

# Narrative Gesprächsgruppen an Schulen – inklusive politische Bildung und Prävention von Rechtspopulismus

Christopher Fritzsche & Harald Weilnböck

**Abstract:** Rechtspopulistische Kampagnen und Interventionen fungieren geradezu als Gegenspieler inklusiver Bildung, weil sie vorhandene Unterschiede und Differenzen zwischen Menschengruppen hierarchisch bewerten und politisch instrumentalisieren. Das von dem Bildungsträger *cultures interactive e. V.* entwickelte Konzept der Narrativen Gesprächsgruppen stellt ein Instrument dar, mit dessen Hilfe menschenfeindliche Haltungen im Rahmen des schulischen Regelunterrichts bearbeitet und auf ihre affektive Verankerung hin befragt werden können.

**Schlagwörter:** Erzählkompetenz, emotionale Intelligenz, Gruppenfähigkeit, Demokratieförderung, menschenrechtliches Selbstverständnis

## 1. Ausgangslage

Nicht erst seit der U18-Wahl 2021, bei der jugendliche Wähler\*innen die Alternative für Deutschland in den Bundesländern Sachsen und Thüringen jeweils zur stärksten Kraft gewählt haben, ist klar, dass rechtspopulistische Mobilisierungen und Diskursangebote insbesondere im ländlichen Raum eine große Herausforderung für die schulischen Regelstrukturen darstellen. Pädagogische Fachkräfte vor Ort sind häufig damit überfordert, einen angemessenen Umgang mit rechtsaffinen Jugendlichen zu entwickeln oder reiben sich in kräftezehrenden Auseinandersetzungen auf. Kommt es dann nach Vorfällen, wie tätlichen Angriffen oder diskursiven Tabubrüchen, zu zusätzlichen pädagogischen Interventionen, sind diese aufgrund fehlender Ressourcen meistens zeitlich begrenzt und können so keine langfristige Wirkung entfalten. Wo eigentlich inklusive Bildung, gedacht als Diskriminierungen abbauendes, selbstbestimmtes Leben und Lernen für alle das Ziel sein sollte, ist der Diskurs unter jungen Leuten zunehmend von rechtspopulistischen Logiken der Exklusion bedroht, die vermeintlich einfache Lösungen für komplexe Problemlagen anbieten und damit gerade in Zeiten sich zuspitzender globaler Krisendynamiken vielerorts auf Zuspruch stoßen. Angesichts dieser Problemlage ist die Politische Bildung gefordert, neue Ansätze und Verfahren zu entwickeln.

Im Folgenden wird vorgestellt, wie das von dem Bildungsträger *cultures interactive e. V.* entwickelte intensivpädagogische Konzept der Narrativen

Gesprächsgruppen<sup>1</sup> dazu beitragen kann, dieser Herausforderung zu begegnen. Aufbauend auf Prinzipien der Gruppenselbsterfahrung und der Narrativen Gesprächsführung, schafft dieses Format der Jugendbildung einen Raum, in dem die beteiligten Schüler\*innen demokratische Haltungen und Handlungen aktiv einüben können und menschenfeindliche Einstellungen und Affekte nachhaltig bearbeitbar machen.

## 2. Rechtspopulismus als Herausforderung für inklusive Politische Bildung

Der Begriff Rechtspopulismus ist nicht eindeutig definiert, sondern fungiert vielmehr als Sammelbezeichnung, die sowohl heterogene politische Akteure als auch deren Positionen und Strategien beschreibt. Inhaltlich zeichnet sich Rechtspopulismus durch ein zweifach polarisiertes Gesellschaftsverständnis aus, das zunächst in vertikaler Perspektive ein vermeintlich homogenes, über nationale und ethnische Merkmale definiertes ‚Volk‘ einer als korrupt und globalisiert betrachteten ‚Elite‘ auf antagonistische Art und Weise gegenüber stellt. Aus dieser Gesellschaftsbeschreibung folgt dann häufig die Forderung, die Politik müsse im direktdemokratischen Sinne stärker am direkten Willen des ‚Volkes‘ ausgerichtet werden (vgl. Schedler 2019, 32 f.). Es existiert jedoch auch eine horizontale Variante der Polarisierung, welche das ‚Volk‘ noch einmal in anerkannte und abgewertete soziale Gruppen unterteilt und die Privilegierung der ersteren fordert (vgl. Achour 2017, 33 f.). Mit Blick auf politische Strategien lässt sich festhalten, dass die rechtspopulistische Rhetorik häufig auf imaginierte Bedrohungsszenarien wie den angeblichen ‚Verlust der Kultur‘, die vermeintliche ‚Bedrohung der Nation‘ oder die heraufziehende ‚Gefährdung des Kindeswohls‘ zurückgreift, um darüber Emotionen und politische Unterstützung zu mobilisieren (vgl. Wodak 2016). Rechtspopulistische Diskurse sollen hier deshalb als „Propagandaform und Technik der Agitation“ (Decker 2018, 32) verstanden werden, die unterschiedliche extrem rechte und neurechte Inhalte in teilweise modernisierter Form transportieren (vgl. Fritzsche 2019, 36 f.). Sozialtheoretisch inspirierte Untersuchungsreihen wie die Langzeitstudie zu den *Deutschen Zuständen* oder die *Leipziger Autoritarismusstudien* versuchen, rechtspopulistische Einstellungen als Ausdruck eines tieferliegenden psychologischen Syndroms zu verstehen, welches sich empirisch in konkret beobachtbaren abwertenden Äußerungen und Handlungen zeigt (vgl. Zick, Berghan & Mokros 2019, 55; Decker 2018, 51 ff.). Als strukturellen Faktor, welcher diese psychologische Disposition hervorbringt und begünstigt, nennen Groß & Hövermann (2014, 103) etwa das Phänomen des „marktförmigen Extremismus“, also die „direkte Bewertung anderer Menschen

