsamen Erkundung der Welt scheint greifbar nahe. Es wird dann auch möglich, in der Gruppe einvernehmlich eine Runde zu machen, in der alle von ihren „*krassesten Erfahrungen*“ auf dieser Klassenfahrt erzählen und sich auch einigermaßen aufmerksam zuhören. Dabei ist in dieser Gruppe freilich viel von Mutproben und Scherzen die Rede, die allerdings durchaus, bei genügend Ruhe, viel Relevanz für Themen der politischen Bildung entwickeln können.

Selbst Marco wird in solchen, noch eher seltenen und kurzen Phase der Gruppendynamik als Person greifbar, und es ist ihm anzusehen, dass Erzählfreude und das neuerliche Durchleben von persönlich gemachter Erfahrung ihn bewegen, was den natürlichen Drang des Erzählens anzeigt, auf den die Methodik der narrativen Gesprächsgruppen stets bauen kann. Gleichwohl ist ein bündiges und gemeinsames Erzählen und Nachfragen in der „Alpha“-Gruppe hier (noch) nicht möglich.

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

Angesichts der fortdauernden Unruhe, Zerrissenheit und Blockierung entschließen sich die Leiter*innen in der vierten Sitzung, der Gruppe noch einmal genau zu erklären, was der Sinn des Time-out-Bereiches ist und wie dieser funktioniert. Sie unterstreichen, dass das Time-out unter anderem auch für eine solche Situation des Blockiertseins vorgesehen ist, damit es der Gruppe insgesamt erleichtert wird, ihre Gesprächsfähigkeit zu finden und zu entwickeln. Nach dieser vorsichtigen Intervention der Leiter*innen melden drei der dominanten Schüler an, ins Time-out gehen zu wollen, was durchaus von den Gruppenleiter*innen intendiert war, sodass diesem Wunsch natürlich auch stattgegeben wird. Auf diese Weise konnte eine Settingveränderung vollzogen werden, ohne dass die Leiter*innen eine konfrontative Intervention gegenüber den Schüler*innen einsetzen, von denen ihrer Ansicht nach das Blockiertsein der Gruppe ausgeht.

Obwohl damit noch Teile der Jungen-Clique anwesend sind, entsteht aus dieser Veränderung der Gruppenkonstellation eine erste Erleichterung. In der nun einkehrenden größeren Ruhe wird es möglich, dass einige der bereits angedeuteten und auch neue Erfahrungsfelder im Gruppengespräch

⁴ Solche Fragelinien wurden zum Teil durch interaktive Interventionen wie Aufstellungsübungen ergänzt.

Raum finden und ansatzweise ausgetauscht werden. So z.B. wird ein wenig über die Erfahrung des Neuseins in der Klasse gesprochen, angestoßen durch eine Schülerin, die die Jahrgangsstufe wiederholt sowie im Rahmen der generellen Erfahrung des Neu-Zusammengewürfelt-Werdens, die die Klasse als Ganze vor kurzem neuerlich gemacht hatte und an der sie sich bisher mit wenig Erfolg abarbeitet.⁵

Anschließend kommt spontan ein neues Thema auf: „*Die Heimkinder sind arrogant*“, was sich auf die zahlreichen in einer Jugendhilfeeinrichtung lebenden Schüler*innen dieser Schule bezieht und die Möglichkeit eröffnet, hierüber als Gruppe in genauer Erlebnisschilderung und -klärung zu gehen und aus konfliktbelasteten Beziehungen neue Dialoge herzustellen. Beim Thema „Heimkinder“ liegen auch zahlreiche gesellschaftliche und demokratiepädagogische Relevanzen vor. Basierend auf diesem Thema wurde beispielsweise im weiteren Gruppenverlauf auch über andere Ausgrenzungserfahrungen gesprochen.

In der um Teile der Jungen-Clique reduzierten Gesamtgruppe ist die Vertrauens- und Gesprächsfähigkeit jedoch bei weitem noch nicht an dem Punkt, dass der persönliche Austausch weitgehend offen möglich ist. Immerhin aber kommt in dieser Phase neuerlich jener Vorfall von Cybermobbing bzw. Sexting zur Sprache, der sich in den vorangehenden Sommerferien ereignet hat. Hierbei können jetzt einige weitere Details ergänzt werden, und eine Schülerin erzählt, wie sie versucht hat, den betroffenen Schüler anzurufen und ihn zu fragen, wie es im geht – und wie diese Geste der Fürsorge dann missverstanden wurde.

Die anschließende Aufforderung an die Gruppe, sich an Situationen erinnern, in denen man sich gegenseitig geholfen und Beistand gegeben hat bzw. wo dies dann aber missglückt ist, stellt eine klassische narrative Nachfrage dar, die ein weiteres wichtiges Erfahrungs- und Themenfeld des sozialen Lernens erschließen kann. Hierfür muss aber zunächst die Grundstabilität der Gruppe gegeben sein. So konnte diese Frage zunächst nur als Wochenaufgabe bis zum nächsten Treffen aufgegeben werden, deren Einlösung angesichts der Spannungs- und Stördynamik zu diesem Zeitpunkt eher ungewiss war. Jedoch kann man bei intensivpädagogischen Prozessen wie diesen stets davon ausgehen, dass die gegebenen Gesprächsimpulse auch an den Folgetagen bis zur nächsten Sitzung fortwirken und sich die thematische Auseinandersetzung auch im kleineren Kreis zwischen den Gruppentreffen weiterentwickelt. Dies ist umso wertvoller, als schon hier abzusehen war, dass die von sich aus aufgegriffenen Erfahrungsbereiche der Schüler*innen – Neusein, Heimkinder, Cybermobbing, Sexting, gegenseitige Fürsorge – allesamt wichtige Themen des sozialen Lernens und auch der politischen Bildung sind.

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

Der Moment, in dem sich drei der dominanten Schüler entschließen, ins Time-out zu gehen, ist von deren positiver Neugier auf diesen neuen Bereich geprägt, mag jedoch auch der Dominanzhaltung der Jungen geschuldet sein, die dieses Time-out als erstes für sich in Anspruch nehmen wollen.

Ansonsten jedoch setzen die drei Jungen im Time-out-Bereich ihr Verhalten aus der Gruppe fort, indem sie vielfach kurze Anspielungen und Insider-Anmerkungen und die alltagsüblichen

⁵ Anders als an vielen anderen Schulen werden an dieser Schule keine Geflüchteten beschult, sodass diese Perspektive des Neuseins in der „Alpha“-Gruppe nicht zum Tragen kommt.

gegenseitigen Provokationen austauschen: „Julius ist schwul.“, „Du Schwuchtel!“. Nichtsdestoweniger sind sie aber auch an dem dortigen Leiter interessiert, der ihnen gegenüber zugewandt-ergebnisoffen ins Gespräch geht. In einer dieser Time-out-Zeiten wird immerhin für eine kleine Weile – auf das Stichwort schwul – über ein mutmaßlich homosexuelles Paar auf einem der kleinen Höfe der Umgebung gesprochen und die Möglichkeit einer Gruppenhausaufgabe erwogen, das Gespräch mit den beiden Männern zu suchen und an die Gruppe zurückzumelden, die gleichwohl wegen dem Einwand „Wenn der Hof in meinem Dorf wäre, dann vielleicht...“ verworfen wurde.

