

**Die „Wir-unter-uns-Gruppe“ / Selbsterfahrungsgruppe
als Verfahrenselement eines sozial- und kultur-pädagogischen Verfahrens im
„Fair Skills“-Xenos-Projekt von Cultures Interactive e.V.**

(Harald Weilnböck)

Skizze, Stand Nov. 2011

Gliederung:

1. Einleitung und methodische Notiz zur wissenschaftlichen Begleitforschung **S. 2**
 2. Allgemeine Voraussetzungen der Gruppe und die Methodik der ersten Hinführung an das freie Gruppengespräch **S. 4**
 3. Zu Themen und Hergang der ersten Gruppensitzung – sowie zur Methodik der „Wir-unter-uns-Gruppe“ im Einzelnen **S. 6**
 4. Exkurs: Drei gezielte Kurzinterventionen des Gruppenleiters am zweiten und dritten Tag (vor der zweiten Gruppensitzung) **S. 13**
 5. Zu Themen und Hergang der zweiten Gruppensitzung **S. 18**
 6. Zu Themen und Hergang der dritten Gruppensitzung **S. 23**
 7. Die Evaluations-Interviews mit den Lehrerinnen der Förderschule **S. 28**
 8. Zusammenfassung der Auswertungs-Ergebnisse zur „Wir-unter-uns-Gruppe“ **S. 28**
- Annex 1: Gruppenregeln der „Wir-unter-uns-Gruppe“ des Fair-Skills-Lehrgangs **S. 34**

1. Einleitung und methodische Notiz zur wissenschaftlichen Begleitforschung

Die folgende Ausarbeitung hat das Ziel, anhand eines kommentierten Verlaufsprotokolls zu verdeutlichen, wie und mit welchen pädagogischen und sozial-therapeutischen Wirkungen ein Modul der Gruppenselbsterfahrung in einer mehrtägigen Weiterbildungs-Veranstaltung eingesetzt werden kann, die sich an junge Menschen aus sozialen Brennpunkten richtet und das Ziel hat, eine berufsrelevante Qualifizierung zur/m ‚Jugendkultur-TrainerIn‘ zu vermitteln. Bei dieser Weiterbildung handelt es sich um ein neuartiges Ausbildungs- und Tätigkeitsprofil, das die eher bildungsfernen TN in den Stand setzt, Basiskurse in jugendkulturellen Techniken und Inhalten für Gleichaltrige zu geben und dabei auch zivilgesellschaftliche Haltungen z.B. der Toleranz oder des ‚Respect‘, die diese Jugendkulturen enthalten, in jugendnaher und praxisverbundener Weise weiter zu vermitteln. Aufgrund dieses Peer-Learning-Modus, in dem Jugendliche sich gegenseitig anleiten und unterrichten, wie auch aufgrund des hohen ethischen Potentials einiger jugendkultureller Traditionen und Aspekte gingen wir, Cultures Interactive e.V., davon aus, dass man diesem Lehrgangskonzept ein großes zivilgesellschaftliches Wirkungspotential beimessen kann; dies gilt umso mehr, als das Verfahren durch psychologisch fundierte Methoden der reflexiven Gruppenarbeit erweitert und vertieft wird.

Seit mehreren Jahren führt Cultures Interactive e.V. auf der Grundlage dieses Arbeitsansatzes der *jugendkulturellen zivilgesellschaftlichen Bildung* Schulprojektstage durch und ist beständig damit befasst, sein methodisches Vorgehen weiterzuentwickeln. Das Konzept ging stets davon aus, dass eine Kombination von Faktoren anzusetzen ist, in der die Vermittlung von jugendkulturellen Inhalten, Ausdruckstechniken und Werthaltungen, von politischer und geschichtlicher Information und von Verfahren des Peer-Learning mit der praktischen Anleitung zur Teilnahme am kommunalen und politisch-demokratischen Leben ineinander greifen. Dies wird durch begleitende Maßnahmen der gemeinwesen-orientierten Arbeit und der Fortbildung für PädagogInnen und kommunale Verantwortliche ergänzt. Im Verbund dieser Faktoren können nachhaltige Wirkungen der Gewalt- und Extremismusprävention im kommunalen Kontext erzielt werden.

Das ein- bis zweitägige Format, in dem CI anfangs zu arbeiten hatte, setzte den Möglichkeiten, die diesem Ansatz innewohnen, enge Grenzen. Diese konnten in einem gemeinwesen-orientierten Bundesmodellprojekt – ‚Kulturräume 2010‘ – immerhin teilweise überschritten werden, insofern dort in ausgewählten Regionen langfristig strukturbildende Veränderungen angestoßen werden konnten. Als zusätzlichen Faktor der kommunalen Vertiefung, der den CI-Ansatz der zivilgesellschaftlichen Jugendkulturarbeit inhaltlich weiterentwickelt und pädagogisch optimiert, wurde deshalb im Rahmen eines Xenos-Modellprojekts ein 15-tägiger berufliche Qualifizierungslehrgang zur/m ‚Jugendkultur-TrainerIn‘ konzipiert, den Cultures Interactive derzeit unter dem Namen ‚Fair Skills‘ durchführt und erprobt. Die wesentlichen konzeptuellen Erweiterungen, die der CI-Ansatz in diesem Projekt erfährt, waren (1) der Gedanke der beruflichen Qualifizierung von bildungsfernen Jugendlichen im Kontext von Jugendkulturen (2) ferner die Perspektive des mittelfristigen Arbeitens mit einer festen Gruppen von TN (15 Tage in verschiedenen Blöcken über eine Zeit von ca. einem Jahr mit nachfolgender Supervision der

beginnenden Selbstständigkeit der TN) sowie (3) die Einfügung einer Methode des Gruppengesprächs zur Selbsterfahrung und Selbstreflexion als neues – so genannt hochschwelliges –Verfahrenselement im jugendkultur-pädagogischen Ansatz von Cultures Interactive. Der im Folgenden beschriebene 5-tätige Kurzlehrgang stellt eine von mehreren Pilotveranstaltungen zu diesem Xenos-Modellprojekt dar, die vor allem im Raum Berlin-Brandenburg durchgeführt wurden und helfen sollten, die Potentiale und Schwierigkeiten dieses neuen Lehrgangs-Formats zu sondieren.

Das Mittel der Gruppenselbsterfahrung, das in dieser Weise bisher noch nicht in der qualifizierenden Jugendarbeit eingesetzt worden ist (bzw. das generell seit zwei Jahrzehnten eher abnehmend als zunehmend in der sozialen und therapeutischen Arbeit eingesetzt wird), gehört im Grunde zunächst dem psychotherapeutischen Bereich an. Man kann aber davon ausgehen, dass es auch über eine große pädagogische Wirkungskraft verfügt, insbesondere angesichts der sozialen und psycho-affektiven Schlüsselkompetenzen bzw. der sogenannten Soft Skills, die in ihrer Bedeutung sowohl für die arbeitsmarktliche Eignung und Erfolgsaussicht als auch für die zivilgesellschaftliche Verlässlichkeit der Jugendlichen kaum überschätzt werden können. Die Gruppenselbsterfahrung, die von einer in psychotherapeutischer Gruppenanalyse und Supervision lizenzierten Person durchgeführt wird, auf seine Modellhaftigkeit und Anwendbarkeit in der qualifizierenden Jugendarbeit zu erproben, ist deshalb eines der wesentlichen Anliegen des Xenos-Projektes.

Die Methodik der im Folgenden gegebenen Dokumentation und Evaluation eines 5-tägigen Pilot-Lehrgangs beruht auf der qualitativ-empirischen Auswertung von Sitzungsnotizen und Ex-post-Erinnerungsprotokollen der Gruppensitzungen. (In anderen Lehrgängen wurden zum Teil Audioaufnahmen durchgeführt, um eine genaue Analyse der Verläufe der pädagogischen und sozialtherapeutischen Interaktionen in der Gruppe zu ermöglichen – und eine optimale Qualitätskontrolle des Verfahrens zu ermöglichen. Dies entspricht wünschenswerten Standards der qualitativ-empirischen Forschung und wird in Zukunft das methodische Mittel der Wahl sein.) Die Auswertung des Lehrgangs bezog auch die interne Team-Evaluation mit ein, die vor Ort während des Lehrgangs täglich abends durchgeführt wurde und in der das Team den Bericht über den Gesprächsgang der Gruppensitzung hört und vor dem Hintergrund seiner Einschätzung des Lehrgangstages sowie der jeweiligen Erfahrungen mit den einzelnen TN reflektieren. Im Nachgang des Lehrgangs wurden dann die Audiomitschnitte des Gesprächsverlaufs der Gruppe wie auch der internen Team-Evaluation sequenzanalytisch, entsprechend des Verfahrens der Analyse von narrativen Interviews ausgewertet (xx). Dies wurde von einem Zweier-Team besorgt, deren eines Mitglied der Leiter der Gruppenselbsterfahrung war, während die/der andere AuswerterIn nicht an dem Lehrgang teilgenommen hat und insofern nicht von direkten persönlichen Eindrücken betroffen war. Die Befunde dieser Auswertung wurden dann insbesondere mit den LeiterInnen der Jugendkultur-Workshops (Graffiti und Breakdance) sowie mit dem gesamten Lehrgangs-Team rückgekoppelt und trianguliert. Zuletzt wurden Evaluationsinterviews mit LehrerInnen von einigen der TN durchgeführt, in denen diese über den allgemeinen Eindruck berichteten, den die SchülerInnen nach dem Lehrgang auf sie machten.

Im Folgenden wird eine auf diese Weise ausgearbeitete Falldarstellung gegeben. Sie kann und soll kein umfassendes Protokoll der sich in der Gruppe und in den Workshops ereignenden Interaktionsabläufe sein. Vielmehr ist eine verdichtete Darbietung des Gruppen- und Lehrgangsprozesses bezweckt sowie die rekonstruktive Auswertung der pädagogischen und kompetenz-bildenden Wirkung, die dieser Prozess auf die TN gehabt hat. Hierbei wird insbesondere die Interaktion in der Gruppenselbsterfahrung in ihrer Wirkung auf die beiden Jugendkultur-Workshops (Graffiti und Breakdance) beachtet, in denen sich die signifikante Arbeits- und Lernsituation der Jugendlichen des Lehrgangs niederschlägt. Denn die Wirkung auf die Arbeits- und Lernfähigkeit der Jugendlichen stellt mit Recht das wesentliche Anliegen des Xenos-Programms dar. Hierin geht jedoch auch die Wirkungen der Module der politischen Bildung mit ein, die zivilgesellschaftliche Inhalte und Informationen im engeren Sinn vermitteln.

Von den praktischen Umständen her war es hierbei hilfreich, bei Cultures Interactive mit einem gut abgestimmten Team von erfahrenen MitarbeiterInnen zusammenarbeiten zu können. Ferner hilfreich war, dass die Methodologie der Auswertung im Hinblick auf eine für die nähere Zukunft geplante, größere wissenschaftliche Arbeit entwickelt werden konnte und dabei auch auf die methodischen Ressourcen der laufenden EU-Forschungsprojekte von CI zurückgreifen konnte.

4. Allgemeine Voraussetzungen der Gruppe und die Methodik der ersten Hinführung an das freie Gruppengespräch

Das Fair Skills-Team traf auf eine recht heterogene Gruppe von 16 TeilnehmerInnen (TN). Das Spektrum der TN reichte von versierten Mitte 20jährigen TN aus dem Bereich Jugendkulturen bis zu 16/17-jährigen FörderschülerInnen auf dem Anfängerniveau, die zudem überwiegend aus prekären Familienverhältnissen kamen und teils über Psychiatrie- und Heimerfahrung verfügten. Einige dieser FörderschülerInnen kannten sich aus einer gemeinsamen besuchten Schule. Das Bild und Verhaltensprofil der Gesamtgruppe war entsprechend disparat und störanfällig, so dass das Fair Skills-Team zunächst einige Skepsis hatte, wie die Gruppe über 5 Tage hinweg auf das Konzept und das dichte Programm reagieren würde.

Auch der Leiter der „Wir-unter-uns-Gruppe“ (Selbsterfahrungsgruppe) sah sich vor einer besonderen Herausforderung; zumal lediglich drei eineinhalb-stündige Sitzungen an fünf Tagen anberaumt waren, da die anderen Prozess-Komponenten Raum benötigten und zwei weitere Programmpunkte integriert werden sollten (eine Weimar-Stadt-Rallye und eine Buchenwald-Fahrt), die den direkten Bezug zum Lehrgangsort, zur Stadt Weimar, herstellten. Hinzu kam, dass die Gruppe mit 16 TN im Grunde zu groß war, um für gruppenselbst-dynamische Selbsterfahrung im herkömmlichen Sinn günstig zu sein.

Das methodische Konzept der Selbsterfahrungsgruppe („Wir-unter-uns-Gruppe“) hatte deshalb vorgesehen, in den Anfangsphasen der Sitzungen zunächst kleine Gesprächsgruppen von zwei bis drei TN einzurichten, von denen aus dann in den Stuhlkreis der Gesamtgruppe gegangen werden kann, wo nach Möglichkeit ein gemeinsamer Austausch im offenen Gruppengespräch und im

Erzählen über persönliche Erfahrungen eingegangen wird. Die kleinen Gesprächsgruppen schienen günstig, um ein erstes Grundvertrauen herzustellen und die Angst vor der Gruppe zu mindern. Sie waren somit auch als Hinführung konzipiert, die das freie Gespräch im Stuhlkreis der Großgruppe gut vorbereiten und sichern sollten. Denn das freie Gespräch in der Großgruppe stellt dasjenige Format des sozial-pädagogischen und -therapeutischen Arbeitens dar, das zwar maximal anspruchsvoll und mitunter schwer herzustellen ist, das dafür jedoch am besten geeignet ist, eine nachhaltige verhaltensprägende Wirkung auf die TN zu entfalten (vgl. gruppenspezifische Konzepte der Triangulierung und Gruppenmatrix, Haubl et al. Tschuschke et al xx).

Ferner entschloss sich der Gruppenleiter, anfangs nur minimale Vorinformation darüber zu geben, was in einer solchen „Wir-unter-uns-Gruppe“ eigentlich geschehen soll und kann und wozu sie nütze ist. Vor allem die Heterogenität der Gruppe (aber auch ein gewisser Überhang an verbaler und abstrakter Kommunikation zu diesem Zeitpunkt des Lehrgangs) ließen es geraten scheinen, auf ausführliche Erläuterungen vorab zu verzichten. Vielmehr sollten die Grundregeln, die für eine solche Gruppe gültig sind, im fortlaufenden Gruppenprozess induktiv entwickelt und sukzessive benannt werden. Somit würde man während des Gruppenprozesses wiederholt am aktuellen Beispiel zwanglos auf diese Regeln zurückkommen können. Zuletzt sollten die erarbeiteten Gruppenregeln schriftlich zusammengefasst und den TN als Kopie mitgegeben werden (siehe „Regeln“ hier weiter unten). Der Gruppenleiter erklärte eingangs also lediglich, dass man jetzt eben in der „Wir-unter-uns-Gruppe“ wäre, dass diese Gruppe extra für den Lehrgang entwickelt worden war und dass man hier also „unter sich“ wäre und sprechen könnte, worüber man wollte. Der Gruppenleiter wäre nur anwesend, um darauf zu achten, dass dies möglichst gut klappt und für alle möglichst interessant und spannend ist.