---

1 Cultures Interactive ist dabei, das Konzept als Marke eintragen zu lassen.

nach reinen Kosten-Nutzen-Kalkülen“. Ähnlich argumentiert auch die Leipziger Forschungsgruppe, wenn sie als Kehrseite des individuellen autoritären Syndroms eine autoritäre gesellschaftliche Dynamik ausmacht, die den Menschen „sowohl die äußere Möglichkeit als auch die innere Fähigkeit zum demokratischen Miteinander entzieht“ (Decker 2020, 179 f.).

Im Vergleich mit den Zielstellungen der inklusiven Bildung zeigt sich, dass rechtspopulistische Diskursangebote im übertragenen Sinne also geradezu als deren Gegenspieler fungieren (vgl. Dannenbeck & Hinz in diesem Band). Wo die inklusive Bildung versucht, die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit auf der Basis von Gleichheit zu ermöglichen, bemühen sich rechtspopulistische Debatten in genau entgegengesetzter Richtung um die negative Aufladung von Unterschiedlichkeit und Differenz als Mittel der politischen Auseinandersetzung und möglichen Exklusion. Frei nach dem Motto: Wer nicht so aussieht, spricht oder sich verhält wie wir, hat hier nichts zu suchen und erst recht nichts zu sagen. Dabei nutzen diese Strategien den Umstand aus, dass der normative Anspruch der inklusiven Bildung in einem Spannungsverhältnis zur Realität „gesellschaftlicher Exklusion, Diskriminierung und sozialer Ungleichheit“ steht, „an der das Bildungs- und Erziehungssystem selbst einen nicht geringen Anteil hat“ (Hoffmann 2018, 55). Der Verweis auf bestehende autoritäre Dynamiken in der Gesellschaft hilft dabei, sich entweder als vermeintliche Alternative dazu zu inszenieren oder deren konsequente Verschärfung zu fordern.

Auch in den schulischen Alltag haben rechtspopulistische Diskursfragmente bereits Eingang gefunden. Vereinfacht lässt sich sagen, dass die vielfältigen Krisenphänomene der letzten Jahre die ohnehin vorhandene „Sehnsucht nach einfachen Lösungen und Sündenböcken“ auch hier noch verstärkt haben (Schubarth et al. 2019, 47). Die rechtspopulistischen „einfachen Antworten auf komplexe Probleme“ (Elverich 2017, 58) zu dechiffrieren und zu widerlegen, erfordert in der konkreten pädagogischen Auseinandersetzung Zeit, Fingerspitzengefühl und Konfliktbereitschaft – also Ressourcen, die auch professionellen Fachkräften nur begrenzt zur Verfügung stehen (vgl. Winckler 2019, 103 f.). Gleichzeitig werden rechtspopulistische Beiträge medial immer professioneller erstellt und passgenau auf jugendkulturelle Besonderheiten abgestimmt (vgl. Achour 2017, 35). Gerade in Verbindung mit dem sich zunehmend stellenden Problem einer ‚postfaktischen‘ Debattenkultur entsteht so eine Gemengelage, die im Rahmen der schulischen Regelstrukturen kaum noch zu überblicken ist. Dazu kommt, dass sich auch hier das bereits weiter oben eingeführte Phänomen der Gleichzeitigkeit von inklusiven und exklusiven Strukturen zeigt, was Schüler\*innen unter Umständen ermuntern kann, rechtspopulistisch vermittelte Ideen der Ungleichheit zu übernehmen, da sie selbst auch Momente der Ungleichbehandlung erfahren. Winckler (2019, 102) fordert angesichts dieser Problemlage, dass sich politische Bildung um Aufklärung und Prävention bemühen müsse und dabei „an den Lebensumständen der Schülerinnen und Schüler“ ansetzen solle. Elverich (2017, 59) ergänzt, dass