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

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

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

Und das anschließende, immer noch sehr fahrig, stockende Gespräch erbrachte zwei vage Anmerkungen über Dritte oder die Wohnungen von Freunden, in denen z.B. die Reichskriegsflagge im Wohnzimmer hänge. Auch die direkte Nachfrage, ob denn richtig wäre, was einer der Gruppenleiter im Team berichtet hat, dass nämlich einige Jungen der Gruppe und der Klasse mittelgroße eiserne Hakenkreuze, an Kettchen befestigt, bei sich in der Hosentasche trügen (oder um den Hals), bestätigten die Jungen, mit erkennbarem Stolz. Manch einer klopfte bedeutungsvoll auf seine Hosentasche, und einer davon meinte:

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

Auf die Frage hin, ob er denn keine Angst vor Konsequenzen habe, kommt zunächst zur Sprache, dass vor einiger Zeit ein Zehntklässler zur Schulleiterin zitiert wurde und dann aber vor dem Rektoratszimmer den Hitlergruß zeigte, worauf der anschließend von der Direktorin zum Gespräch eingeladene Vater diesen jedoch verteidigte und sogar einen gewissen Stolz auf dessen Geste zum Ausdruck brachte. Auf seine persönliche Situation bezogen, ergänzte der Schüler:

„Naja, ist halt so, mir ist es egal, ich flieg eh bald raus, ich hab schon 16 Briefe nach Hause bekommen.“

Die Frage des aus Berlin stammenden Leiters mit türkischem Familienhintergrund, ob und inwiefern er denn aber ein grausamer Mensch wäre, weil doch der NS eine sehr grausame Angelegenheit gewesen wäre, führte bei dem verdutzten Jungen zunächst zu keiner Antwort, wurde aber sichtbar gehört, auch von den anderen Jungen im Time-out.

In einer weiteren Time-out-Sitzung mit den 3 Jungen kam es immerhin dahin, dass einer von ihnen in einigen Andeutungen von den Erwachsenen seines Dorfes – mutmaßlich auch seiner Familie – berichtete und wie diese „*inoffizielle Veranstaltungen*“ besuchten, z.B. einen klandestinen Automarkt mit Autos aus dem Nationalsozialismus, die dann mit überklebten Symbolen ausgefahren werden; ferner dass dort auch eine Person aus der Reichsbürgerbewegung beteiligt wäre, die über Waffen verfüge und auch Waffen besorgen könne. Er erzählte auch von einem anderen Reichsbürger, der kürzlich in den Nachrichten war und seine Waffen abgeben musste; das wären aber bei Weitem nicht alle gewesen. In einem einige Woche später erfolgenden Time-out-Gespräch, als sich Leiter*innen und Schüler*innen noch besser kennen, berichtet Leon, der offensichtlich einen hohen Sozialrang unter den Jungen innehat, dass sein Vater eng mit einem Reichsbürger befreundet sei und dass dieser und sein Vater Waffen sammelten. Dabei schildert er, wie der Reichsbürger mit seiner Waffe einfach mal so Richtung Küche geschossen habe, weil er zeigen wollte „*wie diese Waffe so ist*“.

Jedoch erfolgen all diese Hinweise eher verhalten, kurzatmig und fahrig – und es überwiegen Sprunghaftigkeit, Unkonzentriertheit, Gesprächsverhinderung und Veralberung

„Wir wollen uns outen, in der Gruppe. Wir sind schwul, wir leben zusammen...“

sowie die beständige Entwertung von anderen Schüler*innen:

„Der ist schwul. Allein schon wie er sitzt. Links und schwul. Er sitzt wie eine Frau. So Bein über Bein. Mein Vater sitzt auch so und nicht so schwul Bein über Bein. Das quetscht doch die Eier ein.“

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

Im mehrwöchigen Verlauf des Time-outs mit den Jungen können die Voraussetzungen für die Wiedereingliederung in die Gruppe zunächst nicht erreicht werden. Die Leiter*innen machen hier zudem wegen der anti-sozialen und teils zynischen Haltung der Jungen die besondere Auflage, dass nur jeweils einer der Jungen alleine in die Gesamtgruppe zurückkehren kann – und er in der Lage sein muss sowohl seinen Gang ins Time-out und seinen jetzigen Teilnahmewillen überzeugend zu erklären. Zunächst nämlich macht keiner der Jungen Anstalten, einzeln in die Gruppe zurückgehen zu wollen und man scheint sich darauf eingerichtet zu haben, den Rest der Stunde im Time-out zu verbringen. Als sich dann tatsächlich einer von ihnen in einer Time-out-Situation entschließt und auch eine einfache persönliche Begründung anführen kann, was bemerkenswert ist (er sei jetzt ruhiger und interessiert, an der Gruppe teilzunehmen), vermeldet die Gruppe, als sie angefragt wird, dass sie in der momentanen Gesprächsphase jenen Jungen noch nicht wieder aufnehmen möchte. Die

Wiedereingliederung der drei „Angler“-Jungen kann also erst zum Ende der Stunde erfolgen da die die Gruppe grundsätzlich immer vollzählig schließt.

Bei den Jungen in dieser Time-out-Situation war es also bei weitem noch nicht möglich, ein kohärentes, vertrauensvolles und gemeinsam unterhaltenes Gespräch zu führen; wie es auch generell (noch) kaum überhaupt im (schulischen) Erfahrungshorizont dieser Jungen zu liegen schien, ein Gespräch oder eine Unterhaltung zu führen. Und dennoch: Umso mehr und nachhaltiger dürfte es den Schüler*innen jedenfalls in Erinnerung bleiben, wie die Leiter*innen dieser narrativen Gruppen ein Gespräch führen, mit einzelnen und mit (Teil-) Gruppen. Denn diese Art des inhaltsoffenen, respektvollen und dennoch konfliktsicheren und geregelten Modus von Gespräch haben die Schüler*innen vermutlich selten erlebt, zumindest nicht in der Schule und bezüglich ihrer brennenden Themen der Verbindung zum Rechtsextremismus. Auch viele Einzelszenen werden den Beteiligten in prägender Erinnerung bleiben. Z.B. werden Stefan und die „Angler“ schwerlich vergessen, wie Stefan in der Schule einem Gesprächsleiter mit türkischem Familienhintergrund sein Metallhakenkreuz zeigt, das er verborgen bei sich trägt, und sich dessen Fragen stellt – auch der Frage, ob er schon mal gewalttätig war und ob und inwiefern er ein grausamer oder hasserfüllter Mensch wäre, weil doch der NS und auch der heutige Rechtsextremismus eine unglaubliche grausame Angelegenheit seien. Selbst wenn es, wie bei dieser Teilgruppe, aus äußeren Umständen (noch) nicht möglich ist, auch die „Angler“ in ihrer verfangenen Situation im Time-out wirksam anzusprechen, einzufassen und im schulischen Miteinander zu resozialisieren, werden diese gemeinsamen Erlebnisse sicherlich bleibend sein.

