

Forschungsprojekt 2018/ 2019

Vechta

„Alles nur Gelaber?“

Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Projektdurchführung und Verfasser:

Nils Freye (M.A.)

Projektleitung:

Dr. Harald Weilnböck

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der bpb oder des BMFSFJ bzw. des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor die Verantwortung.

Initiiert von:



Gefördert von:

Demokratie
leben!





Gliederung

1. Einleitung (1)

2. Die Projektidee – Sozialtheoretische Hintergründe und Ziel(gruppe) (2)

3. Politische Bildung – Kontextualisierung des Begriffs und seine Bedeutung für die Jugend(arbeit) (4)

4. Narration als vorbeugende und bewältigende Methode des Fremd- und Selbstverstehens oder: Wo findet sich die politische Bildung in der freien Erzählung wieder? (12)
 - 4.1 Pigment- und Genderbezügliche Bildungsaspekte des Erzählens (21)
 - 4.2 Rolle des*der Pädagogen*in (24)

5. Versuch einer exemplarischen Anwendung (28)
 - 5.1 Fazit der Durchführung (33)

6. Fazit (35)

7. Literatur/ Internet



1. Einleitung

Der vorliegende Bericht und das vorangegangene Praxisprojekt in der Schule wollen einen Zusammenhang zwischen narrativer Jugendarbeit und politischen Bildungsprozessen herstellen. Die Art der Beziehungsarbeit mit jugendlichen Heranwachsenden ist hier die Gesprächsarbeit in der Gruppe, aber auch im Rahmen dieses Forschungsprojektes, das Einzelinterview. Inwieweit das Narrativ eine Methode darstellt, die eine gelingende Erziehungs-, Beziehungs- und Bildungsarbeit ermöglicht, soll im Verlauf entschlüsselt werden. Die Dialoggruppe dient einerseits zur Stärkung des Verhältnisses von Fachkraft und Adressat, darauf aufbauend jedoch vor allem zur Stärkung des Individuums selbst. Ein bestmöglich offenes Gesprächsangebot lädt den*die Erzähler*in ein, von seinen eigenen lebensweltlich, jugendkulturell geprägten Erfahrungen, Ängsten, Krisen, Konflikten und Beziehungen (an sich schon Themen der politischen Bildung) zu berichten, denn hier wird er nicht vorsätzlich aufgefordert dies zu tun, sondern entscheidet selbst, welche für ihn oder sie relevanten Themen er*sie setzt und wieviel oder wie präzise dies geschehen soll. Der Dialogpartner ist dabei lediglich Begleiter und gegebenenfalls explorierender Teil des Gesprächsverlaufs. Politische Bildungsprozesse markieren den Schwerpunkt dieser Arbeit. Die genannten Aspekte offener Gespräche sollen somit auch auf ihre Verwertbarkeit für politische Bildungsaspekte der Jugendlichen untersucht werden. Um dies nachzuvollziehen, wird der Begriff der politischen Bildung zunächst erläutert. Gemäß dem Motto, „man kann nicht nicht politisch sein“, behandelt der Sammelbegriff im weiteren Sinne die Förderung einer demokratischen Grundhaltung, die Fähigkeiten Toleranz und Kritikfähigkeit, sowie insbesondere die Herausbildung aktiver, mündiger Menschen. Konkret stellt sich damit die Frage, inwieweit narrative Zusammenarbeit diskriminierende (Vor-)Einstellungen, also tradierte, abwertende Gesellschaftsbilder gegenüber einer natio-ethno-kulturell vermeintlich oder tatsächlich auffälligen oder abweichenden Gruppe abbauen, bearbeiten oder irritieren kann. Zur Spezifikation im jugendkulturellen Kontext, behandelt das Projekt



politische Bildung vorwiegend aus gender- und rassismuskritischer Sicht. Wie kann eine offene Erzählung (in einer Lerngruppe) die Geschlechtskonstruktionen, eine reflektierte Gender Auffassung und differenzkritische Haltungen, sowie rassifizierte Denkweisen im demokratisch- humanistischen Sinn beeinflussen?