Politische Bildung in diesem Kontext die „Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit der Entwicklung politischer Einstellungen“ mit in den Blick nehmen müsse: „So lassen sich z. B. Ängste vor ‚Überfremdung‘ nicht allein argumentativ vom Tisch wischen, auch wenn sie noch so irrational sein mögen. Hier ist eine biografisch und lebensweltlich fundierte Auseinandersetzung mit ‚dem Eigenen‘ und dem vermeintlich ‚Fremden‘ in heterogenen Schülergruppen gefragt, ebenso wie erfahrungsorientierte Zugänge zur politischen Bildung im Schulumfeld“. Im Folgenden wird gezeigt, wie das Konzept der Narrativen Gesprächsgruppen versucht, diese Forderungen umzusetzen.

### **3. Das Konzept der Narrativen Gesprächsgruppen**

#### **3.1 Entstehung und konzeptioneller Rahmen**

Die Idee der Narrativen Gesprächsgruppen entstand im Verein zur interkulturellen Bildung und Gewaltprävention *cultures interactive* e. V. Der Verein ist hauptsächlich in der zivilgesellschaftlichen Jugendkulturarbeit aktiv und musste wie andere Bildungsträger in den letzten Jahren vermehrt die Erfahrung machen, dass die bisherige Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung erhebliche Nachholbedarfe aufweisen. Zwar kommt es nach Vorfällen oder Angriffen mit rechtem Hintergrund an den betroffenen Schulen durchaus zu pädagogischen Interventionen. Allerdings sind diese häufig nur von begrenzter Dauer und setzen erst dann mit einer problemfallzentrierten Logik am Einzelfall an, wenn er sich bereits als ‚brisant‘ erwiesen hat. Eine breit angelegte Präventionsarbeit mit erkennbar gefährdeten Jugendlichen findet dagegen kaum statt (vgl. Baer & Weilnböck 2012, 3). Als Orte mit besonderem Präventionsbedarf identifizierte der Verein aufgrund langjähriger Erfahrungen Schulen im ländlichen Raum. Hier, so legen interne Auswertungen nahe, besteht eine besondere Anfälligkeit für rechtspopulistische Diskursangebote, weil kaum alternative jugendkulturelle Milieus vorhanden sind und bis 2015 kaum direkte Erfahrungen mit Migrant\*innen gemacht wurden. Schüler\*innen mit extrem rechten Milieu- oder Familienhintergrund sind hier deshalb besonders in der Lage, bereits vorhandenen Formen von Diskriminierungen im Schulalltag noch zu verstärken. Dies führt tendenziell zu einer Situation, in der prosoziale Schüler\*innen kaum noch positiv auf das Klassenklima einwirken können und in der langfristig der Austausch zwischen herkunftsdeutschen und geflüchteten Jugendlichen stockt. Die einzelnen Schulkollegien sind mit dieser Spannungslage häufig überfordert und die einschlägigen Jugendlichen mit klassischen, zeitlich begrenzten Angeboten der Politischen Bildung kaum noch zu erreichen. Deshalb bedarf es einer über die Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen vermittelten Re-Demokratisierung von Schulen im ländlichen Raum, zu der das zwischen April

2019 und Dezember 2020 erstmalig durchgeführte Modellprojekt „*Narrative Gesprächsgruppen an Schulen – Zur Förderung demokratischer Haltungen und Prävention von Menschenfeindlichkeit*“ einen Beitrag leisten sollte.

Der Grundgedanke hinter dem Projekt, in dem über die Dauer eines halben oder ganzen Schuljahrs wöchentliche Gesprächsgruppen unter externer Anleitung stattfinden, zielt auf die Etablierung eines neuen Formats der intensivpädagogischen Politischen Bildung, welches auf die Prinzipien der narrativen Gesprächsführung und gruppendynamischen Erfahrungen setzt. Es wird angenommen, dass das prozessoffene Gespräch in einer vertraulichen Gruppe es den beteiligten Schüler\*innen ermöglicht, eine gesteigerte Gesprächs-, Erzähl- und Gruppenfähigkeit zu erwerben sowie Selbstwirksamkeit zu erleben. Diese Fähigkeiten stellen die Grundvoraussetzungen dafür dar, dass überhaupt demokratische Haltungen praktiziert (primäre Prävention) und Vorurteile sowie menschenfeindliche Haltungen bearbeitet werden können (sekundäre Prävention) (vgl. Weilnböck 2022).