Mehr an Gruppenregeln wurde eingangs nicht erläutert. Der Gruppenleiter fügte lediglich eine allgemeine Begründung hinzu (die jedoch auch hätte unterbleiben und später erfolgen können). In dieser Begründung sollte vor allem die zentrale Vorgabe der Veranstaltung in Erinnerung gerufen werden, nämlich: ein Qualifizierungslehrgang zu sein, der junge Menschen zu Jugendkultur-TrainerInnen und somit immer auch ein Stück weit zu ErzieherInnen ausbildet. Die dementsprechende Begründung des Gruppenleiters lautete: Wer Jugendkultur-TrainerIn werden und eine unterstützend-erziehende Rolle einnehmen wollte, würde hierfür einiges zu lernen haben, darunter vor allem Eines, was oft vergessen wird: Ein/e Jugendkultur-TrainerIn müsse der Gruppe dazu verhelfen, dass *alle TeilnehmerInnen Geschichten über eigene Erlebnisse erzählen können*, wenn sie es wollen.¹ Dass dieses *Geschichten-Erzählen-Können* wichtig wäre, hätte auch mit dem jugendkulturellen Kernbegriff ‚Respect‘ zu tun (der besonders im Hiphop gültig ist). Das läge daran, dass es umso leichter würde, ‚Respect‘ vor einander zu bekommen, wenn man von den Anderen – egal ob man sie ad hoc mag oder nicht – etwas mehr erfahren würde. Das heißt also: Die/der TrainerIn würde lernen, wie man einer Gruppe dazu verhelfen kann, dass es den einzelnen TN möglich wird, selbst erlebte Episoden und Ereignisse aus ihrer eigenen Lebenserfahrung

¹ Diese methodische Basisbegründung entspricht dem *narrativ-lebensweltlichen Konzept von jugendkultureller Arbeit*, auf dem das Verfahren von Cultures Interactive in theoretischer und wissenschaftlicher Hinsicht aufbaut (vgl. xx).

mitzuteilen und diese Erlebnisse so gut wie möglich zu erzählen, so dass die Anderen sie sich gut vorstellen können (bzw. dass es den Anderen möglich wird, solchen Erzählungen aufmerksam und respektvoll zuzuhören und so nachzufragen, dass sie für sich ein verständliches Bild des erzählten Erlebnisses herstellen können).

3. Zu Themen und Hergang der ersten Gruppensitzung – sowie zur Methodik der „Wir-unter-uns-Gruppe“ im Einzelnen

Um den Charakter der „Wir-unter-uns-Gruppe“ zu Beginn sinnfällig zu verdeutlichen, kam anfangs der Stunde, wie gewohnt, die gesamte Lehrgangsgruppe zusammen, worauf hin dann jedoch alle WorkshopleiterInnen und BegleiterInnen (außer dem Gruppenleiter) den Raum verließen, und: „wir unter uns“ waren und lediglich eine Leitung anwesend bleibe. Im Anschluss an die genannten kurzen Eingangserläuterungen bat der Leiter dann die TN aufzustehen, in einem Bereich neben dem Stuhlkreis jede/r für sich und zwischen den anderen langsam durch den Raum zu gehen und nichts zu sagen. Der Leiter selbst geht mit. Es wird so lange gegangen, bis der Leiter ‚Stopp‘ sage, woraufhin alle inne halten; kurz darauf gehen alle weiter. Die Absicht hierbei war, die Gruppe zu beruhigen (durch das Aufstehen und die ruhige Bewegung sowie durch die Vereinzelung der TN, die vorher zumeist in Cliques-Struktur nebeneinander saßen). In der Tat gingen die (jugendlichen) TN anfangs sehr rasch, wobei jedoch der Leiter durch ein ‚etwas langsamer‘ etc. das Tempo verringern und die Ruhe erhöhen konnte. Bei einem der ‚Stopp‘ formulierte der Leiter dann die Frage, die das Thema für die anschließenden Gespräche der Kleingruppe (2 oder 3 Personen) vorgibt. Eine solche Frage war vorbereitet, weil davon auszugehen war, dass das Sprechen und Erzählen im Wir-unter-Uns erst erlernt und eingeübt werden muss, bevor die Großgruppe dann in der Lage wäre, auch aus sich selbst heraus eigene Themen zu formulieren bzw. sich ohne ausdrückliche thematische Vorgabe miteinander auszutauschen. Bei einem weiteren ‚Stopp‘ forderte der Leiter die TN auf, sich zu ein, zwei anderen NT zu gesellen, die sie/er bisher noch nicht so gut kennt.

Die Frage für die erste Sitzung schloss an das Thema des Tages an (bzw. an die ‚politische Bildung‘, das Bilderspiel zu den Jugendkulturen). Sie lautete: „Denkt in Ruhe nach und erinnert Euch an etwas, was Ihr selbst erlebt habt und was mit Jugendkulturen zu tun hat. Erinnert Euch an einen Moment in Eurem Leben, an dem Ihr dachtet, das gefällt mir, das will ich auch machen (oder aber: das kommt mir komisch vor, interessiert mich aber). Etwas, was also damit zu tun hat, dass Ihr hier seid, Breakdance und Graffiti lernen wollt und mehr über Hiphop und Jugendkulturen erfahren wollt. Helft Euch gegenseitig durch Fragen und Zuhören beim Erzählen Eure Erlebnisse und Geschichten.“

Die Vorübung funktionierte schon beim ersten Mal recht gut; es bestand zwar noch relativ viel Unruhe, und eine TN sagte später (in der Blitzlicht-Auswertungsrunde am Ende des ersten Tages), dies habe ihr nicht so gefallen, weil es eher langweilig war, was sie aber später relativiert hat. Ein anderer meinte am fünften Tag ganz entschieden, dass dieses Rumgehen gut gewesen wäre, denn

es wäre dabei ein Wir-Gefühl entstanden. Der Leiter hatte nach den drei Sitzungen für sich den Schluss gezogen, dass diese einfache Übungsform, die nur vier, fünf Minuten in Anspruch nehmen muss und die er zum ersten Mal einsetzte, gerade für stark heterogene Gruppen eine gute Wirkung hat.

Die Kleingruppen hatten sich einigermaßen rasch gebildet; bei manchen musste ein wenig nachgeholfen und vermittelt bzw. zugewiesen werden, wenn einige Gruppen zu groß waren oder Unentschlossene übrig waren. Die einzelnen Kleingruppen der ersten Sitzung sprachen ca. 20 Minuten über verschiedene Aspekte des angegebenen Themas. Der Leiter bewegte sich von einer Gruppe zur anderen und versicherte sich, dass das Gespräch läuft und Geschichten am entstehen sind, oder er versucht zu helfen und zu animieren, wenn dieser Prozess zu stocken schien. (Für die Zukunft hat der Leiter sich seither vorgenommen, jeweils einen etwas genaueren Eindruck darüber zu gewinnen, über was gesprochen wird, um den Prozess besser einschätzen zu können.)

In einzelnen Kleingruppen war das Gespräch offensichtlich rege und es handelte vorwiegend davon, wie die Einzelnen in ihrem Leben dazu kamen, eine jugendkulturelle Faszination und entsprechende Aktivitäten zu entwickeln. In anderen Kleingruppen schien das Gespräch schnell abzuebben und es gelang nicht immer, Abhilfe zu schaffen oder genauer einzuschätzen, woran das lag – ob man eben zu einem Ende gelangt war oder nicht weiter kam. Was jedoch offensichtlich auch in den gesprächigeren Kleingruppen nicht immer möglich war, ist, der Aufforderung nachzukommen, ein *bestimmtest persönliches Erlebnis* zu erzählen (ein Ziel, an dem der Leitung aus methodischen Gründen viel lag). Dies schien derzeit noch zu anspruchsvoll zu sein, und es wurde von den meisten eher allgemein, aber durchaus mit persönlicher Anteilnahme berichtet, wie in Sachen Jugendkulturen das eine zum anderen kam. Hieran würde sich aber – wie sich dann zeigte – im Großgruppengespräch gut anschließen lassen. Denn dort kamen – nach anfänglichem Zögern – erstaunlich viele kleine Erzählungen zutage, so dass die Auswertung retrospektiv zum dem Schluss kam, dass die Kleingruppendynamik zumindest das mentale Aktivieren von Erlebnis-erzählungen unterstützt haben muss, auch dort, wo die Geschichten noch nicht vollends artikuliert werden konnten.

Das Gespräch im Stuhlkreis der Großgruppe (mit 16 TN) wurde dann von einem der 16/17-jährigen Förderschüler aufgenommen (der insgesamt einen recht aufgeräumten und selbstbewussten Eindruck machte). Er erzählte darüber, wie er in TV und im Internet (YouTube) bestimmte Songs und Musikgruppen hörte, wie er dort sah, dass Graffiti gesprüht wurde und wie er das dann selber machen wollte, aber zunächst keine Gelegenheit hatte, es zu lernen. Er sprach auch darüber, wie er sich zunächst vorwiegend allein im Netz umgesehen hatte und erst später mit Anderen zusammenkam, die ein ähnliches Interesse hatten.

Der Leiter begleitete die Erzählung des TN durch kurze, helfende und vollends wertfreie Klärungsfragen, die dazu beitragen sollen, dass sich die Geschichte in der Gruppe so plastisch und nachvollziehbar wie möglich entfaltet. Auch wollte der Leiter von vorneherein ein praktisches Vorbild dafür geben, wie man das Erzählen einer Person durch Fragen unterstützen und voranbringen kann und wie man dabei auch das eigene Interesse am Erzählten geltend machen

kann, ohne den Erzählgang als solchen zu stören oder zu unterbrechen. Die persönliche Schlüsselfähigkeit, durch unterstützendes Nachfragen die Erzählprozesse von Anderen zu begleiten und zu ermöglichen, an die TN zu vermitteln, ist eines der zentralen pädagogischen Ziele, das diesem Gruppenkonzept zugrunde liegt. Denn diese essentielle Fähigkeit, in der sich persönliches Interesse am Anderen mit Geduld und Respekt für sie/ihn (und sich selbst) verbindet, scheint eine noch nicht hinreichend gewürdigte Basiskompetenz einer zivilgesellschaftlichen Haltung der toleranten Zugewandtheit und kritischen Loyalität zu sein, wie sie auch für die Belange der beruflichen Arbeits- und Teamfähigkeit bedeutsam ist. Der Leiter rechnete darauf, dass eine solche Haltung des offen-interessierten Nachfragens angeregt durch das praktische Vorbild im Zuge des vielfältigen Einübens in der Gruppe vermittelt werden kann.

Dabei lässt sich die allgemeine Strategie der Leitung als fragendes Begleiten so zusammenfassen, dass sie, wie in der qualitativen Sozialforschung bei der Methode des narrativen Interviews, von Detail-, Sach- und Warum-Fragen möglichst absieht. Vielmehr wird eher den Wie-Fragen des Wie-ist-es-genau-Gewesen und des Wie-ist-es-persönlich-erlebt-Worden nachgegangen. Narratologische Forschungsmethodik bevorzugt diese Wie-Fragen deshalb, weil sie geeignet sind, Erinnerungen über persönliches Gehandelt- und Erlebt-Haben anzustoßen und entsprechende narrative Äußerungen hervorzubringen. Sie tendieren somit nicht, wie die Warum-Fragen, dazu, vorschnell auf argumentative Stellungnahmen und abstrakte Begründungen hinauszulaufen und die persönliche Erlebensbeteiligung auszusparen. Deshalb gilt der erste, ko-narrative Typus von Fragen und Antworten, der das zwischenmenschliche Gespräch ins Werk setzt, nicht nur als der analytisch aufschlussreichere, was ihn zunächst als Mittel der Forschung angezeigt sein lässt. Und nicht nur wird er von den Interviewten regelmäßig als befriedigender und interessanter erlebt. In pädagogischer und sozialtherapeutischer Hinsicht kann darüber hinaus gefolgert werden, dass die narrativen Wie-Fragen, die die lebensweltliche Vertiefung von Erlebnissen und Erzählungen voranbringen, auch sehr viel besser dazu geeignet sind, Prozesse der persönlichen Verhaltenserweiterung und -veränderung auf den Weg zu bringen. Vor diesem Hintergrund ist es, dass der Leiter der Wir-unter-uns-Gruppe die TN implizit und explizit dazu ermuntere, in dieser Weise selbst nachzufragen, wenn sie an der Erzählung eines Gruppenmitglieds etwas besonders interessiert oder sie sich das Gehörte nicht recht vorstellen können – oder auch, wenn sie beginnen sollten sich zu langweilen.

Nach diesem ersten, beherzten Erzählbeitrag, in dem ein TN über das Aufkommen seines Interesses an Hiphop und Graffiti berichtete, war die allgemeine Redehemmung noch recht hoch. Es entstand eine gewisse Pause und kichernde Spannung, wer jetzt wohl wie anschließen würde. Der Leiter fasste ein wenig zusammen, was die Gruppe gehört hatten, merkte an, was in den Kleingruppen für Themen bestanden haben und lud somit dazu ein, sich mit einer eigenen Erzählung zu beteiligen.

Daraufhin berichtete einer der älteren TN darüber, wie er früher in der Schule mit ca. 14 einen Jungen aus der nächst höheren Klassenstufe bewunderte, der Punk war, und dass er es ihm, ohne wirklich in Kontakt mit ihm zu stehen, zunehmend gleich tat und selbst Punk wurde. Ein Jahr später jedoch hätte dieser Junge sich umgebracht, er hat sich „vor einen Zug gestellt“. Dies habe

ihn selbst aber dann „nicht mehr desillusioniert“, er wäre dennoch beim Punkt geblieben. Weiterhin erzählte er, wie er es damals gut fand, in der Öffentlichkeit viel Aufmerksamkeit zu erregen und auch eine Menge Kuriositäten zu erleben. Z.B. berichtete er, wie er einmal, als er grüne Haare hatte, in einem Zug eingeschlafen war, und dann irgendwo aufwachte, auf dem Bahnhof von einem älteren Mann angesprochen wurde, der ihn trotz seiner grünen Haare für einen Rechten hielt, ihm Fragen stellte und aus seiner Geschichte zu Zeiten der DDR erzählte. Dergleichen habe er damals interessant und spannend gefunden. Später sei ihm das zu anstrengend geworden.

Insgesamt war auffallend, dass das Klima in der Gruppe bereits in dieser Anfangsphase überraschend stabil und zugewandt war. Das schultyp- und altersspezifische Stören, Zappeln, Zanken/ Zicken, Provozieren etc., das während des Lehrgangs durchaus eindrücklich zu beobachten war, war zwar auch hier im Gang, ließ sich jedoch insgesamt recht gut im Rahmen halten. Der Gruppenleiter hatte vorab mit mehr Unruhe und Unsicherheit dieser Art gerechnet. Im Zuge der Auswertung kam man zu dem Schluss, dass die simple und doch auch spannende Aufgabe bzw. Möglichkeit, etwas zu erzählen und/oder jemandem beim Erzählen zuzuhören, offensichtlich auch für die Jugendlichen im besten Sinne faszinierend ist und dass diese Form des offenen Gruppengesprächs im gesicherten Rahmen deshalb offensichtlich gerade auch bei jungen Leuten aus gemischten sozialen Spektren auf eine recht hohe Aufmerksamkeit rechnen kann.