2. Die Projektidee – Sozialtheoretische Hintergründe und Ziel(gruppe)

Mannigfaltige Herausforderungen bestehen nicht nur im Hinblick auf eigene Rollenvorstellungen in Partnersuche, Beruf, Peer Group und Familie und den damit korrespondierenden Selbstwert- und Selbstwirksamkeitserfahrungen, auch eine ungerechte Weltordnung sorgt durch „soziale Ungleichheit, hegemoniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse, kapitalistische Interessenkonflikte, asymmetrische Geschlechterverhältnisse sowie internationale Grenz- und Migrationsregimes“ (Riegel 2016: 7) in der Anfangsphase des digitalen Zeitalters immer wieder für gesellschaftliche Umbrüche. Die Entfaltung des Selbst wird also von unausgewogenen Umweltfaktoren beeinflusst. Mündige, aufgeklärte und kreative Persönlichkeitsstrukturen können diesem Ungleichgewicht und den auftretenden Spannungsverhältnissen entgegenwirken. Doch nicht nur aus einer soziologisch betrachteten Metaperspektive sind Strukturmerkmale wie Klassenzugehörigkeit, Geschlecht und Hautfarbe von Belangen, sie gehören als Themen zur Biographie eines jeden Menschen. Körper und Geschlecht, die eigene Identität, Medien, Sexualität, Migration, Gewalt, wie auch Bildung und Beruf sind große Einflussfaktoren in der Entstehung von habituellen Mustern während der Adoleszenz (Schierbaum 2018: 51). Verknüpft man diese Merkmale mit der Vorstellung, einer auf sozialen Ungleichheitsverhältnissen basierenden Gesellschaftsform, so wird schnell deutlich, dass junge Menschen Themen adaptieren, die in ihrer konstruierten Wahrheit menschenfeindlich sein können. Inwieweit allerdings werden strukturierte Ordnungen inkorporiert oder hinterfragt, wenn davon ausgegangen wird, dass



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Jugendliche in Lern- und Entwicklungsprozessen ihr Leben selbst gestalten, sich aber wechselseitig an bestehende Systeme anpassen? Tanja Sturm (2004: 207) belegt, dass sich Jugendliche das Verhalten aneignen, welches den allgemeinen Erwartungen über Geschlechter(a)typische Lebensweisen entspricht. Klaus Hurrelmann beschreibt eine Entwicklungsaufgabe als „Profil von individuellen Handlungskompetenzen im Umgang mit (...) sozialer und physischer Umwelt, das für eine bestimmte Lebensphase erwartet wird“ (2015: 106), Jutta Ecarius (et. al) betitelt Medien als Mitgestalter von individuellen Sinnstrukturen (2011:151), Reinemann (et al.) spricht diesbezüglich von einer „ungekannten Vielzahl von Wegen (...) extremistischen Akteuren, Botschaften und Einstellungen zu begegnen“ (2019: 56f.), wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass Jugendliche diese ohne Weiteres identifizieren und Hermann Hesse schreibt über den Mensch, er sei dazu verurteilt, nicht der Stimme des Lebens und des Wachstums zu folgen, sondern irgendwelchen Gesetzen, die von den Menschen selbst aufgestellt worden sind (Hüther 2014: 160). Kinder richten sich in ihrem Verhalten an Bezugspersonen, die erfolgreich sind und inkorporieren damit vorgelebte Denkmuster (Hüther 2019: 2ff.). Umweltbedingte Störfaktoren, wie hier angedeutet, können Heranwachsende in ihrer gesunden psychischen, seelischen und sozialen Entwicklung beeinflussen. Politische Bildung soll dementsprechend als Entwicklungsthema, konkret als Entwicklungsaufgabe für epistemologische Bildungsprozesse des Selbst und der sozialen Umgebung jedes Jugendlichen verstanden werden. Das lernende und deutende Subjekt begreift dabei die Dichotomie des Verstehens in lebensweltlichen, biographischen, aber auch in institutionellen Kontexten. Narrative Gesprächsarbeit verbindet diese beiden Lernareale, da hier in einem bildungsspezifischen Setting Lebensrealitäten ausgetauscht werden. Autobiographische Lerngeschichten, die spontan erzählt werden, könnten daher subjektive Sinnkonstitutionen freilegen und unterschiedlich dimensionalisierte Lernvorgänge in Gang setzen (Neuß 2004: 189).



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Wie begegnet man nun Jugendlichen in Anbetracht der skizzierten Anforderungen auf Augenhöhe und sensibilisiert sie zeitgleich für eine selbst-reflexive, systemkritische Haltung? Das von *Cultures Interactive*¹ initiierte Modellprojekt *Fair*in* hat sich dieser Frage angenommen und versucht diese greifbar zu machen. Während einer halbjährigen, eineinhalbstündigen Arbeitsgemeinschaft mit neun Schülern zwischen 13 und 14 Jahren einer ländlichen Realschule soll jene bildungspolitische Entwicklungsaufgabe in den Fokus des Lernens gestellt werden². „Genderreflektierte Rassismusprävention“ (Weilnböck 2016), so der Untertitel des durch *demokratie leben* und der Bundeszentrale für politische Bildung (*bpb*) geförderten Bundesprogramms, meint die Irritation, Reflektion und den Abbau von (hetero-) sexistischen, homophoben und rassistischen Einstellungen und Vorstellungen mithilfe von Gesprächsarbeit (ebd.). Das als Gesprächsgruppe titulierte Konzept besteht als Gestaltungsrahmen für drei geführte Interviews, welche im Verlauf als Quellenverweise hilfreich sein sollen. Ein daran Anknüpfendes Bundesprojekt wird aktuell bei der *bpb* beantragt. Ähnliche Forschungsprojekte gibt es zu dieser Zeit nicht.