### **3.2 Ablauf und Merkmale des Konzeptes**

Idealerweise startet der Prozess mit einem Schulprojekttag oder einer Schulprojektwoche. In der Praxis hat sich hier ein jugendkultureller Zugang bewährt, bei dem über Angebote wie Graffiti-, Tanz- oder Social-Media-Workshops ein Vertrauensverhältnis zu den teilnehmenden Jugendlichen aufgebaut werden kann und quasi nebenbei zur Sprache kommt, was die Schüler\*innen gerade bewegt. Nach diesem Moment des Kennenlernens beginnen dann die eigentlichen Gesprächsgruppen. Die Lehrer\*innen der teilnehmenden Klasse stellen eine feste Unterrichtsstunde für ihre Durchführung zur Verfügung, sodass sie wöchentlich stattfinden können und als wichtiger Bestandteil von schulischer Bildung erlebt werden. Die Gesprächsgruppen werden im Verlauf von ein bis zwei Schul-Halbjahren in einer Einzelstunde pro Woche mit bestehenden Schulklassen während der Regelunterrichtszeit durchgeführt, wobei jede Klasse zwei Gruppen ergibt. Jede Gruppe aus acht bis 13 Schüler\*innen wird in einem eigenen Raum von jeweils zwei Gruppenleiter\*innen im prozessoffenen Gespräch begleitet. Die Gruppenleiter\*innen sind externe, von Cultures Interactive geschulte und durch eine Supervisionsstruktur begleitete Fachkräfte, die in der Praxis des jugendkulturellen Zugangs geübt sind und den beteiligten Schüler\*innen wohlwollend und interessiert gegenüber treten. Die Leitungsteams sind möglichst gemischtgeschlechtlich und soziokulturell unterschiedlich zusammengesetzt (z. B. bez. Migrationshintergrund), sodass auch vorübergehende Gruppenteilungen eingesetzt werden können, die anlassbezogen, z. B. entlang der Unterscheidung von Geschlecht, sozialer Kriterien oder von sich spontan ergebenden gruppendynamischen Spannungslinien gebildet werden (vgl. Weilnböck 2022). Die Gespräche sind eher narrativ-erzählend als argumentativ-diskutierend angelegt und erhalten

durch das bewusste Fernbleiben der von den Schüler\*innen stark mit der schulischen Autorität assoziierten Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter\*innen schnell einen vertraulichen und persönlichen Charakter.

Somit stellen die Narrativen Gesprächsgruppen ein Format der non-formalen, außerschulischen politischen Jugendbildung dar, das jedoch mitten in die Schule hineingetragen und direkt in den wöchentlichen Stundenplan eingefügt wird, ohne deshalb aufzuhören, ein genuin non-formales Format des sozialen und politischen Lernens zu sein. Als wichtige zusätzliche Settingvariable wird ein betreuter Auszeit-Bereich mit einer\*m fünften Kolleg\*in bereitgestellt (der früher als Time-Out-Bereich bezeichnet wurde). Somit kann auch mit besonderen Herausforderungen oder Störungen der Workshop-Arbeit etwa durch verhaltensauffälliges oder destruktives Agieren z. B. seitens rechtsextremaffiner Jugendlicher umgegangen werden. Diese sind ferner mit den externen Ressourcen der regionalen Jugendhilfe sowie Spezialträgern (z. B. der Ausstiegshilfe) verbunden, wodurch eine maximale Diversität auch von Verhaltensweisen im Grenzbereich zur Jugenddelinquenz bewahrt ist.

Das Prinzip der Narrativen Gesprächsführung basiert auf dem Anspruch, dass die jeweiligen Gesprächsinhalte nicht wie in anderen Formaten von außen gesetzt sind, sondern in jeder Sitzung neu durch die Teilnehmer\*innen selbst hervorgebracht werden sollen. Die Rolle der Teamer\*innen beschränkt sich deshalb auf die Gewährleistung eines funktionierenden, wertschätzenden und geschützten Gesprächsrahmens und auf das Moderieren des Gesprächsverlaufs durch narrative Nachfragen, die in empathischer Weise zum weiteren Austausch und Erzählen von individuellen Erlebnissen und Beobachtungen anregt. Ähnlich wie bei biografisch-narrativen Interviews folgt das Vorgehen der Erkenntnis, dass ein narrativer Gesprächsaustausch geeignet ist, die tiefer liegenden, selbst erlebten Erfahrungen hinter den Ansichten und Meinungen der beteiligten Gesprächspartner\*innen sichtbar zu machen. Das so gewonnene diskursive Material kann dann zu einem weitaus produktiveren Austausch und zu gehaltreicheren Diskussionen führen, als dies auf der Ebene von Meinungen, verfestigten Glaubenssätzen und Anekdoten jemals möglich wäre. Dabei geht es nicht um das Feststellen einer vermeintlich ‚objektiven‘ Richtigkeit der Erzählung, sondern um das Nachvollziehen ihres subjektiven Erlebenskontextes.