Offensichtlich haben die TN in dieser ersten Phase des Gruppenprozesses vor allem die basale, aber nicht zu unterschätzende Erfahrung gemacht, wie es ist, in einem gesicherten Rahmen sprechen, erzählen und zuhören zu können. Und insofern dieser Rahmen ein Gruppenrahmen war, wurde diese Erfahrung in multiplizierter Form gemacht, da auch bei anderen und relativ unbekanntem TN mit verfolgt werden konnte, wie sie in einem solchen Rahmen etwas erzählten oder anhörten und sich auf das Gehörte bezogen. Diese basale Erfahrung des Erzählens und Zuhörens (d.h. der Ko-Narration) wird man in ihrer Bedeutung für die persönliche Entwicklung der Schlüsselfähigkeiten und sozialen Skills von Einzelnen gar nicht hoch genug veranschlagen können. Gilt es hierbei doch in Erinnerung zu behalten, wie sehr sich diese Erfahrung von der Alltagssituation der Jugendlichen sowohl in schulischen Institutionen als auch in der informellen Cliques-Interaktion unterscheidet. Denn diese Alltagskontexte stellen eben keinen gesicherten Rahmen zur Verfügung, sondern bedingen in vieler Hinsicht geradezu das Gegenteil dessen, nämlich Räume der Unsicherheit, Angst, Sanktionsdrohung und Aggressionserzeugung, die jeglicher Entfaltung von freiem persönlichem Erzählen entgegen stehen. Es wird also die Erfahrung dieses Rahmens gewesen sein, auf die man die relativ große Bereitschaft, sich auf die „Wir-unter-uns-Gruppe“ einzulassen, zurückführen kann.

Insbesondere, aber nicht nur für diejenigen TN, die biografisch bedingt über wenig ‚Erfahrung des gesicherten Rahmens‘ verfügen, scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, die Gelegenheit zu erhalten, sich in einem solchen Rahmen bewegen zu können und zu lernen, was seine Möglichkeiten sind und wie man als TN verantwortlich dazu beiträgt, einen solchen Rahmen mit aufrecht zu erhalten. Die ‚Erfahrung des gesicherten Rahmens‘ stellt deshalb eine Basisvoraussetzung für nachhaltiges soziales Lernen, Friedfertigkeit und die Ausbildung von

Teamfähigkeit in Arbeitszusammenhängen dar. Diese Grunderfahrung ist zunächst durch die Präsenz des Gruppenleiters gegeben bzw. durch dessen gruppendynamische Leitungshaltung des individuellen Respekts, der persönlichen Empathie, der konfrontationsbreiten Zugewandtheit, der angstfreien Wachsamkeit gegenüber destruktiven Tendenzen und der Bereitschaft zur reflexiven Selbsthinterfragung (vgl. Haubl Tschuschke xx). Darüber hinaus bildet sich in der ‚Erfahrung des gesicherten Rahmens‘ einer Fähigkeit heran, die während eines ganzen Gruppenprozesses beständig weiter entwickelt und von den TN zunehmend verinnerlicht wird.

Dies ist unbedingt vorzuschicken, sollten etwa Einwände dergestalt entstehen, dass doch die genannten Erlebniserzählungen, die die Gruppenteilnehmer zu diesem frühen Zeitpunkt einbrachten, insgesamt noch recht knapp gehalten waren und dass sie von der Gruppe noch nicht sehr weit vertieft wurden, und sollte ferner darauf bestanden werden, wie sehr doch die großen Themen, die z.B. in der letztgenannten Erzählung eines TN offensichtlich enthalten waren – persönliche Bewunderung, Punk, Selbstmord, öffentliche Aufmerksamkeit/ Provokation, DDR-Geschichte, Politik –, noch weiter ausgeführt und pädagogisch erschlossen werden könnten und müssten. Denn hier in dieser Weise zu insistieren, hieße vollends übersehen, wie wichtig und wertvoll es war, dass der Prozess des selbständigen Austausches von Geschichten überhaupt in Gang gekommen war und sich so relativ umstandslos fortsetzte; es hieße ferner zu übersehen, wie sehr es angeraten ist, gegenüber diesem selbstständigen Prozess und seinem eigenförmigen Verlaufsweg den gebührenden Respekt zu wahren und ihn also nicht vorschnell der Thematisierung von ‚pädagogisch wertvollen‘ Gegenständen zu opfern.

Auch handelte es sich bei diesen Erlebniserzählungen durchweg um kleine, integrale Erzählungen mit Ereignischarakter, Pointe und persönlicher Beteiligung – ‚Rumpfgeschichten‘ sozusagen, die Ruhe in die Gruppe brachten und offensichtlich auch zu eigenem Erzählen anregten. Das große Potential, das dergleichen Rumpfgeschichten aufweisen, besteht darin, dass sie sich in einem gemeinsamen Gruppenprozess durch Nachfragen weiterhin entfalten und mit anderen, hierzu assoziierten Erlebniserzählungen der anderen TN vernetzen lassen und sich daraus eine narrative Gruppenmatrix ergibt. Und während die Gruppe zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht auf einem solchermaßen integrierten, organischen und vertrauensvollen Gruppenprozess aufbauen konnte, hatten diese ersten Passagen der Gruppeninteraktion eine Funktion der Vorbereitung, die unabdingbar ist. (Zudem kann im Vorgriff auf die Gesamtauswertung festgestellt werden, dass das Thema Selbstmordgedanken und ‚Selbstmord von Jugendlichen‘ in jeder der drei Sitzungen eine Rolle spielen würde und hier also eine thematische Vernetzungsdynamik wirksam war).

Um den Gruppenprozess tunlichst in diese Richtung des gemeinsamen Geschichten-Entfaltens und -Vernetzens zu führen, war der Gruppenleiter im Verlauf der ersten Sitzung weiterhin relativ stark damit befasst, jene Klärungs- und Kontextfragen des Wie-ist-es-genau-Gewesen zu stellen. (Wie war das im Einzelnen? Wie kam es eigentlich, dass . . .? Wie ging das dann weiter? Wie war das für Dich? Was fällt den Anderen dazu ein?). Diese Klärungs- und Kontextfragen zielten auch hier darauf ab, den Hergang und die Erlebnisdynamik des Geschehens möglichst gut nachvollziehbar zu machen und die Gruppe dazu anzuregen, gleiches zu tun und durch Fragen der/dem ErzählerIn

zu helfen, ein klareres Bild des Hergangs zu erstellen, du sich selbst zu helfen, eine möglichst klare Vorstellung vom Erzählten zu erhalten.

Dabei hatte der Gruppenleiter zu diesem frühen Zeitpunkt eine nur niedrige Intimität des Wie-ist-es-erlebt-Worden anvisiert, um niemanden zu überfordern. Jene genannten großen Themen in der Erzählung des älteren TNs (persönliche Bewunderung, Punk, Selbstmord, öffentliche Aufmerksamkeit/ Provokation, DDR-Geschichte, Politik) sollte in dieser ersten Sitzung noch unberührt bleiben, insofern es nicht von selbst in der Gruppe zum Austausch drängen sollte. Denn gerade Anfangs schien es, dass bei dieser heterogenen Gruppe das Tempo des Gesprächs nicht überfordert werden dürfte, um keine der verschiedenen Fraktionen zu verschrecken und verstummen zu lassen, und auch, um den persönlichen Selbstschutz der ErzählerInnen zu sichern. (Es waren ja zu diesem Zeitpunkt noch keine Regeln formuliert, die z.B. das Auf-sich-selbst-Aufpassen in Gruppen und das Dosieren des eigenen Erzählens betreffen.) Im Nachhinein hat sich beim Gruppenleiter jedoch die Überlegung eingestellt, dass diese Themen immerhin hätten kurz benannt, zusammengefasst und mit einem allgemeinen Hinweis dergestalt versehen werden können, dass dergleichen Dinge im Leben junger Leute eine wichtige Rollen spielen können. Denn dergleichen kurze Resümees haben in aller Regel eine erzähl-generierende Wirkung. Zudem unterstützen sie den Prozess, in dem die Gruppe ein Gruppengedächtnis bildet; und dieser Prozess ist von besonderer Wichtigkeit, insofern in diesem Gruppengedächtnis alles, was in der Gruppe erzählt wurde und passiert ist, enthalten ist und diese Inhalte in der Gruppe wie auch bei jedem TN, durch die Gruppendynamik gedingt, in besonderer Festigkeit verbürgt ist.

Es wurden jedoch in der Gruppe ohnedies relativ leicht gängig weitere Erzählungen eingebracht. Ein älterer Junge sprach über seinen Weg in die Metal-Szene. Eine ca. 20jährige Frau (die bereits Mutter eines 4jährigen Kindes war) und der das Sprechen in der Gruppe auf Antrieb nicht leicht fiel, erzählte darüber, wie sie über Musik und Videos zum Tanzen kam, es aber noch nicht so gut praktizieren konnte. Das sei mit 14 losgegangen. Sie sei dann auch in eine entsprechende Clique gekommen, und im Unterschied zu anderen Cliquen waren da nicht nur Mädchen; „die meisten waren Kerle“. Dass die junge Frau in der Kleingruppe auch ein wenig darüber sprach, dass sie „früher rechts gewesen ist“, hat sie nicht in die Großgruppe getragen. Dergleichen wäre aber ohne Zweifel später thematisiert worden, wenn der Gruppenprozess insgesamt länger als drei Sitzungen hätte andauern können; auch musste diese TN vor der zweiten Gruppensitzung aus familiären Gründen den Lehrgang verlassen.

Dann ergriff der junge, couragierte Förderschüler, der die erste Erzählung der Sitzung beigetragen hatte, das Wort und sprach die Gymnasiastinnen an, die sehr versierte Breakerinnen waren: Es würde ihn interessieren, wie das bei ihnen eigentlich war. Daraufhin erzählten die Gymnasiastinnen nacheinander sehr reichhaltig und angeregt. Eine von ihnen berichtete, wie sie als 13-jährige im TV Breakdance sah und ihr dabei eine Tanz-Figur besonders auffiel – eine Bodenwelle – und wie sie tage- und wochenlang versucht hatte, sie nach zu machen, und dann kurze Zeit später zum Tanzen ging. Dass die Gymnasiastinnen mitunter im Umfeld von Break-Weltmeistern proben konnten, unterstrich auch die soziale Spannweite dieser Gruppe (von denen jedoch letztlich nur drei Personen nicht dem klassischen Fair-Skills Klientel angehörten). Zwei der

Gymnasiastinnen sprachen jedoch auch davon, dass sie sich als beste Freundinnen in jungen Jahren unversöhnlich zerstritten hatten und dass sie erst wieder über den Breakdance zusammenkamen. Auch hierüber wäre in einem längeren Gruppenprozess sicherlich noch das eine oder andere zum Thema Konflikt und Jugendkulturen auszutauschen gewesen.

Offensichtlich konnten die TN in diesem und ähnlichen Momenten vor allem die Erfahrung machen, dass man in einer Gruppe selbst die Initiative ergreifen kann und ohne direkte Hilfe des Leiters jemanden eigenständig ansprechen kann; ferner dass man dabei gerade auch die Grenzen zwischen verschiedenen Cliquen und sozialen Herkunftsn überqueren und mit Personen ins Gespräch kommen kann, mit denen man normalerweise nicht so leicht Kontakt bekommt. Dass dies jedoch zunächst auch Spannung und Scheu verursachen kann, wurde erkennbar, als ein/e TN in der Blitzlichtrunde der abendlichen Tagesauswertung bekannte: die Gruppe habe ihm/ihr gut gefallen, aber dass man dort direkt gefragt werden kann, fände sie/er nicht gut. Damit schien die Person und die Gruppe aber gleichzeitig auch schon ihren Frieden mit dieser Gruppenspannung geschlossen und Vertrauen gefunden zu haben, denn gerade diese Person hat die direkte Ansprache ab der zweiten Sitzung dann auch selbst intensiv praktiziert. Überhaupt ist der Impuls zum eigenen interessierten Nachfragen, den der Gruppenleiter vielfach anzustoßen versuchte, insgesamt relativ schnell angenommen wurde, was besonders ab der zweiten Sitzung augenscheinlich wurde, als einzelne TN sich mit ihren Fragen vor die Klärungsfragen des Gruppenleiters drängten (und diesem auffiel, dass er vielleicht schon etwas früher hätte in den Hintergrund treten können).

Einen Moment gegen Sitzungsende nutzte der Leiter, um eine Frage in didaktischer Absicht zu stellen: Was ist eigentlich der wichtigste Faktor für die Fähigkeit, persönlich Erlebtes erzählen zu können. Die eingeworfenen Antworten waren zunächst typischerweise auf das Individuum zentriert: Selbstvertrauen, Wortschatz, Einfallsreichtum . . ., woraufhin der Leiter als Antwort gab: Das ist alles wichtig, aber das Wichtigste für das Erzählen ist, dass es jemanden gibt, die/der zuhört und dass diese ZuhörerInnen ein persönliches Interesse entwickeln und nachfragen. So könnte eine Geschichte sich gut entfalten. Gegenüber dergleichen didaktisch motivierten Fragen war der Gruppenleiter im Grunde recht ambivalent eingestellt; er verwendet sie in dieser Form normalerweise nicht oder nur sehr spärlich. Hier jedoch schien dies ein geeignetes Mittel zu sein, den Qualifizierungscharakter in Erinnerung zu rufen, der diesem Lehrgang zur/m Jugendkultur-TrainerIn gegeben ist und der auf die Vermittlung von beruflicher Initiative und berufsrelevanten Basisfähigkeiten hinarbeitet. In dieser Hinsicht war dem Leiter auch daran gelegen, die zuletzt angezielte Formulierung von Regeln der Gruppenkommunikation vorzubereiten, deren eine eben auch die Funktion des aktiven Zuhörens betrifft.

In der gemeinsamen Abendauswertung der gesamten Lehrgangsguppe am ersten Tages mit Gruppenselbsterfahrung wurde einige Male und überwiegend positiv auf die Gruppe Bezug genommen. Es deutete sich an, dass eine Gruppe von TN, die dergleichen Gruppenverfahren überwiegend noch nie kennen gelernt hatten, es intuitiv zu schätzen wussten, dass man auf diese Weise „näher miteinander bekannt wird“, vor allem auch mit denjenigen, mit denen man sonst

wenig oder keinen Austausch hat. Auch bemerkt wurde freilich, dass das Sprechen und Erzählen in der Großgruppe mitunter schwierig sein kann.

4. Exkurs: Drei gezielte Kurzinterventionen des Gruppenleiters am zweiten und dritten Tag (vor der zweiten Gruppensitzung)

Bevor der Fortgang der Wir-unter-uns-Gruppe beschrieben werden kann, sind drei Kurzinterventionen zu erwähnen. Hierbei stellte der Leiter der Gruppenselbsterfahrung auf spontane Anfrage des Teams mit problematischen Teilgruppen oder einzelnen TN eine Gesprächssituation her, um Probleme, Konflikte und Spannungen klären zu helfen, die in den Workshops ad hoc aufgetreten waren und dort nicht umstandslos zu lösen waren. Es war jeweils eine Viertel- bis halbe Stunde verfügbar. Dabei hat es sich als sehr günstig erweisen, dass die Gruppe mit der Person des Leiters bereits vertraut war und ihn von dem relativ flexiblen, gesprächs-offenen und persönlich ausgerichteten Format der Wir-unter-uns-Gruppe her kannte (und ihn nicht etwa als Lehrgangslitung wahrnahm, die der Gruppenleiter keinesfalls innehaben darf).

Bei zwei der drei Interventionen ging es konkrete um Folgendes: Sowohl im Workshop Breakdance als auch im Workshop Graffiti entstanden Spannungen und Belastungen des Ablaufs, die die Workshop-LeiterInnen aufgrund ihrer spezifischen Vermittlungsaufgaben kaum nachhaltig moderieren konnten. Die Hauptursache dieser zunächst unüberbrückbaren Spannungen war, dass in beiden Workshops jeweils zwei von Alter, Persönlichkeitsreife und Können recht heterogene Teilgruppen bestanden. Dies führte mitunter zu Lernblockaden und Störungen im Ablauf. Darauf hin wurde im Team beschlossen, dass der Leiter der Selbsterfahrung jeweils mit der prekären Teilgruppe über deren Erwartungen und Vorerfahrungen sprechen und dabei versuchen sollte, die Lernblockaden und das Störverhalten aufzulösen. Gleichzeitig sollten die Workshop-LeiterInnen jeweils mit der anderen, fortgeschritteneren Hälfte sprechen, um dort eine Strategie des Peer-Teaching und des Anleitens vorzuschlagen und versuchsweise umzusetzen, die es erlauben würde, die AnfängerInnen zu integrieren. Dies entsprach im Grunde ja auch dem Qualifizierungsziel des Lehrgangs.