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

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

„Wer hat hier eigentlich unter euch fünf wie viel Macht? Bzw. auf einer Skala von null bis zehn, wieviel Macht hast du in der Gruppe?“

Im Zuge dessen erfolgt dann immerhin ansatzweise eine Reflexion darüber, wie die Selbstbfindlichkeit und Rangordnung der einzelnen Jungen im Beziehungs- und Machtgefüge dieser Clique beschaffen ist.

In einer weiteren Time-out-Situation mit in etwa dergleichen Besetzung⁶, aber einem anderen Leiter, schlugen die Jungen spontan vor, einen Mitschüler der zehnten Klasse, der gerade eine Freistunde hatte und der offensichtlich für seine ausgesprochen streitbaren, rechtsextremen Meinungen bekannt ist und den „Anglern“ der neunten Klasse eine Art Vorbild zu sein scheint, ins Time-out einzuladen und zusammen zu sprechen. Der Leiter stimmt dieser Eigeninitiative zu und begrüßt den Zehntklässler, der sich in Bomberjacke, Springerstiefeln und militärischem Kurzhaarschnitt vorstellt. Insbesondere sieht der Leiter in diesem Moment die günstige Möglichkeit, dass immerhin Teile des

⁶ Es ist angestrebt, konnte in der Praxis aber nicht immer gewährleistet werden, dass die Gruppen und das Time-out immer von denselben Personen geleitet wurden. Jedoch gab es für jede Schule ein Kernteam, sodass die sich die Schüler*innen zu keinem Zeitpunkt komplett unbekannt Gruppenleiter*innen gegenüber sahen.

Verlaufs und der Ergebnisse dieses Austausches, nach Abklärung der Vertraulichkeitsbedarfe, auch in die Gruppe zurückgetragen werden und die Auseinandersetzung mit dem regionalen Rechtsextremismus vorantreiben können.

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

Beispielsweise eröffnet der Zehntklässler in Bomberjacke zum Thema schulisches Miteinander und Respekt mit der Bemerkung:

„Früher war alles besser, da herrschte noch Zucht und Ordnung, Lehrer und Schüler haben sich respektiert und wenn sich wer daneben benommen hat, gab's was auf die Finger und dann war auch gut.“

Von Anfang an zeigen die „Angler“-Jungen eine vorher nicht für möglich gehaltene Aufmerksamkeit dafür, was nun passieren würde. Der Leiter entgegnet hierauf in respektvoller und aufgeschlossener Weise die Frage, ob bei „Zucht und Ordnung“ nach dem Vorbilde der deutschen Geschichte des Dritten Reiches eine eigenständige Meinung wie die, die er gerade äußert, nicht unmöglich wäre bzw. empfindliche Strafen bis hin zur Todesstrafe zu erwarten wären. Schon diese recht einfache Entgegnung beeindruckt den jungen Mann und die „Angler“-Jungen sehr, und sie zollen ihren Respekt, worin eine grundsätzliche Bereitschaft zu Gespräch und Beziehungsaufnahme erkennbar ist. Auch die weitere ideologische Offerte des Zehntklässlers, man könne doch immer wieder lesen, dass Ausländer Frauen vergewaltigen – und man solle die am besten für immer wegsperren, kann entsprechend hinterfragt werden. Denn natürlich stimmt er zu, dass auch Deutsche bestraft werden sollen, die eine Frau vergewaltigen. Die anschließende Frage des Leiters, ob und warum dann überhaupt zwischen Deutschen und Ausländern unterschieden werden muss, zumal die kriminologischen Zahlen dazu keinen Anlass geben, erzeugt wiederum ehrliche Verblüffung und Nachdenken.

Solche Interventionen, die die narrativ-gruppendynamische Methodik ergänzen, können – zumal wenn dabei gegenseitiger Respekt und Grundvertrauen entstehen – als Türöffner und Ergänzung eingesetzt werden, um sich anschließend jenseits von Meinungen über tatsächlich erlebte Erfahrungen in diesem Themenfeld auszutauschen und diese zu erzählen. Gleichermassen wurde deren Einsatz hier überhaupt erst durch die vorangegangene gruppendynamische Arbeit möglich. Denn ohne diese Grundlage und das daraus entstandene Vertrauen, das die Schüler*innen zu den Gruppenleiter*innen mit der Zeit aufbauen konnten, wäre ein Erfolg dieser Interventionen und eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Dominanzverhalten oder Rechtsextremismus bei dieser Zielgruppe wohl kaum denkbar gewesen.

Diese Episoden verdeutlichen, warum das Format der narrativen Gesprächsgruppen insgesamt – und gerade auch der Time-out-Bereich – trotz Fokussierung auf den narrativen Gesprächsmodus in durchaus flexibler und experimenteller Weise angelegt ist und auch herkömmliche Methoden der politischen Bildung bzw. pädagogischen Intervention gezielt eingesetzt und angepasst werden können. Zentral ist dabei, dass der eigendynamische Gruppen- und Gesprächsprozess dadurch nicht

durch ein „fremdbestimmtes“ Programm oder gar eine Agenda außer Kraft gesetzt wird. Je nach Einschätzung durch die Leiter*innen und abhängig von der vorhandenen Beziehungsebene können diese Interventionen durchaus auch konfrontative Elemente enthalten, wobei stets verbürgt sein muss, dass die Leiter*innen es gut meinen und helfen wollen.

Die Gruppenteilung in Mädchen- und Jungengruppe

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

Diese Sitzung beginnt damit, dass die „Angler“-Jungen sich zunächst verweigern, als ihnen gesagt wird, dass sie für dieses Mal, aus bekannten Gründen, von vornherein in den Time-out-Bereich gehen sollen. Die „Angler“-Jungen – die freilich seitens der Leiter*innen stets nur schätzungs- und vorschlagsweise als solche zugeordnet und von einem mutmaßlichen Mainstream der Gruppe abgehoben werden können – bekunden nämlich, dass sie ausdrücklich nur zu einem der beiden männlichen Time-out-Leiter gehen wollen, die sie bisher kennengelernt haben; die unbekannt weibliche Leiterin hingegen, die an diesem Tage im Team war, lehnten sie ab. Ohne hier bereits auf ihrer Befugnis der Rahmensicherung zu bestehen, die die Leiter*innen unverbrüchlich innehaben, sondieren sie hier zuerst in aufgeschlossener Weise die Hintergründe der Haltung, die die Jungen einnehmen, um den sich abzeichnenden Mehrwert der Situation für die Gesamtgruppe nicht ungenutzt zu lassen; sie fragen;

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

„Könnt ihr euch an andere Situationen erinnern, in denen ihr vor Frauen zurückgeschreckt seid, z.B. wenn sie eine vorgesetzte Funktion hatten?“