Diese ko-narrative Rekonstruktion im Gespräch lässt sich am besten über narratives Nachfragen und emphatische Einfühlung erreichen. Fragen wie „Hast Du so etwas selbst schon einmal erlebt und wenn ja, wie war das für Dich?“ ermutigen die Teilnehmenden zur persönlichen Reflexion und legen individuelle Erfahrungen, Perspektiven und Emotionen frei, die sich dann in der Gruppe zueinander in Bezug setzen lassen, ohne sie im Einzelnen bewerten zu müssen. In technischer Hinsicht werden insbesondere Wie-Fragen und die Situationsfragen eingesetzt („Wie kam es, dass...? Wie war diese Situation genau? Kannst du dich noch an ein anderes Erlebnis erinnern, das so ähnlich/ganz anders war?“ etc.), bei

gleichzeitiger Vermeidung von Warum-Fragen, die mehr zu rationalen Überlegungen als zum Erzählen und Nachempfinden anregen. Somit werden die Muster des (Gegen-)Argumentierens und Diskutierens zunächst hintangestellt – und eine Haltung der Beziehungsaufnahme und gemeinsamen narrativen Erkundung von lebensräumlichen Erfahrungen kommt zum Tragen.

Im besten Fall kommen im Gesprächsverlauf dann organisch all jene Themen zur Sprache, die auch in anderen Bildungsformaten von Interesse sind: etwa Mobbing, das Klima in der Klasse, Konflikte mit Lehrer\*innen, Zukunftswünsche und Sorgen, Genderthemen und Geschlechterrollen, Konflikte mit Geflüchteten oder rechten Schüler\*innen etc. Hier sind diese Themen allerdings nicht gesetzt, sondern entfalten sich anhand konkreter Erzählungen von selbst. Ebenso haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, ein Thema spontan zu verlassen und sich einem anderen zu widmen, wenn der gemeinsame Gesprächsfluss das nahelegt. Aufgabe der anwesenden Teamer\*innen ist es dann, über den Verlauf der einzelnen Sitzungen hinweg einen Überblick über die bereits angesprochenen Erfahrungsbereiche und Themen zu behalten, eventuell noch nicht beendete Gesprächsstränge neu aufzugreifen und sich mit den beteiligten Fachlehrer\*innen und Schulsozialarbeiter\*innen über mögliche unterstützende Unterrichtseinheiten auszutauschen. Grundsätzlich gilt das Prinzip der Vertraulichkeit, das heißt in der Gruppe besprochene Sachverhalte und Details werden generell nicht nach außen getragen. In der parallel stattfindenden Beratung mit den Fachlehrer\*innen werden deshalb eher allgemein unterstützende Maßnahmen diskutiert. Das kann z. B. ein zusätzliches moderiertes Gespräch zwischen einzelnen Schüler\*innen und einer Lehrkraft sein, wenn sich ein Konflikt als sehr verhärtet herausstellt. Oder etwa eine thematisch vertiefte Projektwoche, wenn ein besonderes Interesse oder ein besonderer Handlungsbedarf in einer Klasse besteht. Seine Grenzen hat das Prinzip der Vertraulichkeit lediglich dann, wenn etwa Situationen von ‚Gefahr im Verzug‘ thematisiert werden und die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften oder sozialen Diensten nötig ist.

### **3.3 Der Beitrag der Narrativen Gesprächsgruppen zur Prävention von Rechtspopulismus**

Die Narrativen Gesprächsgruppen sind in vielfacher Hinsicht geeignet, den rechtspopulistischen Diskursformen und ihrer exkludierenden Logik der Differenz mit einem inkludierenden Moment zu begegnen. Im ganz konkreten Sinne unterstützen das Einüben und Praktizieren demokratischer Handlungen und Haltungen bereits die primäre Prävention. Wenn sich Schüler\*innen jenseits des klassischen Frontalunterrichts zusammenfinden und weitgehend ohne externe Anleitung Gesprächsthemen suchen und verfolgen, kann dies bereits ein basisdemokratischer Akt des gleichberechtigten Austauschs über relevante Belange sein, der das Zusammengehörigkeitsgefühl der jeweiligen Gruppe stärkt. Wenn