(1)

Im Einzelnen hieß das: Der Breakdance Workshop bestand aus einigen hoch-versierten BreakerInnen, die zudem Gymnastinnen waren und sich im Grunde gerne weiter perfektioniert hätten bzw. eventuell einen Trainerschein erworben hätten. Dem standen mehrere jüngere AnfängerInnen gegenüber, die aus der Förderschule kamen und trotz gewisser Vorerfahrungen und Motivationen fürs Tanzen spontan große Lernblockaden entwickelten. Sie wollten unbedingt den Kurs wechseln. Eine zunächst unlösbare Situation.

Als der Selbsterfahrungs-Leiter eine halbe Stunde mit den FörderschülerInnen zusammen war und sich mit ihnen über ihre Erwartungen und Vorerfahrungen austauschte, gelangte das Gespräch zuletzt – für den Leiter selbst sehr überraschend – dahin, dass die TN spontan aufstanden und

begannen, den Grundschrift des Breakens, der eben noch so unbezwinglich schwierig schien, zu probieren, ihn dem Leiter zu zeigen und ihn darin einzuüben. Daraufhin gelang ihnen dieser Schritt auch einigermaßen. Dies war insofern verblüffend, als noch kurz zuvor die Frustration groß war und die Entschlossenheit, keinesfalls tanzen zu wollen, unumstößlich schien. Es schien, als ob das Gespräch, das weite Kreise in viele verschiedene Bereiche von Vorerfahrung und Motivationen des Tanzens gezogen hatte, die Motivation als solche wiedergeweckt hatte, und plötzlich möglich war, was vorher vollends vergeblich schien. Der freie, persönlich-lebensweltliche Erzählaustausch, zu dem der Leiter die TN anregte, hat hier offensichtlich einen direkten ermöglichenden Faktor enthalten. Inzwischen hatten die Fortgeschrittenen darüber beraten, wie eine Grunddidaktik aussehen könnte, die sich mit den AnfängerInnen durchführen ließe, so dass diese letztlich in einen gemeinsamen Tanz integriert werden könnten.

Dieser Klärungsprozess war nachhaltig erfolgreich.

Die Workshopleiterin konnte nach dieser gemeinsamen Intervention feststellen, dass . . . xxx

Am Abschlusstag führte die Workshop-Gruppe zuletzt die integrierte Choreographie eines gemeinsamen Tanzes auf, in dem beide Leistungsniveaus gut abgestimmt mit einander tanzten. Zudem übernahmen die FörderschülerInnen dann sogar die Anleitung, in der die gesamte Lehrgangsguppe inklusive BetreuerInnen im Breakdance angeleitet werden sollten, was sehr gut gelang. Das heißt: Diejenigen, die anfangs verzweifelt den Kurs verlassen wollten, weil ihnen nicht einmal der Grundschrift gelingen wollte, wurden zuletzt zu den AnleiterInnen der Gesamtgruppe. Die Workshop-LeiterIn war überrascht, wie sehr sie sich zurückziehen konnten und das Peer-Learning selbständig ablief. Es hatte sich zuletzt für alle Beteiligten – die Regie führenden Fortgeschrittenen, die auf ihr Trainer-Zertifikat hinarbeiteten, die FörderschülerInnen, die eine erste Trainingserfahrung machen wollten, und die Großgruppe – eine besondere Erfahrung der jugendlichen Zusammenarbeit im Peer-Learning ergeben.

(2)

Das Problem im Workshop Graffiti, der vom Können, Alter und den Persönlichkeiten gleichermaßen heterogen war, war eher von gruppensdynamischer Art. Es wollte zwischen den beiden Fraktionen kein rechter Arbeitsaustausch entstehen. Auch die Vorstellung, dass die älteren Fortgeschrittenen die jüngeren AnfängerInnen anleiten und ein pädagogischer Rapport des Peer-Learning hergestellt wird, wollte sich nicht ohne weiteres und nebenher im Workshop verwirklichen lassen. Hierauf ging also der Gruppenleiter für eine halbe Stunde mit den Jüngeren ins Gespräch, um ein wenig über die Erwartungen und das Empfinden im Workshop zu sprechen, während der Workshop-Leiter Graffiti mit der Teilgruppe der älteren Fortgeschrittenen sprach und ein entsprechendes kurs-didaktisches Vorgehen entwarf.

Wie sich später herausstellen sollte, war dieses kurs-didaktische Nachdenken für die Teilgruppe der Fortgeschrittenen nicht nur ein durch die Umstände nötig gewordener Umweg. Vielmehr entsprach er der Absicht der Fortgeschrittenen, ein Jugendkultur-TrainerInnen-Zertifikat zu erwerben, nur eben, dass diese Qualifikation jetzt offensichtlich unter unerwartet anspruchsvollen Realbedingungen erworben werden sollte. Hieraus ergaben sich später im Team Überlegungen

dahingehend, dass man diese „Realbedingungen“ einer sehr heterogenen Gruppe, die sich mehr oder weniger zufällig aus der Organisation ergeben hatten, in Zukunft eventuell sogar bewusst herstellen sollte, um sie in genau dieser Weise nutzen zu können. Denn eine homogenere Gruppe könnte diesem Ziel der Qualifizierung vielleicht sogar abträglich sein.

Die knappe halbe Stunde ‚Intervention‘, die der Selbsterfahrungs-Leiter mit der Kleingruppe verbrachte, war hoch dynamisch – und insofern auch sehr authentisch: Es entstand ein rückhaltloses und aggressiv vergiftetes Gezänk, das klimatisch in etwa dem entsprochen haben mag, was die TN an feindseligem Agieren aus ihrer gemeinsamen Schule kannten und praktizierten. Es kam ein landläufiger Modus des persönlichen Angst- und Stressabbaus durch Aggressionsagieren zutage, der (anfangs des dritten Tages) sehr brisant war und der zweifellos die vorherige Workshop-Arbeit unter der Hand sehr belastet haben muss. Freilich war sofort eine Person die Zielscheibe aller. In Sekundenbruchteilen schien sich entschieden zu haben, dass genau er als Prügelknabe und Blitzableiter zu dienen hatte. Und wenn er nur vorschlug, das Fenster zu schließen, wurde er sofort allseits impulsiv angezankt und umstandslos als einer bezeichnet, der sowieso und überhaupt entsetzlich dämlich und eben ein Looser wäre. Der allgemeine Umgang war in eigentümlicher Selbstverständlichkeit zutiefst beleidigend. Sicherlich nicht zufällig hat es hierbei einen TN getroffen, von dem die Teammitglieder schon große Teile der Lebensgeschichte zu hören bekommen haben und von dem man wusste, dass er aus häufiger Enttäuschung und Vorsicht sowie aus anderen Dispositionen heraus von sich sagte, dass er im Grunde keine Freunde hatte und auch keine mehr wollte. Diese Tatsache stand in auffälligem Missverhältnis zu der relativ versierten und auch witzigen Erwachsenkommunikation des Jungen und zu seiner selbstbewussten Gruppenkommunikation.

Der Selbsterfahrungs-Leiter verhielt sich in dieser brisanten Dynamik zunächst weitgehend zurückhaltend-klärend (schon wegen der wenigen Zeit); er wies darauf hin, wenn Beleidigendes geäußert wurde und wenn alle auf einen losgingen, aber er konfrontierte nicht persönlich, und forcierte nicht, weder die Tiefe der vorliegenden Affekte noch deren Wirkung bei den Anderen. Ganz und gar nicht appellierte er an Werte der Fairness oder versuchte pädagogische Maßgaben geltend zu machen. Die Grundhaltung war: die Situation als solche zu tragen, auch wenn sie eigentlich unerträglich war, und dabei ab und an drauf hinzuweisen, wie unerträglich eigentlich ist, was hier mit großer Selbstverständlichkeit abläuft. Dem Selbsterfahrungs-Leiter lag daran, die Gestalt dessen, was am Gange war, sich entwickeln zu lassen, um sie dann für einen Moment gemeinsam anschauen und benennen zu können.

Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass dieses selbsterfahrungsorientierte Vorgehen anderen, eher pädagogisch-moralisch ausgerichteten Strategien überlegen ist, wenn es darum geht, nachhaltige Verhaltensänderung anzuregen. Die gleichwohl unabdingbare Konfrontation der Einzelnen erfolgt dann auch weniger moralisch-ethisch als persönlich-lebensgeschichtlich und emotional, weshalb sie auch noch nicht gleich in den ersten Sitzungen eingesetzt werden kann. Eine gewisse Beruhigung der Gruppe wurde zuletzt durch die Frage hergestellt, wo es im Leben der TN noch so turbulent und beleidigend zuginge. Denn hierauf ließen die TN voneinander ab

und es wurde über den Umgang in der Schule und in der Clique gesprochen. Hierbei kam das Gespräch ansatzweise auch auf das Thema Mobbing.

So turbulent und wenig strukturiert diese kurze Intervention mit der Halbgruppe wirkte, sie hatte offensichtlich eine sehr vorteilhafte Wirkung auf das weitere Arbeitsklima im Workshop. Als ob die Luft gereinigt worden wäre, man dabei die aufbrechenden Verunreinigungen kurz deutlich hätte ansehen können, um dann mit dann mehr Umsicht und Sensibilität in der Arbeit fortzufahren.

(3)

Eine ähnliche Wirkung mag eine kurze und ebenfalls recht brisante Einzelintervention – von kaum ein, zwei Minuten – gehabt haben, die bereits vor der eben geschilderten stattfand. Eine der FörderschülerInnen wies von Anfang ein besonders störendes und das Klima belastende Verhalten auf, das eine hohe Aggressionsübertragung in die Gesamtgruppe zur Folge hatte. Mit ihrer allseitigen Abfälligkeit, Missgunst und Verächtlichkeit ging sie allen Teammitgliedern tüchtig auf die Nerven – und sicherlich auch vielen der anderen TN. Am zweiten Tag bat deshalb der Gruppenleiter die junge Frau am Rande, zwischen zwei Veranstaltungsblocken kurz zu bleiben und mit ihm zu sprechen: er mache sich Sorgen, wie sie auf die Anderen und auf das Klima wirke und was daraus über die fünf Tage werden würde.

Als Reaktion ergab sich eine hoch hysterische Szene („was denn schon wieder wäre, alle sind so doof und überhaupt . . .“), worauf hin die junge Frau, die keine Sekunde ruhig sitzen konnte und keinen Augenkontakt zuließ, aus dem Raum stürmte, sich des ersten TNs bemächtigte, dessen sie habhaft werden konnte, um ihn lautstark und eindringlich zu bereden, dass sie doch nicht so schlimm wäre und dass das eben ihre Art wäre etc., wobei freilich vollends unklar blieb, was denn „schlimm“ oder „ihre Art“ eigentlich sein könnte. Der junge Mann, der (zufällig?) derjenige war, der später, in der oben beschriebenen Intervention mit der Teilgruppe des Graffiti-Workshops, als Prügelknabe und Blitzableiter dienen sollte, konnte kaum wissen, wie ihm geschieht, so dass ihm nur blieb, zustimmend zu nicken. Der Gruppenleiter, der inzwischen ebenfalls den Raum verlassen hatte, ging kurz zu den beiden und brachte diese Intervention mit einem „Versuch-einfach-mal-ein-wenig-darauf-zu-Achten“ zu einem behelfsmäßigen Abschluss.

In der reflexiven Auswertung dieser Intervention ergaben sich für den Gruppenleiter Überlegungen dergestalt, dass es vielleicht günstiger gewesen wäre, einen offeneren, mehr einladenden Einstieg in das Einzelgespräch zu wählen (anstelle des relativ moralisch-pädagogischen „Ich-mache-mir-über-Dein-Verhalten-Sorgen“). Der themen-offene, narrative Zugang eines ernst gemeinten „Wie-geht-es-Dir-hier-eigentlich“ wäre vielleicht wirksamer darin gewesen, einen stabileren Kontakt des Einzelgesprächs herzustellen, der für die junge Person augenscheinlich nur schwer erträglich ist. Insgesamt jedoch schienen Einzelinterventionen dieser Art ein wirksames Element des Arbeitens in gruppenspezifischen begleiteten Lehrgangskontexten mit dieser Zielsetzung sein zu können. Auch würde es zuletzt genau jene junge Person sein, die noch während des Lehrgangs den größten und verblüffendsten Zuwachs an sozialer Kompetenz zeigen würde.

Insgesamt lässt sich hinsichtlich dieser Kurzinterventionen sagen: Prozesse des sozialen Lernens und der Entwicklung von Soft Skills der Kommunikation und Kooperation konnten hier in einer Weise angestoßen werden, die in unmittelbarem Zusammenhang mit Arbeits- und Lernerfahrung der Einzelnen stand – sei es, dass die Lernprozesse sich direkt in der Workshop-Arbeit der heterogenen Graffiti- oder Breakdance-Gruppe ereigneten, sei es, dass sie die generelle Wirkung betrafen, die die eigene Person auf eine gesamte Lehrgangs-Gruppe – sozusagen auf ein Team – hat und den eigenen Erfolg in diesem Team bestimmt. Zudem wurde hierbei nicht nur die Arbeitsfähigkeit im engeren Sinn erhöht, sondern es konnte gleichzeitig auch in deutlich spürbarer Weise die Konflikt- und Aggressionsspannung der Einzelnen in der Gruppe gesenkt werden. Das heißt: Diese gezielt moderierten Prozesse der Gruppenselbsterfahrung und Zusammenarbeit im Peer-Learning weisen sowohl zivilgesellschaftliche als auch arbeitsmark-relevanten Belange auf – wie dies vom Konzept des Xenos-Programms seit der Evaluierung 2007 in genau dieser Weise antizipiert wurde.

Da sich diese Kurzinterventionen insgesamt als hoch wirksam erwiesen, haben sich im Team Überlegungen dahingehend ergeben, das flexible Einzel- oder Kleingruppen-Gespräch von vornherein als Verfahrenskomponente des Sektors der Selbsterfahrung anzusetzen und den TN vorab auch ausdrücklich anzubieten. Dies lag dem CI-Team umso näher, als es sich schon in den zweitägigen Schulprojekttagen, die CI seit Jahren durchführt, regelmäßig ereignet hatte, dass einzelne TN zwischendurch Team-Mitglieder ansprachen, um ihnen mehr oder weniger „ihre Lebensgeschichte“ zu erzählen. Da offensichtlich die Aktivierung von persönlichem Redebedürfnis ohnehin eine natürliche Folge des relativ beziehungsintensiven, klienten-nahen Arbeitens der CI-Methode war, lag es umso mehr auf der Hand, ein entsprechendes Format des persönlichen, lebensgeschichtlichen Gesprächs einzurichten und in flexibler Weise anzubieten.

Ferner wurde anhand der Kurzinterventionen deutlich, dass ad hoc auftretende Probleme und Konflikte gerade zu Anfang der Workshops leicht übersehbare, aber durchaus brisante Faktoren darstellen, die den Verlauf und die Qualität eines gesamten Lehrgangs ernsthaft gefährden können. Gleichzeitig wurde jedoch erkennbar, dass genau diese Probleme auch ein unvergleichliches pädagogisches Potential innehaben. Denn die jeweils auftretenden Konflikte gehören ganz spezifisch diesen TeilnehmerInnen und der Gesamtgruppe als solcher an, und dies heißt auch: Wenn sie offen und konstruktiv angegangen werden, können sie entscheidend zum sozial Lernen und zur Teamfähigkeit dieser TeilnehmerInnen beitragen.