*„Hat jemand von Euch aber auch gute Erfahrungen in solchen Situationen gemacht?“
„Können die anderen hierüber vielleicht etwas erzählen?“*

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

Die Jungengruppe agiert daraufhin weiter in gewohnter Weise ihre Unruhe, Gereiztheit und Aggressivität aus und bewegt sich damit auch im Grenzbereich des disziplinarischen Interventionsbedarfs, z.B. indem sie zunächst verteilt im Gebäude und auf dem Hof umherlaufen oder einen Tisch vor die Tür rücken, bevor sie sich schließlich doch in der Untergruppe versammeln lassen. Dort ist dann wieder von der „Schlampe Michelle“ die Rede:

„Sie ist fett, hässlich und lesbisch oder trans oder so ... Ich kann sie gar nicht angucken da wird mir gleich schlecht.“

Wobei diese Thematik auch durch die den Jungen zuletzt gestellte Wochenaufgabe angeregt war, nämlich Kontakt zu dem betroffenen Mädchen der achten Klasse zu suchen und etwas an ihr als Person zu finden, das sich möglicherweise positiv verzeichnen lässt.

Gleichwohl geben die Jungen an, sie hätten diese Wochenaufgabe nicht verstanden, woraufhin sich das sehr sprunghafte Gespräch thematisch von Hass, Entwertung, Frauen, Michelle, Frau Meier auf die Thematik AfD und Ausländer hinbewegt:

„Wir beide sind schon 16 und haben die AfD gewählt. Hahaha... Ja, wir haben keine Lust auf diese Kanaken. Unsere Eltern gehen hart arbeiten und die kriegen alles geschenkt. Die haben alle die neuesten Handys und müssen nichts dafür tun. Wir wählen die AfD damit die mal alle hier verschwinden...“

Einzelne der Jungen sind in bestimmten affektiven Situationen hinsichtlich ihrer rechtsextrem unterlegten Gedankenwelt durchaus noch expliziter:

„Wenn Hitler und mein Opa auferstehen würden, würde es sowas hier [die Gesprächsgruppen, H.W.] nicht geben!“

sagt Ben, der oft mit jenem Jungen zusammensitzt, der Trans-Personen so hasst, dass er die Fantasie hat, sie „im Ofen“ zu verbrennen. Andere der Jungen setzen dahingehend subtilere Strategien ein. Zum Thema Lehrer*innen-Schüler*innen-Konflikte führt einer der „Angler“-Jungen aus:

„Die einzige Lehrerin, bei der Ruhe ist, das ist Frau Schmidt. Da herrscht Disziplin... Ein Lehrer muss seine Macht durchsetzen können. Da kann auch Gewalt dabei sein. Wenn man Angst und Respekt einflößt, bekommt man auch Gehorsam. So ist es gut.“

So schwer es zu diesem Prozesszeitpunkt war, die Untergruppe der Jungen einzufassen und zu einem irgend kohärenten gemeinsamen Gespräch zu führen, so sehr war die Hauptfunktion der Gruppenteilung hier bereits erfüllt. Denn sie ermöglichte es, mit der Sondierung und dem Aufbau eines funktionalen, gesprächsfähigen Kerns der Gruppe zu beginnen, der hier zunächst bei den Mädchen vermutet und gesucht wird. Aber auch mit Blick auf die derzeit weitgehend gesprächsunfähige Untergruppe der Jungen ist das pädagogische Potential, das in den zwar chaotischen und vielfach menschenfeindlichen, jedoch authentischen und überwiegend ehrlichen Selbstäußerungen liegt, keineswegs zu unterschätzen – wie die daraus erst resultierende Bearbeitbarkeit dieser Aspekte im Time-out zeigt. Bei genügend entwickeltem Vertrauen und nach gut justiertem Zuschnitt eines für diese Jungen geeigneten intensivpädagogischen Settings, ggf. auch als ergänzende Einzelintervention, lassen sich dergleichen Situationen gut bearbeiten und stellen großen Mehrwert für Persönlichkeitsentwicklung und politische Bildung aller Beteiligten in Aussicht. Freilich darf der Zeitrahmen nicht unterschätzt werden, der hierfür anzusetzen ist.

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

In der Untergruppe der Mädchen, die währenddessen separat zusammenkommen, entwickelt sich spontan eine Atmosphäre, die überaus gesprächsfähig ist und sich grundsätzlich beziehungsorientiert und prosozial ausrichtet. Zunächst erkundigen sich die Mädchen mit persönlichem Interesse nach den Berufen der beiden Leiter*innen. Dann wird die Erleichterung goutiert, die sich aus der Trennung von den Jungen ergibt:

„Endlich mal Ruhe ... das ist den ganzen Tag super anstrengend mit denen, zumindest mit den meisten.“

Woran das denn genau läge?

„Die ganze Zeit gibt's Sprüche und Beleidigungen.“

Was denn da so vorgebracht würde?

„Die sagen dann, dass wir hässlich sind oder fett, oder dass wir stinken, dass wir keine Brüste haben und sowas halt.“

Erst heute wieder habe Marco sie beleidigt:

„Der hat ständig Stress mit den Lehrern und drückt dann dauernd den Mädchen Sprüche rein, das merken die Lehrer gar nicht. ... Marco ist der Schlimmste von allen. Die anderen lachen wenigstens dabei, wenn sie einen beleidigen. Der knallt es dir einfach hin und geht dann einfach weiter.“

Hierauf werden konkrete Möglichkeiten und Empowerment-Strategien besprochen, wie man mit dergleichen umgehen bzw. sich dem entziehen kann. Ferner wird überlegt, wie diese Thematik in die Gesamtgruppe eingebracht werden könnte, so dass daraus eine positive Wirkung entstehen kann.

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

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

„Ich sag nie was vor der Klasse, weil da bin ich aufgereggt, da werd ich rot ... und dann erst recht.“

Einmal wäre die Klasse ganz schlimm zu ihr gewesen, habe sie unter Druck gesetzt und gequält, so dass sie weinen musste. Das habe alles noch schlimmer gemacht. Das wäre schon immer schwierig gewesen, seit der 7. Klasse und komme auch daher, dass sie in einer Einrichtung lebt, denn ihre Mutter sei als Sexarbeiterin tätig – und die Mitschüler*innen wüssten das.