die Einzelnen die Erfahrung machen, dass die Anderen sich für ihre persönlichen Erlebnisse interessieren, ihnen zuhören und sie aussprechen lassen, ist das ein wichtiger Moment der Selbstwirksamkeit und Anerkennung, der sie bei der Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützt und ihnen gleichzeitig die praktischen und ethischen Vorteile einer demokratischen Gesprächskultur vor Augen führt. Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, dass menschenfeindliche und rechtspopulistische Diskursangebote, die häufig über das Prinzip des Hörensagens und imaginierte Bedrohungsszenarien funktionieren, dabei nicht ungehindert reproduziert werden. Die narrative Gesprächsführung und das dadurch angestoßene aufrichtige Erzählen versuchen, solche Diskurse quasi selbsttätig zu unterbrechen und infrage zu stellen. Denn durch das Nachfragen, inwieweit sich etwa das Behauptete mit tatsächlichen eigenen Erfahrungen deckt, gelingt es, die Differenz zwischen dem eigenen Erleben und jeglichen postfaktischen ‚Narrativen‘ – die häufig in ideologisierten Anekdoten ohne persönlichen Erzählgehalt transportiert werden – herauszustellen. Im nächsten Schritt kann durch das Zur-Diskussion-Stellen des Hören-Sagens, Anekdotischen oder ideologischen ‚Narrativs‘ in der Gruppe erfahren werden, wie vielfältig die Perspektiven auf den jeweiligen Gegenstand tatsächlich sein können. Darüber hinaus sind die narrativen Gesprächsgruppen zumindest prinzipiell gerüstet, um auf rechtspopulistische oder anderweitig destruktive oder unaufrichtige Einwürfe von einzelnen Schüler\*innen zu reagieren. Denn es besteht durchweg die Möglichkeit, mit dem speziell hierfür eingerichteten Auszeit-Bereich zusammenzuarbeiten, in dem zusätzlich zur stets wichtigen narrativen und gruppendynamischen Auseinandersetzung in der Gruppe noch einmal individuell und intensivpädagogisch mit Einzelnen gearbeitet werden kann. Dieses Vorgehen ermöglicht es, gegebenenfalls auch durch Bezug zu Fachkräften der Jugendhilfe, speziell auf die Lebenssituation der betreffenden Schüler\*innen und ihren persönlichen Werdegang einzugehen. In jedem Fall ermöglicht das Setting von Gruppe und Auszeit-Raum weiter reichende Handlungsoptionen als es der in anderen Formaten erfolgende disziplinäre Ausschluss der Betroffenen aus dem pädagogischen Setting tun würde. Gleichzeitig erhält die verbleibende Gesprächsgruppe so die Möglichkeit, ohne ständige verbale Provokationen durch Einzelne intern mit den von ihr angesprochenen Erfahrungsbereichen und Themen fortfahren und ihre Gesprächsfähigkeit als Gruppe weiterentwickeln zu können.

### **3.4 Fallbeispiel: Das narrative Durcharbeiten eines Falls von Holocaust-Leugnung**

Die folgenden Ausführungen skizzieren exemplarisch, wie innerhalb der Narrativen Gesprächsgruppen mit rechtspopulistischen Äußerungen umgegangen werden kann. Gerade Verstöße gegen die ‚Grenzen des Sagbaren‘ stellen in der Regel eine große Herausforderung für pädagogische Fachkräfte dar. Im konkreten



Fall<sup>2</sup> äußerte ein 15-Jähriger Teilnehmer mit extrem-rechtem Milieuhintergrund in der dritten gemeinsamen Sitzung einer Gesprächsgruppe, in der bis dahin verschiedene lebensweltliche Themen zur Sprache kamen, offen seine Überzeugung, dass „das mit dem Holocaust gar nicht so schlimm“ gewesen sei, „die Juden ja schon immer verfolgt“ würden und jetzt Deutschland „den schwarzen Peter zugeschoben“ bekommen habe etc. Mit dieser überraschenden Äußerung konfrontiert, legten die Gruppenleiter\*innen methodengemäß den Fokus nicht auf Widerspruch oder die Korrektur des Gesagten, sondern verlegten das Gespräch mithilfe einer kritisch-zugewandten, narrativen Haltung auf die Ebene der persönlichen Erfahrung. Ihre Antwort lautete etwa folgendermaßen: „In Sachen Holocaust bin ich ja nicht Deiner Meinung, was Dich nicht wundern wird. Aber erzähl doch erst mal, wie Du dazu kommst und wer Du eigentlich bist. Hast Du öfter Gespräche über diese Themen? Erzähl uns doch auch ein wenig von den Menschen, die das sagen? Gibt's da auch mal Streit? Was erlebst Du sonst so mit Ihnen? Welche Fragen stellen sich Dir manchmal bei Ihnen? Was erlebst Du, wenn Du sowas in der Schule sagst?“ Die gestellten Nachfragen brachten zwar auch ihr ohnehin offenkundiges Nicht-Einverständnis mit der betreffenden Äußerung zum Ausdruck, zielten aber vor allem darauf ab, den Teilnehmer dazu anzuregen, mehr von sich zu erzählen, etwa darüber, mit welchen Personen er über dieses Thema spricht und was er dabei erlebt. Im nächsten Schritt wurde die Gruppe aktiv in das narrative, offene Gespräch einbezogen, wobei eine eigenständige Auseinandersetzung und ein Austausch zwischen den Schüler\*innen entstand. Einige widersprachen dem Gesagten klar, andere versuchten die Aussagen zu differenzieren oder darauf hinzuweisen, dass „so etwas hier oft zu hören“ sei und dass man aber in der Schule „über sowas überhaupt nicht reden“ dürfe. Um eine noch weitergehende Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen, bekannte ein Gruppenleiter am Ende der Sitzung, dass ihn die Ausführungen des eigentlich sympathischen 15-Jährigen schockiert hätten. Er formulierte sinngemäß: „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?“ Gleichzeitig bat er die gesamte Gruppe bis zur nächsten Woche, noch weiter über die Thematik nachzudenken: „Denkt doch alle mal darüber nach, ob Ihr schon mal oder sogar öfter so ähnliche Sachen wie Euer Mitschüler über die Zeit des Nationalsozialismus gesagt habt – und, unabhängig davon, ob ihr manchmal grausame Menschen seid und welche Situationen es dazu vielleicht zu erzählen gibt!“