5. Zu Themen und Hergang der zweiten Gruppensitzung

Die zweite Sitzung wurde wiederum im Stuhlkreis eröffnete. Der Gruppenleiter sprach davon, dass doch meistens im Nachhinein, nach einer Sitzung noch Fragen auftauchten, die sich angesichts der gehörten Erlebnisse eingestellt hatten und die man während der Gruppe sozusagen übersehen hatte oder nicht anbringen konnte. Ob denn bei der einen oder dem anderen von der

ersten Sitzung her noch solche Fragen übrig geblieben wären. Nachdem (erwartungsgemäß) keine Fragen bestanden, gab der Gruppenleiter zwei Beispiele dafür, was ihm selbst noch aus der letzten Sitzung unklar geblieben war und was er eigentlich noch gerne würde nachfragen wollen. Es war die Absicht des Leiters, den Impuls des Die-Eigenen-Fragen-Wahrnehmens gleich zu Anfang in Erinnerung zu rufen und das Gruppengedächtnis an das, was gestern gewesen ist, zu aktivieren. Dabei führte er seine Fragen nur als Beispiele an, und die implizit Betroffenen wurden nicht auch aufgefordert, tatsächlich auf sie einzugehen – was eine Option gewesen wäre, um das Thema der letzten Sitzung (jugendkulturelle Biografie) weiter zu vertiefen. Der Gruppenleiter hatte sich jedoch insgesamt für einen anderen Weg entschieden und wollte auf ein neues Thema zusteuern. Denn es war ihm daran gelegen, dass die TN mit der Erfahrung vertrauter werden, offen und vorbehaltlos über verschiedene mögliche Themen der eigenen Lebenswelt zu sprechen (auch jenseits des offensichtlichen Lehrgangsgegenstands, den Jugendkulturen, über die in der ersten Sitzung die Rede war).

Hinzu kam, dass sich am Vortag offensichtlich ein brisanter Vorfall ereignet hatte, der dem Gruppenleiter noch spät abends zur Kenntnis gebracht wurde und auf den unbedingt eingegangen werden musste, weil sonst der erfolgreiche Fortgang des Lehrgangs gefährdet schien. Es handelte sich um eine Art Mobbing bzw. Cyber-Mobbing: Einer jungen TN wurde offensichtlich am zweiten Tag der Papierausdruck eines Computerdokuments zugespielt, das eine Art Urkunde darstellte und im Internet verfügbar ist. Diese Urkunde bestätigte der namentlich angeführten Person anonym, dass sie eine/n weitere/n TN „gedisst“ hätte und dass sie hiermit offiziell zur Unperson – zum NOOB (Nobody's Nothing) – erklärt wurde, unterfertigt mit Siegel und unkenntlicher Unterschrift. Zwei Freundinnen der jungen Frau waren von einer/m TN aufgefordert worden, das Blatt in ihre Mappe zu legen. Diese beiden TN kamen dann morgens zum Leiter und gestanden, mitgewirkt zu haben und dass es ihnen leid täte. Sie hätten nicht genau gewusst, um was es sich handelt. Auch benannten sie die/den Verfasser der Urkunde. Auch hier hatte es eine junge Frau getroffen, die schon mehrfach in ihrem Leben zum Opfer von Ausgrenzungen und mitunter auch von gewalttätigen Verfolgungen geworden war. Bemerkenswert war immerhin auch, dass die Betroffenen zum Gruppenleiter kamen und nicht zur Lehrgangsleitung. Offensichtlich wurde intuitiv aufgefasst, wo dergleichen Dinge zunächst am günstigsten zu klären wären.

Nach einigem Hin- und Her-Überlegen entschloss sich der Gruppenleiter, die zweite Gruppensitzung *nicht* mit dieser Sache zu beginnen, sondern sie später einzubringen. Ansonsten nämlich schien ihm zu befürchten zu stehen, dass die Sitzung recht turbulent geworden wäre und man für diesmal über nichts mehr anderes in Ruhe hätte sprechen können. Im ungünstigsten Fall wäre die Gruppe, die gerade zum zweiten Mal „wir-unter-uns“ zusammentraf, evtl. gefährdet gewesen. In der Auswertung konnte keine Einschätzung dahingehend erreicht werden, ob dies angemessen oder übervorsichtig war.

Der Gruppenleiter versicherte also die betroffene Person, dass er die Sache angehen würde, jedoch nicht gleich, und begann dann die Sitzung, wie gesagt, mit der Sondierung der „noch von gestern übrigen Fragen“. Ferner ging er kurz auf die verschiedenen, überwiegend positiven Kommentare

ein, die in der Schlussauswertung des gestrigen Tages über die Wir-unter-uns-Gruppe gegeben wurden, und gab Gelegenheit, weiteres zu sagen. Hieran schloss sich die Frage an: Wenn es denn gestern insgesamt so interessant, spannend, jedoch mitunter auch schwierig war, sich näher kennenzulernen: über welches Thema wolle man sich denn heute austauschen?

Nachdem in dieser zweiten Sitzung (erwartungsgemäß) noch keine generellen Themen eingebracht wurden (dergleichen würde erst später möglich sein), machte der Leiter für den Austausch in den Kleingruppen zwei Vorschläge, (1) über die FreundInnen, Kumpels oder Clique zu sprechen, mit denen die TN zuhause Umgang haben, und darüber was sie mit ihnen so unternehmen und was da so alles passiert. (In einer zweiten Erzählrunde am kommenden Tag sollte dies dann ggf. auf die Frage nach einem Konflikterlebnis mit den FreundInnen zugespitzt werden, wozu es in diesem Lehrgang jedoch nicht mehr kommen konnte.) Oder aber: (2) Erlebnisse mit Jugendgewalt und/oder Rechtsextremismus (denn hierzu wurde an diesem Tag ein Workshop der politischen Bildung gehalten, der nur kaum narrativ-lebensweltlich vertieft werden konnte). Das Interesse an beidem war gleichermaßen groß, die Abstimmung viel knapp auf das Thema „FreundInnen/ Kumpels, Clique“. Daraufhin erfolgte wiederum das freie Herumgehen im Raum, was in dieser zweiten Sitzung mit mehr Ruhe und Geduld und evtl. auch mit einer besseren Wertschätzung des nonverbalen Gruppengefühls einherging. In den darauf folgenden Kleingruppengesprächen schienen sehr unterschiedliche Auslegungen des Themas vollzogen worden zu sein und die Gespräche schienen einen sehr freien Gang zu gehen. Es war teils von gemeinsamen Aktivitäten mit den FreundInnen die Rede, teils aber auch von sehr berührenden und mitunter tragischen Geschichten der Jugendlichen.

Den Austausch im großen Kreis eröffnete einer der älteren Jungen, indem er davon erzählte, wie er und seine Clique kürzlich einen Freund verloren hatten, der sich das Leben nahm. Auf Nachfragen berichtete er, dass dieser Freund es Zeit seines Lebens nicht leicht hatte und auch von seinen Eltern geschlagen worden war. Ferner beschrieb der TN ein Trauerritual, das er und seine Freunde seither manchmal begingen. Es gäbe einen Ort, wo die Freunde oft gewesen sind, dahin gingen sie dann und nahmen einen persönlichen Gegenstand des verstorbenen Freundes mit. Weiterhin erzählte der TN darüber, wie er überhaupt schon vier seiner Freunde verloren hätte, drei weitere durch Autounfälle, die, wie er unterstrich und beschrieb, nicht selbstverschuldet gewesen wären. Der Gruppenleiter seinerseits unterließ es, hier auf weitere Vertiefungen dieser Erlebnisse von Tod, Abschied, Schuld und Trauer hinzuwirken, in dem Bewusstsein, dass dies erst dann erfolgen sollte, wenn die Gruppe sich schon etwas länger kannte und auch genügend zukünftige Sitzungen bereit stünden, um diese Intensität im Prozess absichern zu können. Auch konnte das Feld der Nachfragen hier bereits weitgehend den TN überlassen werden, die nach ‚Gründen‘ und Details des Hergangs im engeren Sinn fragten und dadurch der Erzählung weitere Nahrung gaben.

So konnten sich auch leichtere Episoden anschließen, wie die eines kleinen Eislauf-Unfalls einer der FörderschülerInnen. Sie war, als sie mit ihren Freundinnen zusammen beim Eislaufen war, gestürzt war und nicht gleich aufstand, woraufhin sich ein großer Teil des Publikums um sie versammelte. Auch dergleichen Episoden haben freilich ein nicht zu unterschätzendes Potential. Ist doch durch diese Erzählung noch gar nicht erschlossen, wie stark Angst und Schrecken und

Aufmerksamkeit für die Betroffene eine Rolle gespielt haben und heute noch spielen. Auch die Frage ist noch unberührt, was es für die Gruppenmatrix der hier bestehenden Gruppe bedeuten mag, dass so relativ viel von Suiziden und Unfällen die Rede ist. Dergleichen Ebenen des gemeinsamen Erzählens und reflexiven Nachdenkens können freilich nicht so früh besprochen werden, liegen jedoch bei längerer Laufzeit einer Lehrgangsguppe durchaus im Rahmen des Möglichen.

Zudem schien sich reflexives Nachdenken gleich anschließend ganz selbsttätig einstellen zu wollen, als einer der TN aus der Förderschule darüber berichtete, wie in der Kleingruppe über die Zeit und das Vergehen der Zeit sinniert wurde. Man hatte nämlich die Beobachtung gemacht, wie rasend schnell doch die Zeit seit Beginn des Lehrgangs vergehen würde und wie schnell die Zeit im Grunde auch im laufenden Jahr schon vergangen wäre. Einer der Beteiligten (der ‚Prügelknabe‘ der Interventionsszene) beschrieb sehr anschaulich, wie einer seiner Tage mit Schule und Nachmittag so abläuft, wie die Dinge während des Tages sich nie alle erledigen lassen und wie er dann letztlich in der Stadt oft einfach zu seinen nicht bei ihm wohnenden Schwestern gehen würde, woraufhin die Zeit des Tages besonders schnell verfliegen würde. Hier also stellte sich eine Öffnung der Gruppenthematiken in Richtung ‚Familie‘ her, an die prinzipiell angeknüpft werden kann.

Hierauf wurde das Thema Eislauf-Erlebnis wieder aufgenommen. Eine Förderschülerin erzählte, wie sie einmal, als sie noch nicht Eislaufen konnte, von ihrer Freundin, die ebenfalls in der Gruppe war, mitgenommen und auf Schlittschuhen in die Mitte der Bahn gezogen wurde, und wie sie dort dann einfach alleine gelassen wurde. Zu ihrer Überraschung stellte die TN aber fest, dass die Freundin etwas mit den Schuhen gemacht hatte, das es ihr erlaubte, sehr rasch und sicher loslaufen zu können. ‚Ich konnte also Eislaufen‘. Nicht ganz klar wurde hierbei, ob das Alleine-gelassen-Werden als vertrauensvoll oder böse erlebt wurde (wenngleich ersteres insgesamt nahe lag). Eine entsprechende Nachfrage erfolgte nicht. Der Gruppenleiter notierte die Episode, um sie in der nächsten Sitzung als Beispiel einer vergessenen/ übersehenen Nachfrage vorzubringen. Denn dieses Einbringen von Beispielfragen sollte als Leitungsmethode in der Gruppe ritualisiert werden, um die Bereitschaft zum Nachfragen anzuregen.

Insgesamt war die Gruppe überraschend ruhig und konzentriert, wenngleich freilich nicht immer: Einmal war zwischendurch der kurze Ausruf zu hören: ‚Nein, jetzt sag ich doch nichts, da wird schon wieder so rumgezickt‘. Auch dies notierte der Gruppenleiter als eine Beispielfrage für die nächste Sitzung. Denn hier ließe sich nachfragen, was denn bei diesem ‚Rumgezicke‘ genau passieren würde und wie es kam, dass man dabei dann nicht richtig erzählen können. Dabei hätte die Gruppe ein wenig über jenes häufig völlig unwillkürlich ablaufende ‚Rumgezicke‘ sprechen können. Auch hätte sich bei diesem Thema die Intervention mit der Workshop-Kleingruppe (Graffiti) einbringen lassen können, bei der es ebenfalls um das impulsive Gezanke ging. Dies zu tun, wäre schon als formale Geste wichtig gewesen, weil Separatkommunikationen wie diese Intervention mit einer Teilgruppe möglichst wieder in die Gesamtgruppe hineingenommen werden sollten, indem z.B. davon berichtet wird. Der Gruppenleiter hatte sich in diesem Moment jedoch

dafür entschieden, dies jetzt nicht hervorzuheben, sondern die sich gerade ergebenden Geschichten sich in der Gruppe weiter entwickeln zu lassen.

Als eine Stunde vergangen war, entschloss sich der Gruppenleiter, eine kurze Pause zu machen, um dann auf jenen Vorfall des Mobbing zu sprechen zu kommen. Beinahe alle ProtagonistInnen waren anwesend, der ‚Täter‘, die ‚Beteiligten‘ und die ‚MitwiserInnen‘. Jedoch hatte sich der Gruppenleiter vorgenommen, die Sache für heute ohne Ansprechen der Beteiligten zu verhandeln. Das Dokument wurde in der Namensnennung und allen personen-spezifischen Angaben geschwärzt und den TN vorgestellt. Der Gruppenleiter berichtete, was ihm gesagt wurde, und er unterstrich, jetzt keine Namen nennen zu wollen, auch wenn einige TN wüssten, wer beteiligt ist. Die Diskussion war also zunächst personenentoben. Spätestens in der folgenden Sitzung sollten die Beteiligten auch persönlich angesprochen werden und es sollte nach Aufschlüssen gesucht werden, wie es dazu gekommen ist, dass sie sich so verhalten haben. Diese zwei-phasige Herangehensweise wurde gewählt, um vorab möglichst günstige, de-eskalative Voraussetzungen zu schaffen. Denn der wichtige Vorfall – an dem sehr vieles von dem, was für Fragen des Mobbing wie allgemein für Fragen des zivilgesellschaftlichen Verhaltens bedeutsam ist, direkt am aktuellen Fall gelernt werden kann – sollte sozusagen nicht im Affekt verpulvert werden.

Es zeigte sich dann, dass die Einschätzung dieses Vorfalls durch die Gruppe auch auf dieser personen-abstrakten Ebene nicht nur möglich war, sondern auch zur Differenzierung und Klärung beitrug. Der Akt als solcher wurde klar und durchgängig verurteilt; und es wurde darüber gesprochen, dass Cyber-Mobbing eine sehr bedenkliche Angelegenheit wäre. Eine älterer TN meinte jedoch auch, dass das vorliegende Dokument vergleichsweise witzig wäre und eine relativ milde Form dieses Vergehens darstellte, was – so musste auch der Gruppenleiter in diesem Moment feststellen – durchaus zutraf. Denn das Blatt hatte in der Tat einen gewissen Aspekt des Humoristischen inne. Auch hatte der Autor eine Altersangabe gemacht, die ihn auch für die Betroffene leicht identifizierbar machte. Es war also nicht vollends anonym und auch nicht eigentlich öffentlich und entsprach damit dem Tatbestand des Mobbing nur bedingt, was freilich der prinzipiellen Fragwürdigkeit des Aktes keinen Abbruch tat. Deshalb war es dem Gruppenleiter aus Gesichtspunkten der Rahmensicherung an dieser Stelle wichtig, zunächst vor allem an die jugendkulturelle ‚Respect‘-Verpflichtung zu erinnern – dass also alle Personen, auch diejenigen, die man nicht mag und die einen ärgern, grundsätzlich ‚Respect‘ verdienen. Auch nahm er hier die Gelegenheit wahr, eine der Gruppenregel einzuführen, die sukzessive aus dem Gruppenprozess bezogen werden sollte: ‚Wir sprechen am besten nicht übereinander, sondern direkt miteinander‘.