„Da gab's es von Anfang an Sprüche.“

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

Nachdem so das Grundvertrauen zur Leiterin dieser Mädchengruppe weiter gefestigt ist, berichtet die Gruppe freimütig, dass eines der anwesenden Mädchen, Lara, diejenige ist, die den Cybermobbing-Vorfall im vorangegangenen Sommer begangen hat. Jedoch sind sich Lara und die anderen Mädchen bezüglich dieses Akts von Cybermobbing keiner Schuld bewusst, denn der Junge sei doch selbst schuld gewesen, zumal Philip offensichtlich ein Junge ist, der „*nicht nett zu ihnen ist*“, sondern sich oft sehr abfällig und feindlich verhält. Erstaunlicherweise ist es Lara erst kürzlich gelungen, einen solchen Angriff auf denselben Schüler zu wiederholen und dabei Videos von ihm und seiner Freundin zu erhalten, die sie neuerlich teilte; und die anwesenden Mädchen sind sich einig, dass diese Videos als ekelig zu bezeichnen sind. Schmunzelnd sagt das Mädchen:

„Ich musste dann zur Direktorin und so tun als ob es mir leid tut“,

worauf hin alle Mädchen lachen, denn die Sache wäre so lustig gewesen. Und auf die Frage, was denn daran so lustig wäre, wird mit immer noch ungläubiger Verblüffung ausgerufen:

„Er hat einen so Kleinen, das ist unglaublich.“

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

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

Freilich sind auch die Mädchen nicht frei von jenen Bedarfen der Selbstreflexion und Weiterentwicklung, die bei den „Angler“-Jungen so eklatant vorliegen. Beispielsweise scheint es selbst den – wesentlich gesprächs- und gruppenfähigeren – Mädchen derzeit völlig an Schuldbewusstsein über den aus ihrer Mitte begangenen Akt des Cybermobbing zu mangeln. Auch in späteren Gesprächen in anderen Untergruppen würden die Häme und Schadenfreude darüber wiederholt ohne Skrupel hervortreten und sogar den Leiter*innen mit Stolz angetragen werden:

„Der war selber schuld. Und das kannst du gar nicht glauben, wie klein der ist, wir können dir zeigen...“

Hier zeigte sich eine bemerkenswerte Gefühlskälte und Empathielosigkeit. Ferner ist angesichts der Mädchen dieser Gruppe die Frage nach deren Verhältnis zu dem bei den Jungen so manifesten Rechtsextremismus noch offen, zumal Lara einen guten Bezug zur „Angler“-Gruppe zu haben scheint, sich jedoch auch regelmäßig von ihnen erniedrigen und beleidigen lassen muss. Auch haben sich die „Angler“ laut eigener Auskunft im Nachgang des von Lara begangenen Cybermobbing-Aktes als Multiplikatoren betätigt, indem sie die fraglichen Bilder in eine Chatgruppe mit Freunden stellten, die nicht auf die Schule gehen.

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

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

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

So berichten die vier, die in der Gesamtgruppe so gut wie nie zu Wort kommen, dass sie sich schon seit der Grundschulzeit kennen, dort in derselben Klasse waren und viele Erlebnisse miteinander teilen. Hierdurch wird auch erkennbar, wie sehr die bestehende Blockierung der Gruppe es offensichtlich verhindert hat, dass diese Jungen mit ihren gemeinsamen Erlebnissen als Ressource zur Geltung kommen und zu einer stabilen Säule der Gruppe und der jetzigen neunten Klassen werden. Ferner erzählen die vier Jungen in diesem Teilgruppengespräch darüber, dass und wie in der Klasse permanent gemobbt würde, wobei neuerlich der jüngste Fall von Cybermobbing zur Sprache kommt und genauer dargestellt wird. Wie jenes Mädchen, das versuchte, den betroffenen Schüler anzurufen, brachten auch die Jungen ihre Sorge um den betroffenen Schüler zum Ausdruck.⁷

Des Weiteren werden konkrete Beobachtungen zur Klasse und zu Einzelnen ausgetauscht, die maßgeblich sind, aber in dieser neunten Klasse derzeit nicht offen ansprechbar zu sein scheinen:

⁷ Diese Sorge bewegte im Übrigen auch die Leiter*innen, weshalb unter der Prämisse, dass hier Gefahr in Verzug sein könnte, seitens des Projektteams auch das Gespräch mit der Schulleitung gesucht wurde, nachdem der Schüler bzw. die Gruppen vorab informiert wurden, dass und wie dies gegenüber der Schulleitung angesprochen wird.

Marco sei unter den Mobbern einer der lautesten und aufdringlichsten, und deswegen mögen die Leiter*innen ihn vielleicht bisher als den Chef der Clique gemutmaßt haben; aber er sei eigentlich nur ein Mitläufer. Vielmehr sei er früher wegen seiner Zappeligkeit und Fahrigkeit in der Klasse selbst viel gemobbt worden; besonders von den „Anglern“. Erst seitdem er so laut ist und andere massiv mobbt, hat er einen sicheren Stand in der Gruppe erhalten.

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

Über die Parallelklasse sprechen die Jungen in beinahe melancholischer Weise, denn diese habe im Gegensatz zur eigenen Klasse einen guten Zusammenhalt und eine gute Klassengemeinschaft, weshalb offenbar auch zahlreiche Freundschaften zu Schüler*innen aus der Parallelklasse bestehen.

Wie schon bei den Mädchen zeigt sich also auch in dieser Untergruppe der ruhigeren Jungen, welche große (demokratie-) pädagogischen Potenziale darin liegen, dergleichen Erlebnisschilderungen und Beobachtungen gemeinsam zu erschließen – das Agieren der „Angler“, Mobbingverläufe, Veränderungen des Klassenklimas, die Parallelklasse, gemeinsame Erinnerungen an frühere Zeiten, ferner: Freundschaft, Liebe, Beziehung und Verantwortung. Denn solche Beobachtungen und Reflexionen sind sowohl für die Klasse als ganze als auch für die persönliche Weiterentwicklung und Lebensvorbereitung aller Beteiligten förderlich. Gleichzeitig wird durch die von den Jungen vollzogenen Vergewisserungsprozesse über den Wert eines friedlichen und solidarischen Miteinanders, in klarer Abgrenzung zu den dominanzgeprägten, abwertenden und rechtsextremen Haltungen der „Angler“ zweifellos die Resilienz gegen Rechtsextremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gestärkt. Der schwierige Weg dahin verdeutlicht, dass diese Reflexion eines konfliktsicheren und flexiblen Arbeitssettings der intensivpädagogischen Intervention bedarf. Ein solches Setting liegt in Form der narrativen Gesprächsgruppen vor, die mit Time-out, Gruppenteilung und einer längeren Durchführungszeit die Möglichkeit des erweiterten Beziehungsaufbaus und der persönlichen Auseinandersetzung bietet.

Spezielle, situationsbezogene Interventionsmethoden – das Mobbing-Mediations-Setting

Spezielle Methoden und Übungen innerhalb und jenseits der narrativen Gesprächsgruppen werden immer dann notwendig, wenn in den Gruppen eine Thematik bzw. eine Dynamik in Erscheinung tritt, die gruppenübergreifend ist bzw. im offenen Gespräch der einzelnen Gruppen nicht nachhaltig bearbeitet werden kann.⁸ Diese Notwendigkeit scheint nun bezüglich des akuten Ereignisses des Cybermobbing zu bestehen. Denn aus den bisherigen Gruppengesprächen dazu ergeben sich für die Leiter*innen zwei wichtige Beobachtungen: Zum einen fällt auf, wie schwer es einigen Schüler*innen zu fallen scheint, überhaupt einen empathischen Wechsel der Perspektive vorzunehmen oder eigene Gefühle wahrzunehmen und zu beschreiben. Zum anderen treten aber mitunter auch Schüler*innen, die der rechtsextrem ausgerichteten Gruppe nahestehen, mit empathischen Fähigkeiten hervor und zeigen auch Interesse in Austausch und Vermittlung zu gehen.