---

2 Der folgende Überblick ist eine verkürzte Darstellung einer ausführlicheren Fallbeschreibung (vgl. Weilnböck 2022).

Bei der folgenden Gesprächsrunde zeigte sich dann, dass das Thema der Vorwoche die Teilnehmenden weiter beschäftigte. Überraschenderweise brachten sie von sich aus die Themen Tod, Vergänglichkeit und Sterben auf. In diesem Zusammenhang erzählte der in der Vorwoche mit den relativierenden Äußerungen zum Holocaust aufgefallene 15-Jährige davon, wie gefühllos sein Vater mit dem Tod seiner Großmutter umgegangen sei. Seinem Bericht zufolge verzog der Vater darüber keine Miene und machte dann „tags darauf ganz normal sein Ding“. Er selbst sei deshalb der festen Überzeugung, dass seine Eltern „wohl nicht traurig wären, wenn er sterben würde“. Hier war ein Moment großer persönlicher Aufrichtigkeit und Betroffenheit entstanden, der Anknüpfungspunkte für verschiedene Fortsetzungen des Gesprächs bot. Eine das emphatische menschliche Miteinander in der Gruppe betonende Reaktion hätte so aussehen können: „Oh, das mit Deinen Eltern, das tut mir leid. Das fühlt sich bestimmt nicht so gut an, wenn man das denkt“. Eine stärker die genauere Reflektion anregende Formulierung wäre etwa diese gewesen: „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 scheinst.“ Im weiteren Verlauf der Sitzung tauchte das Thema Gefühlslosigkeit und Grausamkeit, punktuell in Verbindung mit rechten Vätern, noch wiederholt auf und wurde in den dargestellten Varianten vertieft.

Der Verlauf dieser beiden Sitzungen zeigt, welche Möglichkeiten zur Bearbeitung rechter Äußerungen die narrativen Gesprächsgruppen bieten. Es wäre unrealistisch anzunehmen, dass ein Jugendlicher mit extrem-rechtem Milieuhintergrund aufgrund einiger intensivpädagogischer Sitzungen seinen politischen Standpunkt und sein Weltbild ändert. Jedoch wurde hier von den Teilnehmenden der Gruppe selbst ein Zusammenhang zwischen Holocaust-Leugnung, Gefühlslosigkeit und emotionaler Unterversorgung hergestellt, der allen Beteiligten im Gedächtnis bleiben dürfte. Die Voraussetzung dafür war, dass sich die Gespräche in einem weitgehend selbstbestimmten, vertraulich und freiwillig gehaltenen Raum entfalten konnten, der gleichzeitig die Annahme widerlegte, dass „in der Schule über so etwas nicht geredet“ werden könne.

#### **4. Fazit**

Um der zunehmenden Herausforderung durch rechtspopulistische Kampagnen und Interventionen zu begegnen, muss die politische Bildung sowohl deren Wirkungsweisen verstehen als auch geeignete präventive Maßnahmen entwickeln. Das Konzept der Narrativen Gesprächsgruppen beruht auf der Beobachtung, dass rechtspopulistische Diskurse gerade über Momente des Schockierenden und Provozierenden Einzug in das Schulumfeld finden, sich dort über das Prinzip des Hörensagens verbreiten und bereits existente oder sich abzeichnende Konflikte zwischen einzelnen Gruppen von Schüler\*innen verschärfen. Die Methode der

wöchentlich stattfindenden Gesprächsgruppen unter Anleitung schulexterner Teamer\*innen ermöglicht es, einen vertraulichen Raum von Unvoreingenommenheit und Sagbarkeit zu schaffen, in dem rechtspopulistische Vorurteile zunächst auf ihre emotionale Resonanz und Übereinstimmung mit der jeweiligen Erfahrungswelt hin überprüft und im Anschluss intensivpädagogisch bearbeitet werden können. Eine solche Vorgehensweise ermöglicht es, Situationen des exkludierenden Gegeneinanders im Rückgriff auf tatsächliche Erfahrungsberichte zu entschärfen und stattdessen das Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Lebenssituationen wachsen zu lassen. In Verbindung mit dem parallel stattfindenden Erlernen und Erleben demokratischer Gesprächsregeln, wirken die Narrativen Gesprächsgruppen so im besten Sinne als ein Bestandteil inklusiver politischer Bildung.