Um anschließend das Thema Mobbing mit neuem narrativem Stoff weiter entwickeln zu können, stellte der Gruppenleiter an dieser Stelle die Frage, wer von den TN denn schon einmal gemobbt worden ist. Zu seiner Überraschung taten sich nur einige Wenige kund, darunter jedoch auch jene TN, von der bisher durchweg die größten Störwirkungen ausgegangen waren. Diese TN erzählte dann eine zunächst noch etwas undeutliche, aber letztlich recht bewegende Geschichte. Dabei leitete die derzeit 15jährige ihre Erzählung so ein: „Ich war ja nicht immer so wie heute“, und ergänzte auf Nachfrage: „Naja, schüchtern eben“. Dann berichtete sie, dass sie einmal in der Schule anonyme gehässige Briefe erhalten habe, die sie beleidigt und stark geängstigt hätten.

Offensichtlich war Folgendes geschehen: Ein Junge mit russland-deutschem Familienhintergrund, der an der Schule bereits mehrfach durch tätliche Gewalt auch gegenüber LehrerInnen aufgefallen war, hatte sich in die damals ca. 13jährige verliebt, war abgewiesen worden und begann, diese Briefe zu schreiben. Die TN berichtete dies zunächst recht knapp und sachlich, ohne Hinweise darauf, wie sie es denn eigentlich erlebt hätte und was sie damit angefangen hatte? Einige Nachfragen in dieser Richtung erbrachten, dass die TN die Briefe eine ganze Weile „in sich reingefressen“ hatte und es weder in Familie (bzw. im Heim) noch in der Schule jemandem erzählt. Wie das gewesen wäre? Sie habe damals viel geweint (sie sei ja damals noch anders gewesen). Erst später habe sie mit Freundinnen gesprochen und zuletzt mit LehrerInnen. Besonders die Art und Weise wie die TN dies erzählte, ja, dass sie überhaupt etwas erzählte, warf ein neues Licht auf die Person. (In der Lehrgangs-Schlussrunde der Gesamtgruppe würde sich dann eine vollends anrührend und charmant gewordene junge Frau zu Wort melden und sich verabschieden.)

Die Gruppe konnte offenbar vor allem zweierlei in dieser Szene erfahren: (1) Dass man, wenn jemand etwas erzählt, auch ein Stück weit nach dem persönlichen Erleben fragen muss, damit die Geschichte besser nachvollziehbar, ‚interessanter‘ und für alle TN verständlicher und ‚wirksamer‘ werden kann. (2) Und dass eine Person, die bisher vor allem aggressiv, entwertend und hysterisch erlebt wurde, durch Erzählen ein anderes Gesicht erhalten kann und man die Person besser versteht und auch nicht mehr so umstandslos wütend auf sie wird; ferner, dass jemand, der an Aggressivität stark ‚austeilt‘, früher vielleicht auch vieles ‚einzustecken‘ hatte. Die Auswertung kam zu dem Schluss, dass die Angelegenheit mit dem beleidigenden Internet-Dokument insgesamt recht gut in die Gruppe hineingekommen ist und dass die dadurch entstandenen Voraussetzungen günstig waren, um die Beteiligten tags darauf noch einmal direkt anzusprechen und den Hergang des Mobbing noch genauer herausarbeiten zu können. Dieser Eindruck bestätigte sich insofern, als die Betroffene in der abendlichen Tagesauswertung der Gesamtgruppe symbolisch mit der Angelegenheit abschloss, indem sie sich zu erkennen gab, den Akt öffentlich verurteilte und das Dokument in den bereit gestellten Abfalleimer warf. (Als Methode der Tagesauswertung war eine Tasche für die wertvollen, positiven Erfahrungen des Tages und ein Abfalleimer für die negativen Erfahrungen vorbereitet).

6. Zu Themen und Hergang der dritten Gruppensitzung

Auch die dritte Sitzung wurde zunächst im Stuhlkreis eröffnet: Ob denn im Nachhinein, nach der letzten Sitzung, noch Fragen aufgetaucht bzw. übrig geblieben wären. Anschließend hatte der Gruppenteiler vorgehabt, (nach Nennung einiger Beispielfragen) in die Kleingruppen zu gehen und als Gesprächsanlass das Thema ‚Erlebnisse von Gewalt oder von Rechtsextremismus‘ mitzunehmen. Denn dieses Thema war bei der Abstimmung vom Vortag nur knapp unterlegen gewesen, so dass auf einiges Interesse und einschlägige Erfahrung gerechnet werden konnte. Dies hätte sich dann gut mit dem direkten Mobbing-Vorfall vor Ort verknüpfen lassen, der noch einmal

direkt ad personam angesprochen werden sollte, um ihn für die Gruppenselbsterfahrung maximal erschließen zu können.

Es kam anders. Das Thema Mobbing schien in der Gruppe noch aktiv geblieben zu sein. Auch zum Stichwort ‚Gewalt‘ waren die persönlichen Erlebnisse und Geschichten offensichtlich für viele ohne Weiteres verfügbar, sei es, weil das Thema eine so große Bedeutung in der Lebenswelt der Jugendlichen hat, sei es, dass die Thematik dadurch, dass sie schon gestern als Option genannt wurde, virulent war. Jedenfalls schien der Gruppenprozess im großen Stuhlkreis unmittelbar fortlaufen zu wollen, so dass auf die vorbereitenden Kleingruppen verzichtet werden konnte. Bemerkenswert war allerdings, dass die erste persönliche Erzählung, die gegeben wurde, bereits in der Kleingruppe des Vortages angesprochen worden war.

In dieser ersten Erzählung zum Stichwort Gewalterfahrung berichtete eine TN, wie sie ins Heim gekommen war und dort von einer ganzen Gruppe von BewohnerInnen wiederholt verprügelt worden war und wie keiner der Erwachsenen ihr dort hätte helfen können oder wollen. Sie habe dann über die Zeit angefangen, Ihre Haut zu ritzen und zu schneiden. Die TN zeigte daraufhin der Gruppe ein großes Kreuz, das Sie sich damals auf einen ihrer Oberschenken geschnitten hatte. Die heute 17jährige berichtete ferner, wie sie später wegen des Schneidens und vielfältigem Drogenkonsum in eine psychiatrische Klinik gekommen wäre und wie dies vor allem auch dadurch hervorgerufen wurde, dass die Beziehung zu ihrem Freund zerbrach.

Von da aus entspann sich unter den FörderschülerInnen ein ganzer Reigen von Berichten über Vernachlässigung und Gewalt in der Familie und sich daran anschließende Heim- und Psychiatrieerfahrungen. Es stellte sich heraus, dass die erste TN und diejenige, die über ihre Mobbing-Erfahrung mit den ängstigenden Briefen berichtet hatte, sich eigentlich bereits aus der jugendpsychiatrischen Klinik her kennen. Sie wäre dorthin gekommen, weil sie nichts mehr gegessen hatte. Ihren Freund hätte die damals 13jährige „zum Wahnsinn“ getrieben, weil sie immer sagte, sie wäre zu dick, was dieser gar nicht fand. Sie sei dann wegen Magersucht in die Klinik gekommen.

Eine andere der jüngeren SchülerInnen berichtete, wie sie, als sie 5 Jahre alt war, versuchte, zusammen mit ihrem 3jährigen Bruder das Auto zu nehmen und wegzulaufen. Es war Winter, und der Bruder trug eine Lungenentzündung davon. Der Hintergrund war ein offensichtlich durch viel Zorn, Gewalt und Alkohol bedingtes Familienklima, in dem die Mutter zu gewalttätigen Ausbrüchen neigte. Hierbei kam es vor, dass die Tochter mitunter „durch die Schankwand gezogen wurde“, eine sprachliche Wendung, deren genauen Gehalt in der Gruppe zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht vertieft wurde. Die Tochter entwickelte dann entsprechende Zorn- und Gewaltausbrüche und wurde in der Schule auffällig. Die jetzige Pflegefamilie scheint eine gute Stütze zu bieten. Das Verhältnis zur Mutter ist gestört.

Eine weitere Förderschülerin, deren Familie zumindest von keinen drastischen Formen von Übergriffigkeit oder Vernachlässigung bestimmt gewesen zu sein scheint, berichtete von ihren Anflügen von Magersucht und wie sie deshalb für einige Wochen in eine Klinik in

Süddeutschland gekommen wäre. Dort hätte sie aber keinen Anschluss gefunden und wäre die ganze Zeit nur einsam gewesen. In der Gruppe wurde, angeregt durch den Leiter, kurz darüber gesprochen, wie sehr doch viele Erwachsene überfordert wären und grobe Fehler machten und dass deshalb oft kein Verlass auf sie wäre; ferner, wie man sich selbst so gut wie möglich orientieren müsse, um geeignete Hilfestellung zu erhalten. Einige der TN aus stabileren Familien würden sich später sehr betroffen über das Gehörte zeigen.

Offenbar konnte die Gruppe in dieser Phase vor allem folgende Erfahrungen machen: (1) Welches Ausmaß an Vernachlässigung und Gewalt in manchen Familien vorliegt, was manche ihrer Gleichaltrigen durchleben müssen und welche Folgen dies für sie hat, (2) dass man aber darüber durchaus sprechen kann, ohne sein Selbstbewusstsein zu verlieren, im Gegenteil, dass man bei einem Austausch unter dem Zeichen des ‚Respect‘ dadurch sogar an Selbstbewusstsein und auch an Hilfe und an Gruppengefühl gewinnen kann; (3) wie sehr die/er Einzelne durch Herkunft und Familie bedingt ist und dass die Tics, Absonderlichkeiten und Uncoolheiten, die die MitschülerInnen (oder KollegInnen) im Alltagsleben aufweisen, eben genau daher kommen und nicht etwa bedeuten, dass die Person an sich und von vorneherein uncool wäre; (4) dass es deshalb gut und hilfreich ist, wann „man sich näher kennen lernt“, wie einige TN manchmal sagten, (5) dass es beim Mobbing offensichtlich immer die erwischt, die in ihrem Leben eh schon gebeutelt genug sind und dass die anderen, die von ihrem Hintergrund her relativ stabile Voraussetzungen haben, viel leichter damit fertig werden. Dabei werden diese Erfahrungen und Einsichten, die als persönliches Rüstzeug einer zivilgesellschaftlichen Haltung von unstrittiger Bedeutsamkeit sein dürften, hier von den TN in einer anderweitig kaum zu erzielenden Erfahrungstiefe gemacht. Denn jede dieser Einsichten ist an die persönliche, affekt-besetzte Lebenserfahrung von anwesenden Personen gebunden. Und sie wird im Modus des lebensweltlich-narrativen Austausches vermittelt, die durch die Intensität des bestehenden Gruppenrahmens maximal unterstützt und bereichert ist.

Die Thematik der Erfahrungen in Familie, Heim und Klinik hatte sich zu diesem Zeitpunkt in der Gruppe gut und weit entfaltet. Auch wurde durchaus und gerade von den jüngeren NT auch einiges nachgefragt und kommentiert, so dass es keineswegs allein dem Leiter oder den Älteren oblag, den Prozess zu moderieren. Insgesamt hatte sich dabei auch eine bemerkenswerte Verschiebung der generellen Dynamik des Gruppengesprächs ergeben. Denn im Gegensatz zu den ersten zwei Sitzungen, die tendenziell eher von den älteren und den männlichen TN bestimmt waren und in denen der Leitung eher die Aufgabe zufiel, die Jüngeren und die Mädchen mehr zu beteiligen, war diese gesamte Phase beinahe ausschließlich von den jüngeren Mädchen bestimmt. Es hatte beinahe den Anschein, als ob die jungen, lebens- und klinik-erfahrenen Frauen über eine spezifische Artikulationsfähigkeit verfügten, die bei den nicht klinik-erfahrenen Älteren nicht in selber Weise vorlag. Auch freilich mag hier die Grenzen zwischen den Sozialbereichen Gymnasium und Förderschule wirksam geworden sein, womit eine wichtige Voraussetzung dafür geschaffen war, diese Grenze im gemeinsamen Gruppenprozess durchlässiger zu machen.

Der Gruppenleiter entschloss sich, an dieser Stelle die Aufmerksamkeit auf das übergreifende Thema ‚Mobbing‘ und ‚Gewalt‘ zurückzuführen. Er stellte deshalb die Frage: Wer denn schon einmal an Mobbing teilgenommen hatte, und zwar eben als MittäterIn und nicht als

Leidtragende/r. Mit berückender Freimütigkeit meldete sich sofort ein Großteil der Gruppe. Dies hatte den Gruppenleiter zunächst überrascht. In der Auswertung wurde diese Bereitwilligkeit darauf zurückgeführt, dass das Vertrauen in der Gruppe inzwischen groß genug war und das Thema so präsent und lebensnah geworden war, dass offensichtlich auch die Eigenanteile dem Gespräch sehr gut zugänglich wurden. Ein TN sprach dann im Einvernehmen mit einigen anderen darüber, dass dieses Mobbing auf gewisser Ebene ja ständig ablief. Er persönlich hätte einen Fall aus jetziger Zeit vor Augen, wo er dies auch sehr mit betrieben hat. Es ging um einen Mitschüler, der sich offenbar dadurch besonders anbot, dass er sich sehr – und zu sehr – um eine Haltung der Coolness bemühte und der damit immer irgendwie „daneben lag“, „übertreib“ oder einfach – wie auch immer – „nicht glaubwürdig“ war. Der Mitschüler nervte, und man mobbte zurück, so die vorgetragene Logik.

Dabei versicherte der TN, dass ihm das selbst eigentlich auch leid tat, weil er ein wenig darüber wusste, welche Ursachen dies bei dem Mitschüler hatte. Der Mitschüler hatte früh seine Mutter verloren, was dem TN ein wesentlicher Grund für dessen soziale Unbeholfenheit in der Peer-Gruppe zu sein schien. Der zunächst unbewusste Akt der Kränkung, den dieser TN dann vollzog, war es, in Anwesenheit des Mitschülers sogenannte Mutterwitze zu erzählen.

Auf Bekunden seiner völligen Unkenntnis darüber, was denn Mutterwitze seien, wurde dem Leiter bedeutet, dass alle diese Witze kannten und dass es sich hierbei sozusagen um das Nachfolge-Genre des Nordfriesen-Witzes bzw. des Blondinen-Witzes handelte. Es gäbe unzählige dieser Witze, von denen dem Leiter nach ein wenig Zögern einige genannt wurden. Diese Witze scheinen die Diffamierung der Mutter eines Angesprochenen entweder über Fettleibigkeit oder sexuelle Entwertung zu vollziehen. („Was passiert, wenn Deine Mutter zum Schwimmen ins Meer geht: Die Wale kommen und singen ‚You and me together‘“. „Was haben Deine Mutter und ein Sonnenuntergang gemeinsam: Sie sind rund und fett und das Gesicht glänzt“. „Was haben ein Briefkasten und Deine Mutter gemeinsam: Jeder hatte schon mal die Finger im Schlitz“).