In diesem Mobbing-Mediations-Setting werden die Schüler*innen nach einer kleinen Erinnerung an die vielfachen Mobbingereignisse an der Schule aufgefordert, sich an eine entsprechende eigene Erfahrungen zu erinnern und dann fürs erste einer von zwei Seiten zuzuordnen: den Täter*innen oder

⁸ Solche Übungen wurden im Rahmen des Gesprächsgruppenprojekts verschiedentlich fallabhängig entwickelt und bedarfsgerecht entweder innerhalb von Gruppen oder in gruppenübergreifenden Konstellationen umgesetzt.

den Betroffenen sowie sich entsprechend in eine von zwei sich gegenüberstehenden Stuhlreihen zu setzen. Dann wird im Wechsel je ein Erlebnis von der einen und dann von der anderen Stuhlreihe erzählt und alle anderen können Fragen stellen. In späteren Durchgängen wird die Möglichkeit bestehen, sich auch der anderen Position zuzuordnen, weil sich schnell abzeichnete, dass viele Schüler*innen über beide Positionen Auskunft geben können. Im weiteren Verlauf erweist sich zudem eine dritte Position als notwendig, nämlich die der Mitläufer*innen, die vor allem für diejenigen reserviert waren, die weder über Tat- noch Betroffenheitserinnerungen verfügten.

Das inzwischen bestehende Vertrauen zwischen Gruppe und Leitung macht es der Gruppe möglich, sich ohne weiteres in diese sensible Übung zu begeben, während die „Angler“-Jungen wie gewohnt im Time-out weilen. Der Prozess zwischen den Schüler*innen der beiden Stuhlreihen beginnt dann damit, dass zwei Mädchen, darunter auch Lara, erwartungsgemäß selbstgewiss von ihrem Tun als versierte Cybermobberinnen erzählen, welches sie bis zu diesem Zeitpunkt als völlig gerechtfertigt ansehen. Zur Begründung geben sie weitere Auskunft über das feindliche Verhalten des betroffenen Jungen, der ja sehr unfreundlich sei und sich doch jetzt endlich mal ändern solle. In narrativen Nachfragen werden die durchaus ambivalenten Gefühlslagen und Motivation erschlossen und vergleichbare Situationen sondiert. Daraufhin erfolgt der Wechsel auf die andere Seite, und ein männlicher Schüler erzählt in sehr mutiger und entschiedener Weise mehrere Erlebnisse einer langen Leidensgeschichte als Betroffener von Mobbing, was die Gruppe sichtlich beeindruckt:

„Also es war nach all dem einfach so, dass ich jeden Morgen, je näher ich an die Schule kam, immer so ein schlechtes Gefühl hatte, weil ich wusste, dass Marco mich wieder wegen irgendetwas fertig machen wird. Und ich hab es einfach nicht verstanden. Nur weil er mich nicht leiden kann oder mich dick findet oder meine Klamotten komisch. Ja und ich hatte dann immer so ein schlechtes Gefühl wenn ich aus dem Bus ausgestiegen bin.“

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

„Also mein Ex-Freund, als wir uns getrennt haben, habe ich alle Nacktbilder von ihm gelöscht. Das hatten wir ausgemacht. Aber was ich nicht wusste, dass er die Nacktbilder von mir im Bus und auf dem Hof herum zeigte. Und viele Leute waren dann sehr komisch zu mir und meinten ich sei eklig oder hässlich oder so. Aber ich wusste gar nix davon und konnte es mir nicht erklären. Bis ich dann irgendwann erfahren hab, dass er es gemacht hat.“

Von den Details sind die Teilnehmenden sichtlich schockiert; Lara kann nicht zu Ende erzählen und verbirgt zuletzt ihr Gesicht in den Händen.

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

dass die Beteiligung daran einen kurzfristigen Kick der Befriedigung gibt, der aber oft von Beschämung und schlechtem Gewissen gefolgt ist und letztlich (4) dass Mobbing für die Betroffenen lange Zeit schlimme Folgen hat, so dass die Erinnerung noch Jahre später heftigen, bleibenden Schmerz auslösen kann.

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

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

In der im Folgenden beschriebenen Sitzung, in der sich eine solche drastische (Selbst-) Erfahrung ereignen wird, sind lediglich drei Mädchen nicht anwesend, da sie sich wegen der neuerlich sehr großen Unruhe in der Gruppe sofort ins Time-out begeben. Ansonsten entschließen sich die Leiter*innen an diesem Gruppentag dazu, die „Angler“-Jungen nicht von vornherein im Time-out zu platzieren, wo mit ihnen inzwischen wegen ihrer Stör- und Herrschaftsdynamik üblicherweise gearbeitet wird, sondern zu versuchen, das in der Teilgruppenarbeit erzielte Potential auch für die Gesamtgruppe nutzbar zu machen. Deshalb belassen die Leiter*innen die Gruppe diesmal weitgehend zusammen und bieten ihr für dieses Mal einen eher konfrontativen Modus der Gruppenleitung an: Relativ gezielt und eng leitend nehmen die Leiter*innen auf die wiederum sehr große Unruhe, Störung und auch auf die dauernde gegenseitige Verächtlichkeit der Gruppenmitglieder Bezug; und sie sprechen dann einige der Inhalte der in den letzten Wochen erfolgten Untergruppen- und Time-out-Gespräche an – selbstverständlich ohne die Nennung von Namen:

„Wir und unser Team haben den Eindruck, dass ihr euch deshalb so unruhig, verächtlich und störend verhaltet, weil einige von euch viel mit Reichsbürgern und Rechtsextremismus und so zu tun haben ... einige haben ja im Time-out ein wenig berichtet ... Und Rechtsextremismus hat viel mit Störung, Verächtlichkeit und Zerstörung zu tun, was wir hier direkt erleben. Stimmt ihr dem zu?“

Mit Verhaltenheit wird dies von einigen kleinlaut bestätigt. Dabei erfolgt auch die Aussage:

„Wir können darüber [Rechtsextremismus, H.W.] nicht sprechen, weil sonst fliegen wir von der Schule“.

Daraufhin weisen die Leiter*innen neuerlich auf die in den Gruppen bestehende Verschwiegenheit und Vertraulichkeit hin und erklären, dass für sie nur dann eine Meldepflicht besteht, wenn Straftaten angekündigt werden oder eine akute Selbst- oder Fremdgefährdung einer Person besteht.