## Literatur

- Achour, Sabine (2017): Im Zeitalter des Rechtspopulismus: Quo Vadis, Politische Bildung? In: Jungkamp, Burghard & John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule. Zeitgemäße Ansätze in Zeiten des Populismus. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 33–38
- Baer, Silke & Weilnböck, Harald (2012): Wirksame Deradikalisierung: Zur Methodik des ‚Time-Out-Gesprächs‘ und der ‚Wir-unter-uns-Gruppe‘ in der Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen. URL: [culturesinteractive.de/files/publikationen/Fachartikel/2012\\_Baer%20Weilnboeck\\_Wirksame%20Deradikalisierung.pdf](https://culturesinteractive.de/files/publikationen/Fachartikel/2012_Baer%20Weilnboeck_Wirksame%20Deradikalisierung.pdf)
- Decker, Oliver (2018): Flucht ins Autoritäre. In: Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Gießen: Psychosozial, 15–64
- Decker, Oliver (2020): Das Autoritäre Syndrom: Dimension und Verbreitung Der Demokratie-Feindlichkeit. In: Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – Neue Radikalität / Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen: Psychosozial, 179–210
- Elverich, Gabi (2017): Zeitgemäße Ansätze Politischer Bildung in der Schule angesichts rechtspopulistischer Tendenzen. In: Jungkamp, Burghard & John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule. Zeitgemäße Ansätze in Zeiten des Populismus. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 57–61
- Fritzsche, Christopher (2019): Geschlechtspolitische Debatten in der neurechten Wochenzeitung Junge Freiheit. Hamburg: Marta Press
- Groß, Eva & Hövermann, Andreas (2014): Marktförmiger Extremismus – ein Phänomen der Mitte? In: Zick, Andreas & Klein, Anna (Hrsg.): Fragile Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn: Dietz, 102–18
- Hoffmann, Thomas (2018): Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion. In: Müller, Kathrin & Gingelmaier, Stephan (Hrsg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 54–77
- Schedler, Jan (2019): Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus, Extreme Rechte, Rechtspopulismus, Neue Rechte? Eine notwendige Klärung für die politische Bildung. In: Schedler, Jan; Achour, Sabine; Elverich, Gabi & Jordan, Annemarie (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer, 19–39
- Schubarth, Wilfried; Niproschke, Saskia; Ulbricht, Juliane & Wachs, Sebastian (2019): Rechtsextremismus als Herausforderung für die Schule. In: Schedler, Jan; Achour, Sabine; Elverich, Gabi & Jordan, Annemarie (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer, 41–50
- Weilnböck, Harald (2020): Rekonstruktive Fallbeschreibung des Verlaufs der Gruppensitzungen der ‚Alpha‘-Gruppe – Phänomene und Bearbeitung von Herrschafts- und Verhinderungsdynamiken

sowie von Rechtsextremismus unter Schüler\*innen einer neunten Klasse. URL: [cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2020\\_Weilnboeck\\_Rekonstruktion%20Gruppenverlauf%20Alpha-Gruppe.pdf](https://cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2020_Weilnboeck_Rekonstruktion%20Gruppenverlauf%20Alpha-Gruppe.pdf)

- Weilnböck, Harald (2022): Von der Holocaust-Leugnung zum Familientableau? Narrative Gesprächsgruppen\* – Zur Anwendung der Gruppenanalyse in Schulen, Jugendarbeit und Rechtsextremismusprävention. In: Stumptner, Katrin (Hrsg.): Gruppenanalytisch arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. URL: [cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2021\\_Weilnboeck\\_Von\\_Holocaust-Leugnung\\_zum\\_Familientableau.pdf](https://cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2021_Weilnboeck_Von_Holocaust-Leugnung_zum_Familientableau.pdf)
- Winckler, Marie (2019): Zwischen Kontroversität und Komplexität. Politische Bildung in Zeiten rechtspopulistischer Vereinfachungen. In: Deichmann, Carl & May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 101–114
- Wodak, Ruth (2016): Politik mit der Angst: zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse. Wien Hamburg: Edition Konturen
- Zick, Andreas; Berghan, Wilhelm & Mokros, Nico (2019): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19. In: Zick, Andreas; Küpper, Beate & Berghan, Wilhelm (Hrsg.): Verlorene Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn: Dietz, 53–116