Während der Leiter noch einen Moment lang darin befangen war, über die Tatsache nachzudenken, dass klassische Witz-Genres der gruppenbezogenen Ausgrenzung und Diffamierung (der Nordfriesen/ Blondinen-Witz) durch ein anderes Genre ersetzt wurde, bei dem die Zielrichtung innerfamiliär und auf die Mutter gerichtet ist (und inwiefern hier eine Schnittmenge mit der internationalen und teils moslemisch akzentuierten Thematik der Beleidigung der Mutter vorlag), hatte sich die Gesprächsdynamik und die Thematik auf bedeutsame Weise verschoben: Lachen/ Auslachen und dessen mögliche Funktionen war unversehens das neue Thema geworden und hatte das Thema Mobbing zunächst in sich aufgehoben.

Auch hatte dieses Thema, so konnte man rückblickend bemerken, in mehrfacher Weise seine Schatten vorausgeworfen: zum einen durch eine Streitsache, die seit dem gemeinsamen Besuch der Gruppe im ehemaligen KZ Buchenwald mehrfach angesprochen wurde und zum anderen durch ein unmittelbares gruppenspezifisches Phänomen. (1) Einer der Teilnehmer hatte offensichtlich während des Buchenwald-Besuches im Areal des Krematoriums gelacht,

wenngleich ohne böse Absicht; er hatte nur eben nicht an sich halten können, habe dann auch die Entfernung vom Krematorium gesucht und – eventuell auch mit anderen zusammen – Witze gemacht und gelacht. Der Leiter selbst hatte diese Szene nicht wahrgenommen. Ein anderer, älterer TN, der sich schon anderweitig über den mangelnden Respekt einiger TN auf dem Buchenwald-Besuch beklagt hatte, war dadurch sehr aufgebracht: „Wenn Du zu meiner Familie gehört hättest, hätte ich dir eine geschallert“.

(2) Das zweite Indiz dafür, dass sich das Thema Lachen/Auslachen geschehensdynamisch vorbereitete und insofern von Bedeutung war, weist gleichzeitig auch auf das große Potential hin, das dem gruppenspezifischen Arbeiten an der Grenze zwischen den Sozialbereichen Gymnasium und Förderschule inne wohnt. Bemerkenswert nämlich war die Reaktion der Gymnasiastinnen, die sich schon während der Erzählungen der Familiengeschichte der FörderschülerInnen andeutete. Denn diesen durchweg artikulierten, kompetenten und ernsthaften Gymnasiastinnen, die auch sehr versierte Breakerinnen waren und von denen eine das Amt einer Bezirksschülersprecherin inne hatte, widerfuhr Folgendes: Sie gerieten im Verlauf dieser Gruppenphase – schon vor der Thematik der Mutter-Witze – in einen Lachkrampf, den sich niemand erklären konnten und aus dem offensichtlich kaum zu entrinnen war, so dass sie durch keine Nachfrage und keinen Kommentar Teil nehmen konnten. Die Situation wurde dadurch gelöst, dass die Gymnasiastin kurz hinaus ging und sich, als sie später wieder in die Gruppe kam, anders setzte.

Für eine Eruiierung der persönlichen Gründe, die sicherlich auch über die Gruppe als solche aufschlussreich gewesen wären, war bedauerlicherweise keine Gelegenheit mehr – wie für manch anderes Thema in diesem kurzen Lehrgang. Und ein weiterer Aspekt, der sozusagen noch fehlte und dessen passgenaue Einfügung in die Entwicklung des gemeinsamen Gruppengesprächs noch ausstand, war die Thematik des regionalen Rechtsextremismus bzw. der landläufig rechtsextremistischen Jugendszenen. Am Ende der Gruppenzeit beim Thema des Lachens/Auslachens angelangt, konnte hier lediglich kurz diskutiert werden, was es denn bedeuten mag, wenn man lacht, und dass man das manchmal deshalb tut, weil man etwas bestimmtes emotionale nicht recht aushalten kann (hier das Krematorium). Hieraus ergab sich zunächst der Hinweis, dass diese Reaktion eigentlich einigermaßen menschlich ist, jedoch auch, dass die feste Eingewöhnung dieser Reaktion – etwa in der Verachtung, Verhöhnung und im Mobbing von Schwachen – überaus problematisch ist.

Auch diese Phase des Gruppenprozesses hielt fraglos viel Lern- und Erfahrungswürdiges für die TN bereit. Wie es kommt, dass man zum Mobbing-Opfer wird? Und wer ist dafür aus welchen Gründen disponiert? Dies und Ähnliches hätte sich ausgehend von der Erzählung eines TNs im weiteren Verlauf sehr leicht auch anhand einiger Anwesender vertiefen lassen – besonders mit Blick auf die Intervention mit der Teilgruppe des Graffiti-Kurses, in der ja ein Mobbing-Gezänk von beträchtlichem Ausmaß direkt ansichtig und erlebbar geworden war.

Bei einer längeren Laufzeit der Gruppe, die in diesem Fall nur drei Sitzungen umfasste, hätten sich in den künftigen Sitzungen weitere Großthemen dieses und anderer Felder anschneiden lassen (Rechtsextremismus, Gewalt etc.), bzw. diese Themen wären im Prozess selbsttätig zum

Vorschein gekommen. Und die dabei eingebrachten Erfahrungen und erzielten Einsichten hätten dann als unverbrüchliche Erfahrungsbausteine in die Gruppenmatrix und das Gruppengedächtnis einbezogen werden können (Tschuschke xx). Dabei werden dergleichen Erfahrungen und Einsichten (über Mobbing, Rechtsextremismus, Gewalt), die als persönliches Rüstzeug einer zivilgesellschaftlichen Haltung von unstrittiger Bedeutsamkeit sein dürften, in einem solchen Gruppenprozess von den einzelnen GruppenteilnehmerInnen in einer Erfahrungstiefe gemacht, die auf keine andere Art zu erzielen sein dürfte. Denn indem jede dieser Einsichten an die persönliche, affekt-besetzte Lebenserfahrung von anwesenden Anderen und bedeutsamen Bezugspersonen gebunden ist, indem sie sich ferner im Modus des zweckfreien, lebensweltlich-narrativen Austausches in der Gemeinsamkeit einer Gruppe artikuliert und von konkreten pädagogischen oder lerninhaltlichen Zielvorgaben entlastet ist, wird die Intensität und Nachhaltigkeit der individuellen Einsichten und Kompetenzentwicklungen maximal unterstützt.

Eine so verstandene Vernetzung der Matrix einer gruppenspezifisch geleiteten Gruppe hat ihren Wert insbesondere darin, dass hierbei gerade auch die Themen und Perspektiven eingehen, die durch die Dynamik der Alltagskommunikation und der informellen jugendlichen Cliques gemeinhin verschwiegen oder ausgegrenzt werden. Informelle Freundschafts- oder Clquendynamiken können eine solch hohe Präsenz und Wirkungstiefe von konstruktiven Wirkfaktoren in aller Regel nicht erreichen, weil Vermeidungs- und Abwehrmechanismen ungezügelt um sich greifen, die in der Gruppe bearbeitet würden. Ganz im Gegenteil: Im ungünstigen Fall (dem Fall einer sogenannten Anti-Gruppe) geht die ohnehin stets bestehende, lehrgangs-begleitende Gruppendynamik sozusagen nach hinten los, so dass sie den destruktiven und gewaltförmigen Handlungsstrebungen kaum Widerstand entgegensetzen vermag, sondern diese geradezu unterstützt (wie dies in jenem Akt eines ansatzweisen Cyber-Mobbing zu Beginn des Lehrgangs deutlich wurde, vgl. oben). So kann ein Lehrgang, der an sich gut konzipiert und aufwendig durchgeführt wurde, an dieser Dynamik scheitern oder aber beträchtliche Einbußen seiner Wirkung erleiden, wenn nicht auch mir der persönlichen Verhaltensdynamik der TeilnehmerInnen direkt erarbeitet wird.

7. Die Evaluations-Interviews mit den Lehrerinnen der Förderschule

Noch bevor das Team selbst um ein Gespräch nachsuchte, meldeten sich die Direktorin und die Klassenlehrerin der FörderschülerInnen aus eigenem Antrieb mit einer E-Mail bei uns. Sie gaben einen kurzen und überaus positiven, ja begeisterten, Eindruck über die Wirkungen wider, die der Lehrgangs auf ihre SchülerInnen hatte, und boten sich für ein weiterführendes Gespräch an. In der – euphorischen – E-Mail hieß es: „Es kamen nach den Projekttagen fröhliche, optimistische und aktive Jugendliche in die Schule, welche sehr viel Energie aus dem Erlebten mitbrachten“. Die „ersten Eindrücke über unsere Schüler nach der Veranstaltung“ fassten die LehrerInnen stichpunktartig folgendermaßen zusammen: (1) ein „größeres Selbstvertrauen in ihre Leistungsfähigkeiten“, (2) ein „klarer Ausdruck ihrer erworbenen Fähigkeiten“, (3) eine „offene

Bereitschaft im sozialen Umgang mit der Verschiedenartigkeit ihrer Jugendkulturen“, (4) eine „gewachsene Toleranzbereitschaft durch eine größere Sachkompetenz“, (5) eine „große Bereitschaft, Mitschüler und die Schule an ihrem Erlebten teilhaben zulassen“, (6) ein „immens gewachsenes Selbstwertgefühl“ und eine dadurch „aktivierte intrinsische Motivation, sich einzubringen, auszudrücken und etwas gestalten zu wollen“, (7) einen „Wunsch, den Lebensraum Schule mitgestalten zu wollen (z.B. wollen sie in Vorbereitung und Gestaltung des Weihnachtssingens einbezogen werden, übernehmen Probenabschnitte bei Theaterprojekten und bringen Ideen in Teamarbeiten ein)“

Die Vertiefung dieser überwiegend abstrakt formulierten Wahrnehmungen ist anschließend in einem qualitativen Evaluations-Interview mit den Lehrerinnen erfolgt und hat Folgendes ergeben:
xxx

8. Zusammenfassung der Auswertungs-Ergebnisse zur „Wir-unter-uns-Gruppe“:

– Bemerkenswert und in dem Ausmaß vorher nicht abzusehen war, wie weit eine heterogene und überwiegend sehr junge Gruppe wie diese in nur drei Sitzungen darin würde kommen können, ein Grundvertrauen in den Gruppenrahmen und eine spontane Erzähl-, Gesprächs- und Beziehungsbereitschaft aufzubauen. Dadurch wurde es relativ umstandslos möglich, einen Gruppenprozess im psycho- und sozialtherapeutischen Verständnis mit seinen spezifischen pädagogischen Potentialen beinahe vollumfänglich ins Werk zu setzen. Die begrifflichen Bedenken vorab, die sich darauf richteten, ob gefährdete bzw. förderbedürftige Jugendliche aus bildungsfernen Milieus und sozialen Brennpunktbereichen auf die Methode der Gruppenselbsterfahrung überhaupt günstig ansprechen würden, haben sich gründlich zerstreut. Keineswegs also scheint die Gruppenselbsterfahrung, die doch eher dem psychotherapeutischen und klinischen Bereich entstammt, ein bildungsnahes und reflektiertes Klientel vorauszusetzen. Vielmehr hat sich gezeigt: Die Aufgabe bzw. die Möglichkeit, Anderen in einem geschützten Rahmen etwas aus dem eigenen Leben zu erzählen und/oder Anderen beim Erzählen zuzuhören und sie zu unterstützen, aber mitunter auch konfrontativen Bezug aufzunehmen, wird offensichtlich über alle sozialen Gruppen hinweg als im besten Sinne spannende erlebt und es geht eine nachhaltige aktivierende Wirkung von ihr aus. Deshalb kann diese Form des freien Gruppengesprächs, insoweit der Kontext eines jugendgerechten Peer-Learnings im geschützten Rahmen und der Anreiz der jugendkulturellen Tätigkeit besteht, gerade auch bei jungen Menschen aus gemischten und prekären sozialen Bereichen auf große Aufmerksamkeit und hohe Wirksamkeit rechnen. Zweifellos muss eine zielgruppen-angemessene Dosierung des gruppenspezifischen Prozesses gewahrt werden. Die Indikatoren und Methodik dieser Dosierung genauer zu ermitteln, wird eines der wesentlichen Ziele der Begleitforschung des Xenos-Projekts sein.

– Bemerkenswert war auch, dass die „Wir-unter-uns-Gruppe“ offensichtlich erheblich zur Integration und Arbeitsfähigkeit der Gesamtgruppe beitrug, so dass durch sie die konkrete Workshop-Arbeit (in den Jugendkulturen, z.B. Breakdance und Graffiti) und die Arbeit der

Gesamtleitung des Lehrgangs entlastet und in ihrer Qualität gesichert werden konnten. Es scheint, dass diverse gruppenspezifische Spannungen aus den Workshops aufgenommen, bearbeitet und auch fruchtbar gemacht werden konnten, bevor sie negativ auf das Gelingen der Workshop-Arbeit als ganzer einwirken konnten. Dies gilt besonders für die Anfangsphase der Workshop-Arbeit (in der hier jeweils mit problematischen Teilgruppen der beiden Einzelkurse gearbeitet wurde, um deren Zerbrechen zu verhindern.) Dies gilt aber mitunter auch für Spannungen in den späteren Phasen des Sich-besser-kennen-Lernens, die ihre eigenen Problempunkte aufweisen. Denn es muss zunächst die Grundspannung zwischen Neugier/ Zugehörigkeitswunsch und Scheu/ Furcht/ Aggression verarbeitet und in konstruktive Bahnen gelenkt werden, die sich aus der Dynamik von jeglicher neu entstehender Gruppe ergibt und deren affektive Energie ein wesentliches pädagogisches Wirkungspotential von Gruppenverfahren darstellt.

– Insgesamt ergab sich die grundlegende Feststellung: Wer einen mehrtägigen Workshop durchführt und dabei zudem pädagogische Ziele der Persönlichkeitsbildung und arbeitsmarktlichen Qualifizierung durch Soft Skills verfolgt, der hat ohnedies von vorneherein und in intensiver Weise mit persönlichen und gruppenspezifischen Phänomenen und Spannungslagen zu tun. Diese führen, wenn sie nicht konstruktiv und systematisch aufgenommen und einbezogen werden, zu Gefährdungen der Abläufe und Erträge des Workshops. Die genuinen gruppenspezifischen Spannungslagen stellen jedoch auch eines der wertvollsten Potentiale für die persönliche Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Kompetenzentwicklung der TeilnehmerInnen dar. Sie nicht zu nutzen, kann beinahe als sträflich gelten und käme jedenfalls einer schmerzlichen Einbuße für den gesamten Lernprozess gleich. Mit anderen Worten: Persönliche und gruppenspezifische Verhaltens- und Ereignisdynamiken sind sozusagen sowieso immer schon da; es ist nur die Frage, ob und wie damit umgegangen wird und wie gewinnbringend dieser Prozess gestaltet werden kann. Während also eine „Wir-unter-uns-Gruppe“ (Selbsterfahrungsgruppe) einerseits konkret verhindern kann, dass eine Veranstaltung scheitert oder in ihrer Qualität leidet, kann sie andererseits – und vor allem – die Fortschritte in der Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Jugendlichen sichern und festigen helfen. Die „Wir-unter-uns-Gruppe“ scheint somit ein wesentlicher Impulsfaktor der Nachhaltigkeitssicherung von Qualifizierungsprozessen in einen solchen Lehrgang einbringen zu können.

– Ferner scheint es, dass der Einbezug eines Elements der Gruppenselbsterfahrung insbesondere bei beziehungsintensiven, klienten-nahen Herangehensweisen angezeigt ist, wie die jugendkulturelle politische Bildung nach der Methode von Cultures Interactive sie darstellt. Denn in einem solchen Verfahren werden bei den Jugendlichen ohnedies eine relativ hohe persönliche Erzählbereitschaft und mitunter auch ein Erzählbedürfnis angeregt. Aller Erfahrung nach führte dies immer wieder auch dazu, dass einzelne TN von CI-Projekttagen im informellen Zwischendurch Teile ihrer Lebensgeschichte an MitarbeiterInnen von CI herantrugen. Dabei handelte sich es zudem häufig um lebensgeschichtliche Motive von überwiegend sehr belastender – und für den Gesamtprozess des Workshops bedeutsamer Natur –, denen in jenem Zwischendurch gar nicht entsprochen werden konnte und die somit auch in seinem Potential für den gemeinschaftlichen Lernprozess des Lehrgangs als ganzem verloren gehen mussten.