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

In dieser Phase der gruppendynamischen Arbeit wenden sich die Leiter*innen, weiterhin eng leitend, zunächst an den noch schweigenden Teil der Gruppe, der sich im Schatten der – inzwischen auskunftsfreudigeren – „Angler“ befindet:

„Ihr Anderen habt dazu noch nichts gesagt. Was könnt ihr denn über all das erzählen? Das bekommt ihr ja bestimmt alle irgendwie mit!“

Mit der direkten Ansprache des „Gruppen-Mainstreams“ jenseits der „Angler“-Clique scheint ein sensibler Punkt dieser Gruppe getroffen zu sein, den die „Angler“ möglicherweise als Bedrohung empfinden, weil sie doch die Gruppe und Klasse, in der sie sich als Clique bewegen, sozusagen als ihren Einfluss- und Herrschaftsgebiet ansehen, aber auch als Quelle von möglichem Widerstand und von Anfeindung. Jedenfalls erfolgt zunächst eine Geste der Verhinderung: Einer der „Angler“-Jungen, der auch einer der Hakenkreuz-Träger war, sagt entschieden, er wolle darüber jetzt nicht sprechen, sondern lieber den Leiter*innen Fragen stellen. Solche Fragen wird die Gruppenleitung stets als willkommenen Anlass für weitere Vertrauensbildung aufnehmen:

„Ihr könnt uns jederzeit Fragen stellen. Was würdet Ihr denn gerne von uns wissen?“

Hier nun erkundigt sich Stefan nach den (Ur)Großvätern der Leiter*innen, woraufhin ein*e Leiter*in auch einen Großvater mit Wehrmachtsvergangenheit erwähnt. Stefan, der auf diese Thematik beinahe gewartet zu haben scheint, nimmt dies zum Anlass, einiges von seinen Kenntnissen und Ansichten zur deutschen Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg einzubringen und sagt, dass dieser Großvater wohl ein Mann mit Ehre gewesen sei. Die Leiter*in fragt, woher und von wem er seine Ansichten über die Wehrmacht und ihren Großvater beziehe und wer denn überhaupt noch jemanden kenne oder kannte, der*die vom Weltkrieg oder von einem anderen Krieg erzählen kann – auch um das zuvor aktiv an die Gesamtgruppe gerichtete Gesprächsangebot zu erneuern. Die erste Frage bleibt derzeit noch unbeantwortet. Denn einer der Jungen wirft hier ein, dass seine Urgroßmutter den Zweiten Weltkrieg erlebt habe, aber nicht darüber spreche. Auf die Frage, warum die Urgroßmutter seiner Meinung nach nicht darüber spreche, zuckte er mit den Schultern und meint:

„Die würde sich auch über meine Meinung nur aufregen.“ ... „Welche Meinung denn?“ ... „Na, das zu den Juden und Auschwitz.“

Die Spannung, die, vorbereitet durch die Teilgruppen- und Time-out-Gespräche, im Moment der Zusammenführung der Gruppe bereits entstanden war, erhöhte sich hier noch zusätzlich durch die gezielte Ansprache des „Gruppen-Mainstreams“ – und deren Abwehr durch einen „Angler“. Vor allem die hier berührten Themen tragen zur Intensität dieser Spannung bei. Denn es werden in einer für die Schüler*innen bisher völlig ungewohnten Offenheit in einem schulischen Setting Themen wie Eltern, Großeltern, Rechtsextremismus, Reichsbürger, Waffen, Nationalsozialismus, Weltkrieg, Juden und Auschwitz angesprochen. Diese intensive gruppenspezifische Spannung führt hier unmittelbar zu einem Eskalationspunkt; es kommt nämlich zunächst nicht dazu, dass jener Junge schildert, wie er mit seiner Urgroßmutter spricht. Vielmehr fährt ein anderer Junge, der generell eher verhalten ist und dessen Stand in der Gruppe unsicher sowie die Zugehörigkeit zu den „Anglern“ fraglich scheint plötzlich mit einem sehr zynischen Witz dazwischen:

„Wer ist der größte Jude? – Eine zehn Meter hohe Stichflamme!“

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

In der verbliebenen Gruppe sind die Leiter*innen zunächst damit beschäftigt, die Schüler*innen zu beruhigen. Was ist hier passiert? Warum ist es notwendig und gut, dass es passiert? Und wie kann dies in der intensivpädagogischen Arbeit genutzt werden, um ganzheitliche und nachhaltige politische Bildung in einem schwer erreichbaren Umfeld zu betreiben?

Zunächst: Was ist hier passiert? Es wurde ein so genannter Judenwitz bzw. ein „Holocaust-Witz“ gemacht. Dies geschieht an einem dynamischen Eskalationspunkt der Gesamtgruppe, der einer langen Vorbereitung bedurfte, z.B. durch Time-out- und Teilgruppengespräche. Ein solcher „Witz“ ist zuvor selbst in den kleineren Gruppensettings nicht gemacht worden, obwohl niemals daran zu zweifeln war, dass die jungen Leute fortlaufend – unter mehr oder weniger vorgehaltener Hand – einen ganzen Fundus solcher „Holocaust-Witze“ pflegen und in der Schülerschaft weitertradiieren.

Warum ist es notwendig und gut, dass dies passiert? Weil es allen gemeinsam den authentischen Zustand der Gruppe zeigt, an dem gearbeitet werden muss. Das plötzliche gruppenöffentliche Auftauchen eines antisemitischen, zynischen Witzes, den mindestens einige der Schüler*innen der Gruppe (und der Schule) regelmäßig unter sich austauschen dürften, führt somit zu einem Moment, in dem sich die Gruppe als solche zum ersten Mal voll und ganz selbst ins Gesicht sieht bzw. sehen muss – insbesondere einem ihrer am meisten verborgenen Aspekte, den der äußersten zynischen Menschenverachtung, der in einem „Holocaust-Witz“ kulminiert. Auch betrifft diese (Selbst-)Erfahrung im Zynismus hier den größten Teil des Mainstreams der Gruppe, sozusagen ihre Mitte.

Möglich wird diese (Selbst-) Erfahrung in der Gruppe vor allem auch dadurch, dass das Setting der narrativen Gesprächsgruppen ausdrücklich nicht mit roten Linien des (Un-)Sagbaren arbeitet und es also zu keinen Erlebnissen der inhaltlichen Tabuisierung oder des bleibenden sozialen Ausschlusses aufgrund der Inhalte von Äußerungen kommt; ferner dadurch, dass auch die schwer erreichbaren Schüler*innen – nach mehreren Sitzungen – ein hinreichendes Vertrauen darin gefasst haben, dass dem auch wirklich so ist. Auf dieser Grundlage konnte diese Eskalation entstehen und dürfte aufgrund ihrer Vehemenz und Dynamik für alle Beteiligten ein Punkt sein, an dem sie beginnen – wenn auch zum Teil zunächst sicher unbewusst – nachhaltig daran zu arbeiten, neue persönliche Maßgaben, oder rote Linien, für sich selbst zu entwickeln. Die sofort erkennbaren Affekthandlungen, z.B. die Abspaltungen, das viele Johlen, oder das Verlassen des Raums, zeigen deutlich, dass hier ein Moment der Reflexion über eigene Haltungen angeregt wurde.⁹