– Auch für den Fair-Skills Lehrgang gilt somit, was man angesichts von schulischem Fächerunterricht häufig ins Feld führt: dass die Lerninhalte selbst – das Was des Lernens – lediglich die eine Hälfte des Lernens ausmacht. Demgegenüber stellen das Wie des Lernens und insbesondere die gemeinsame Reflexion des zusammen erlebten Lernprozesses und der eigenen Rolle darin die andere Hälfte dar. Und diese zweite Hälfte mag insofern als eine besonders bedeutsame Hälfte bezeichnet werden, als sie überhaupt erst die Voraussetzung dafür schafft, dass die jugendkulturellen Lerninhalte nachhaltig aufgenommen und später auch in zuträglicher Weise ausgeübt werden, und das heißt: dass die zivilgesellschaftliche Justierung und Unverbrüchlichkeit der Umsetzung des Gelernten sicher gestellt ist, wenn die Jugendkultur-TrainerInnen dann selbst zu VermittlerInnen werden. Denn zweifelsohne ist einzuräumen: Jugendkulturen an und für sich sind und bleiben ein ambivalenter Gegenstand. Denn trotz aller Nähe zu ‚Respect‘, jugendlicher Selbstorganisation sowie zu den sozialen und bürgerrechtlichen Dimensionen etwa des Hiphop stellen auch Jugendkulturen Milieus dar, in die nur allzu leicht hochfahrende Selbstüberhöhung, Ausgrenzung von Anderen/ Geringeren, sowie Gewalttätigkeit und Delinquenz Einzug halten. Deshalb stellt eine rein erlebnispädagogische Anwendung von Jugendkulturen noch keinen qualitativ hochwertigen Lernprozess sicher. Eine wesentliche Funktion der Gruppenselbsterfahrung ist es also, den Schwerpunkt auf das Wie des Lernens und die Qualität des Lernprozesses zu legen.

– Für die konkrete Umsetzung der „Wir-unter-uns-Gruppe“ war auch bemerkenswert, wie günstig es war, den Leiter auch jenseits der Gruppensitzungen in spontanen Kurzinterventionen während des Lehrgangs einsetzen zu können. Hierbei ging es konkret darum, in gezielter Weise mit (problematischen) Teilgruppen oder Einzelnen ein Gespräch herzustellen, um im Verlauf einer Viertel- oder halben Stunde bestimmte Prozesse anzuregen und Blockaden zu lösen. Auch erwies sich, dass diese separaten Kurzinterventionen wiederum in den Prozess der Selbsterfahrungsgruppe eingebunden werden konnten (und auch mussten). Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll zu erwägen, das flexible Einzel- oder Kleingruppen-Gespräch von vornherein als Verfahrenskomponente des Moduls Selbsterfahrung anzusetzen und den TN vorab ausdrücklich anzubieten.

– In der Gesamtevaluation des Lehrgangsablaufes zeichnete sich somit ab, dass das Verfahren eine hohe pädagogische Wirksamkeit erzielte und dass offensichtlich effektive Impulse in Richtung der anvisierten Lern- und Kompetenz- Ziele realisiert werden konnten. In der Konzeption war davon ausgegangen worden, dass der CI-Ansatz in der Kombination seiner Faktoren wichtige persönliche Fähigkeitsbereiche der TN unterstützen kann, die für einen erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben und die Aufnahme einer zivilen Lebensgestaltung maßgeblich sind. Darunter wurden neben den sachlichen und organisatorischen Fähigkeiten insbesondere die kommunikativen und emotionalen Grundkompetenzen anvisiert (die sog. *Social Skills, Soft Skills*), wie z.B. die Fähigkeiten der Selbst-Wahrnehmung, Konflikt-Reflexion, Selbstmotivierung, Gestaltungslust, Gruppen-Interaktion und des interkulturellen Miteinanders. Viele handlungs-szenische Indizien im Verhalten der TN gegen Ende des Lehrgangs, in den direkten Rückmeldungen der TN und in dem, was später seitens der LehrerInnen in Evaluationsgesprächen deutlich wurde, weisen darauf hin, dass genau diese Kompetenzen gebildet bzw. unterstützt worden sind.

- Insgesamt haben diese Erfahrungen den Befund der Evaluation des Xenos-Programms bis 2006 unterstrichen: dass sich nämlich insbesondere die Prozesse des Arbeitens und Zusammenarbeitens (z.B. in Lern- und Lehr-Workshops aber auch in tatsächlichen Ausbildungs- und Arbeits-Teams) in hervorragender Weise eignen, um persönliche Kompetenzen zu vermitteln und zivilgesellschaftliche Haltungen zu befestigen. Ging doch die Xenos-Evaluation davon aus, dass die „Aktivitäten gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“ am günstigsten in direkter Verbindung mit „einem arbeitsmarktlichen Kontext durchzuführen seien“, weil es hier wie dort die gleichen zentralen Persönlichkeitskompetenzen zu fördern gilt.

- Auch eine begleitende Beobachtung aus dem Vorfeld der Lehrgangs-Vorbereitungen mag von genereller Bedeutsamkeit sein. Die Skepsis und die Widerstände, auf die das ‚psychologische‘ Mittel der Gruppenselbsterfahrung in allgemeinen Vorab-Einschätzung seitens KollegInnen aus verschiedenen Sektoren der Jugendbildung und politischen Bildung traf, waren überraschend groß. Gerade angesichts der Geschichte, auf die die Gruppenverfahren in der Sozialarbeit der Siebzigerjahre zurückblicken, konnte man hierüber verblüfft sein. In den vergangenen zwei, drei Jahrzehnten scheint demgegenüber eine relative Scheu vor und auch Unkenntnis von ‚psychologischen Verfahren‘ in der Jugendbildung und teils auch in der Sozialarbeit Einzug gehalten zu haben. Und insofern mag es tatsächlich eines Bundes-Modellprojektes bedurft haben, um diejenigen Ansätze und methodischen Verfahren wieder in Erinnerung zu rufen und neu zu erproben, die früher immerhin versuchsweise praktiziert wurden – und die aber damals, so muss man einräumen, nicht immer in gänzlich verantwortlicher Weise umgesetzt wurden. Umso aussichtsreicher ist es heute, die Methodentradition der Gruppenselbsterfahrung neu aufzunehmen, weiterzuentwickeln und zielgruppengemäß zu justieren. Für die Zukunft von CIs Fair Skills Konzept und vor allem für die MultiplikatorInnen-Weiterbildungen wird es eine wichtige Frage sein, wie mit dieser Scheu vor und Unkenntnis von ‚psychologischen Verfahren‘ der Gruppenselbsterfahrung günstiger Weise umgegangen werden kann. Hier wird auch Begleitforschung und Verfahrensentwicklung zu betreiben sein.

Auf konzeptueller Ebene ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, den Zusammenhang mit und den Unterschied zwischen der Gruppenselbsterfahrung einerseits und den bestehenden Verfahren der politischen Bildung und zivilgesellschaftlichen Erziehung andererseits möglichst genau zu umreißen. Denn der Fair Skills Lehrgang und vergleichbare Ansätze werden ja fraglos immer beides einsetzen. Und auch die Kursanteile der politischen und geschichtlichen Unterweisung erfolgen in Gruppensettings, in denen ebenfalls tunlichst versucht wird, die Lerninhalte direkt an die lebensweltliche und affektive Erfahrung von einzelnen TN anzubinden, um so günstige Voraussetzungen für den gesamten Lernprozess zu schaffen. Des Weiteren werden auch die pädagogischen Mittel des Spiels und Rollenspiels herangezogen, die gerade bei avancierten Ansätzen der politischen Bildung wie etwa im Anti-Bias-Ansatz eingesetzt werden. Und diese zielen ebenfalls direkt darauf ab, aus dem persönlichen und emotionalen Erleben der TN zu schöpfen, um Kompetenzen der Toleranzfähigkeit und gewalt- und diskriminierungsfreien Konfliktbewältigung zu vermitteln. Diese konzeptuellen Klärungen und Präzisierung sind Teil der angezielten Begleitforschung und Verfahrensentwicklung und sollen in Weisen erbracht werden, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen können.

Davon unberührt zeichnet sich ab: Beide Ebenen von persönlichem Kompetenzzuwachs – die Vermittlung von gesellschaftlichen und politischen Kenntnissen, Einschätzungskompetenzen und Handlungsfähigkeiten einerseits und die Aktivierung der persönlichen Erlebenserinnerung und der (Selbst-)Erfahrungsfähigkeit der Einzelnen in der Gruppe andererseits – stellen zwei Lernzielebenen dar, die einander durchaus nahestehen und integral zusammenwirken, die aber ihrer Natur nach verschieden sind. Sie bedürfen deshalb eines je eigenen Raums und eines eigenen Verfahrens, um als Teil eines integralen Lehrgangs zur vollen Wirksamkeit kommen zu können.

Das heißt: Junge Menschen aus gefährdeten Sozialbereichen, die als Kurs-TeilnehmerInnen sowohl an zivilgesellschaftlicher Reife und Zurechnungsfähigkeit als auch an persönlichen Schlüsselkompetenzen der Arbeitsfähigkeit gewinnen sollen, werden fraglos über politische und gesellschaftliche Information und Einschätzung verfügen müssen; und der Unterricht darüber muss persönlich ansprechend und methodisch durchdacht gestaltet sein. Umso mehr jedoch werden die Kurs-TeilnehmerInnen in Ergänzung hierzu auch einen Erfahrungsraum des zweckfreien Erzählens, aktiven Zuhörens und Interagierens für sich nutzen können, der in pädagogisch gestützter und gruppendynamisch moderierter Weise organisiert wird, der aber ansonsten jenseits jeglicher direkten inhaltlichen Anbindung an explizite pädagogische Ziele oder moralisch-ethische Werte erfolgt.

Dabei ist diese Zweckfreiheit des persönlichen Erzählens und Zuhören nicht nur Methode, sondern stellt per se einen essentiellen Lerninhalt dar. Ist es doch beim ungebundenen Sagen und Erzählen um nichts weniger zu tun als um die grundlegende Praxis von freiem menschlichen Handeln in liberalen, toleranten Gesellschaften überhaupt: die freie Äußerung des persönlich Gemeinten und individuell Erlebten. Sie ist nicht nur ein unveräußerliches Grundrecht, sondern muss als versierte Basiskompetenz und Praxis zuerst persönlich erlernt worden und überhaupt verfügbar sein, um auf den unverbrüchlichen Respekt und nachhaltigen gesellschaftlichen Schutz als Grundrecht pochen zu können. Hierüber den TeilnehmerInnen eines Lehrgangs über Jugendkulturen und deren Fair Skills eine konkrete persönliche Erfahrung zu vermitteln, stellt einen Wert an sich dar, jedoch freilich auch eine methodische Maßnahme, die die Qualität der Arbeit in allen Lehrgangsteilen zu sichern helfen kann.

In der Gesamtauswertung kam man deshalb zu dem Schluss: Für ein 15-tägiges Format dieses Lehrgangs, das in bis zu fünf Blöcken über einige Monate hinweg durchgeführt wird und somit die in dieser Zeit sich entfaltende persönliche Lebenserfahrung mit einbeziehen kann, besteht vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen eine sehr gute Erfolgsprognose, zumal hierauf eine zusätzliche Phase der individuellen Supervision der ersten beruflichen Erfahrungen als Selbstständige/r anschließt. Ferner wurde gefolgert, dass das Ziel, im Sinne einer nachhaltig verinnerlichten politischen Bildung ein reifes gesellschaftliches Bewusstsein über Zusammenhänge von Gewalt und zivilen Umgang zu vermitteln, kaum wirkungsvoller zu erreichen sein wird, als in einem Workshop-Format, das durch ein gruppendynamisches Verfahrenselement begleitet wird.

Annex 1:

Die Gruppenregeln der „Wir-unter-uns-Gruppe“ des Fair-Skills-Lehrgangs („Xenos“)

(1) Wenn wir in der Gruppe sind, dann sind wir unter uns und wir können sprechen und erzählen, *worüber wir wollen* (ein/e Leiter/in hilft dabei, besonders am Anfang).

(2) Wenn wir unter uns sind, dann hat jede/r eine persönliche *Verantwortung*, dass es interessant und spannend ist – und dass es allen gut geht. Es soll den Anderen und auch sich selbst gut gehen. Jedes Wort zählt. Jedes Wort trägt Verantwortung.

(3) Einer Gruppe geht es immer dann gut, wenn alle sagen können, *was sie denken* und erlebt haben, und wenn alle die *Geschichten erzählen* können, die sie im Kopf haben und erzählen wollen.

(4) Damit jede/r wirklich sagen kann, was sie/er denkt, und damit jede/r erzählen kann, was ihm/ihr einfällt, müssen alle *Respekt* voreinander haben – egal ob man eine/n gern hat oder nicht so gern hat (und das ändert sich ja auch immer mal!). Gut ist auch, wenn man ein *Interesse* an den Anderen findet – egal wie gern man ihn/sie jetzt mag oder nicht.

(5) Vor allem also sollte man sich nicht gegenseitig ärgern, provozieren, *dissen* oder *anzicken*. Denn dann hat keine/r mehr Lust, etwas zu erzählen. Dann sind alle irgendwie nervös und gereizt. Und wenn dann eine/r dabei ist, der ein bisschen *anders* ist als die anderen oder die/der neu ist, dann hacken schnell alle am der/dem rum (er/sie ist dann *Sündenbock* / *Blitzableiter!*) – und nachher will es immer keine/r gewesen sein.

(6) Was auch ungünstig ist, ist, wenn Leuten mit der/m NachbarIn sprechen. Telefonieren ist ganz ungünstig!

(7) Damit alle Vertrauen haben können, gilt: wir sprechen am besten immer miteinander und nicht übereinander und über Abwesende.

Und: Alle Geschichten bleiben in der Gruppe. Wir erzählen sie nicht weiter, jedenfalls nicht mit Namen und an Leute, die die TN kennen. Denn dann würde sich mit Recht niemand mehr trauen, etwas zu erzählen.

(8) Wenn eine/r eine Geschichte erzählen will, dann braucht es vor allem: ZuhörerInnen, also Leute, die sich interessieren und die vielleicht mal eine Fragen stellen, wenn sie etwas nicht verstanden haben.

(9) Wenn man sich langweilt, hat man/frau vergessen, eine Frage zu stellen oder einen Gedanken zu sagen. Wer sich langweilt, kann versuchen sich einzumischen.

(10) Fragen und Sich-Einmischen funktioniert am besten, wenn man/frau es höflich macht. Man kann aber auch sagen, dass man sich gerade ärgert.

(11) Wenn wir in der Gruppe sind und wenn wir unter uns sind, dann darf man alles erzählen und sagen, was man/frau möchte (wenn es nicht jemanden beleidigt). Aber man muss nichts sagen, wenn man nicht möchte. Man muss auch nicht alles erzählen, was man gefragt wird. Das muss jede/r selbst entscheiden.

(12) Manchmal ist es so, dass vor allem zwei Mitglieder einer Gruppe miteinander sprechen. Oder es sprechen nur die Jungs der Gruppe, oder die Älteren. Dann kann man/frau versuchen, auch mal die Anderen hereinzunehmen zu fragen, was sie denken.