So kann dieser Moment eines äußersten Zynismus jetzt zum ersten Mal zu einer gemeinsamen Erfahrung und zum unzweifelhaften Bestandteil des Gruppengedächtnisses werden, der durch die anwesenden Gruppenleiter*innen verbürgt ist. Von nun an können die Schüler*innen die Existenz dieses Zynismus in ihrer Mitte schwerlich leugnen oder herunterspielen – denn in diesem Gruppenmoment wurde der Zynismus sozusagen offiziell. Notwendig und gut ist dies, weil es nach allem, was wir über Sekundärprävention und Intensivpädagogik im Bereich von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie von politisch und hassmotiviertem Gewaltagieren wissen, unbedingt erforderlich ist, dass in erlebnis- und erfahrungshaltiger Weise vorgegangen wird und entsprechende gemeinsame Erlebnismomente erschlossen werden und dass diese Erfahrung dann narrativ und beziehungsgestützt vertieft und durchgearbeitet werden¹⁰. Das heißt, dass die virulente Menschenverachtung und der Zynismus, von denen Teile der Gruppe und Klasse geprägt sind, zunächst gemeinsam er- und nacherlebt werden müssen, bevor dann mit ihnen gearbeitet werden kann.

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

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

⁹ Auf die Notwendigkeit eines erfahrungsbasierten, narrativen und beziehungsgestützten Vorgehens, wie es hier im Format der narrativen Gesprächsgruppen praktiziert wurde, weisen auch verschiedene Publikationen zur Sekundärprävention von Rechtsextremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit hin. Vgl. die Arbeiten von Prof. Menno Baumann (Professur für Intensivpädagogik, Düsseldorf); Marc Rothballer (2018): „Beziehung wirkt! Professionelle Beziehungsarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe.“ In: AJS-Informationen, 54 (2018) 2, S. 13-17. Baer & Weilnböck (2019): „Prinzipien der Jugend(sozial)arbeit und/oder Extremismusprävention...“ und: Weilnböck & Örell, (2015): „RAN Derad Declaration of Good Practice...“, auf: <http://cultures-interactive.de/de/fachartikel.html>. Meilicke & Weilnböck (2020): „Exit Europe Training Manual“; im Druck, auf: <http://cultures-interactive.de/en/exit-europe.html>.

¹⁰ Michaela Köttig, Frankfurt a.M. (Biografisch-)Narratives Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: „Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen“, hg. von Silke Baer, Kurt Möller und Harald Weilnböck, Barbara Budrich Verlag, S. 117-128.

Auf diese Frage findet die Gruppe zunächst keine Antwort. Deshalb fordern die Leiter*innen die Gruppe auf, sich zunächst an andere, vergleichbare Situationen zu erinnern, in denen es zu solchen Witzen kam und alle gelacht haben, innerhalb oder außerhalb der Klasse/ Schule:

„Erzählt uns doch bitte, um welche Situationen es sich dabei handelte, wie die Umstände waren, welche Personen daran beteiligt waren und wie sich diese Personen sonst noch charakterisieren lassen, also wie sie sich im Allgemeinen äußern und verhalten und welche Erfahrungen ihr sonst mit ihnen gemacht habt.“

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

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

In der Alpha-Gruppe konnte es jedoch in der kommenden Sitzung aufgrund weiteren Störverhaltens von Einzelnen und des begrenzten Zeitrahmens der Gruppenarbeit zu dieser Vertiefung nicht mehr kommen, so dass die gestellten Fragen allenfalls ihre je individuellen Wirkungen auf jede*n der Schüler*innen entfalten können.¹¹ Bei einer möglichen Fortführung der Arbeit steht zu erwarten, dass sich der Prozess in zweifacher Hinsicht fortsetzen ließe: Zum einen würde mit den stark mit rechtsextremen Haltungen identifizierten Jungen in eine nachdrücklichere persönliche Auseinandersetzung gegangen werden, wofür ggf. externe Anbieter der Distanzierungs-/ Ausstiegsarbeit herangezogen werden (und/oder auch andere sozialpsychiatrische, psychotherapeutische oder Jugend-/Familienhilfemaßnahmen). Diese stellen die eine Schnittstelle des Gesprächsgruppensettings dar. Zum anderen würde der Fachunterricht als zweite Schnittstelle die Thematiken Rechtsextremismus, Holocaust, Reichsbürger, Geschichte der Weltkriege in der

¹¹ Wie in einer vergleichbaren Gruppe unter günstigeren Umständen in der bereitgestellten Zeit auch in der Gesamtgruppe große Erfolge des Durcharbeitens rechtsextremistischer Haltungen erzielt werden konnten, zeigt der Fall des „Holocaust-Leugners“, der im Projekt in einer Fallvignette verschriftlicht wurde.

Region, u.a.m. gezielt aufnehmen können – und könnte auf der nun erschlossenen Grundlage der lebhaften Gruppenselbsterfahrung der jungen Leute eine bessere Wirkung erzielen.

Erste sichtbare Verhaltensänderungen: Ermächtigung zum Nein-Sagen trotz Gruppendruck

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

Zunächst gestalten sich die Gespräche in der Gruppe zunehmend entspannter und reichhaltiger und richten sich auf eine ganze Reihe von lebensweltlichen Erfahrungsbereichen: Das weite Feld von Verliebtheitsbeziehungen, aber auch von entsprechenden Gerüchten; was es bedeuten kann, Tagebuch zu schreiben; die Rap-Songs, die man hört, und inwiefern da auch Beleidigungen enthalten sind; Erfahrungen mit Facebook und anderen sozialen Medien; ein Junge berichtet erschüttert über einen Facebook-Post:

„Da ging es um die Demonstration mit Greta. So Menschen haben da aber eine Guillotine aufgestellt. Ich fand das schlimm. Da waren viele Kinder und die Guillotine war echt.“

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

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

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

Die (vorzeitige) Beendigung

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

Diese intuitive Zuwendung zu starken Strukturen, klaren Regeln und straffem Fachunterricht steht bemerkenswerter Weise in unwillkürlicher Korrespondenz mit der Devise jenes „Angler“-Jungen, der sich dafür aussprach, dass in einer Schulklasse *„Disziplin herrschen“* und *„ein Lehrer seine Macht durchsetzen können muss“* und dass Angst, Respekt und Gehorsam zusammengehören. Dieser Korrespondenz wohnt insofern eine gewisse Tragik inne, als die Schulleitung sich durchweg sehr stark und entschieden engagiert, die offensichtlich rechtsextrem orientierten Milieus und Familien der Umgebung in die Schranken zu weisen, was freilich nur begrenzt gelingen kann und wobei aber starke Strukturen und straffer Fachunterricht aller Erfahrung nach kaum entsprechende Wirkungen haben. Umso mehr mag dieser verfrüht beendete Prozess verdeutlichen, wie wünschenswert es doch wäre, einen systemischen Arbeitsansatz für die Schule als ganze anlegen zu können, in dem alle Beteiligten in ihrer jeweiligen Funktion an dem von den Gesprächsgruppen ausgehenden Reflexionsprozess Anteil haben und mit einbezogen sind.

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