3. Politische Bildung – Kontextualisierung des Begriffs und seine Bedeutung für die Jugend(arbeit)

Das komplexe Spektrum von Politik und Bildung wird besonders deutlich in der Annahme, dass die soziale Wirklichkeit erst durch menschliches Handeln

¹ Verein für jugendkulturelle Bildung zur Stärkung menschenrechtlicher Haltungen und demokratischer Teilhabe im Rahmen des bundesprogramms von *demokratie leben* (Cultures Interactive 2019).

² Die AG war in 19 Termine untergliedert und fand wöchentlich am Nachmittag statt. Die Gruppe bestand aus fünf *weißen* Jugendlichen und vier mit einem nicht-*weißer* nationalen, ethnischer oder kultureller familiärer Herkunft, außerdem war sie aus fünf Mädchen und vier Jungen zusammengesetzt. Der bildungspolitische Grundsatz zielt dabei nicht auf eine bestimmte Zielgruppe ab, das bedeutet vor allem, dass es hier nicht speziell um (bildungs-)benachteiligte junge Menschen geht. Politische Bildung setzt besonders an Normalitätserwartungen an und betrifft daher privilegierte, gleichermaßen wie auch deprivilegierte Einzelne und Milieus von Menschen.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

hervorgebracht wird, in dem der*die Akteur*in³ aktiv oder passiv (durch Unterlassung) seine*ihre (soziale) Umgebung permanent und intentional selbst gestaltet. Vorgänge der Subjektivierung können präventiv, produktiv oder durch ihr nicht-Handeln Gesellschaftsformationen auf mikro- und makrosozialer Ebene verändern und sind somit politisch wirksam (Massing 2012: 257ff.). Individuelle, soziale, emotionale, kognitive oder körperliche Lernerfahrungen⁴ sind in ihrer Entwicklung auch bedingt durch ihre „geschichtliche Praxis“ (Demirovic 2010: 69), also der historisch gewachsenen und implementierten Weltansicht, den Diskursen, Denkweisen, Erwartungen, Anforderungen, Geschmäckern und sozialnormativen Bestimmungen, die die gesellschaftliche Ordnung rahmen. Politische Bildung ist also geprägt durch Interessen und Bedürfnisse, welche sich in Handlungen widerspiegeln. Gemeint sind damit alle Handlungsweisen einer Person, egal ob es in der Grundschule um die Wahl des nächsten gemeinsamen Spiels geht oder ob Jugendliche im Beginn der Adoleszenz anfangen zu kiffen, „Alles ist politisch“, so Luise Nordhold (2017) und auch Hans-Christian Ströbele (2018) sagt in Bezug zu politischer Bildung, „ihr müsst euch selbst bilden“. Gemäß Bourdieu sind die konstitutiven Elemente des eigenen Habitus` hochpolitischer Natur (Bremer 2019: 38). Handlungen sind immer in eine bestimmte Richtung politisch;. Menschen und ihre Mitmenschen können folglich als politische Subjekte verstanden werden, die durch autonomes (nicht) Handeln im phänomenübergreifenden Feld ihre Umwelt erfahren und formen (Bauer 2013: 27ff.). Sozialpolitische Werte wie Mitwirkung, Beteiligung, Selbstbestimmung und Teilhabe spielen schon auf interpersonaler Ebene der Bedürfnispyramide eine wichtige Rolle und gelten daher als demokratierelevante, „unsichtbare“ (Calmbach/Borgstedt 2012: 43) politische

³ Das *Gendersternchen* wird in der Arbeit verwendet, um, entsprechend des thematischen Grundsatzes, stellvertretend soziale Wahrnehmungsverzerrungen aufzuarbeiten und einen diskriminierungsfreien Text zu verfassen. Vor allem aber gilt das Sternchen aber als Merkmal, um auf ein Ungleichgewicht hinzuweisen. Ebenso werden Begriffe wie *weiß* und *Schwarz* als politische Termini verwendet, um auch hier den bestehenden Unterschied zwischen Menschen(-gruppen) aufzuzeigen.

⁴ Diese sind laut Prof. Dr. Ulrich Klemm (2013) im Übrigen nur zu 20% schulischer Bildung zuzuordnen.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Bildungsindikatoren. Das Individuum beeinflusst so bewusst oder unbewusst den dynamischen Gesellschaftsapparat und (re)produziert soziale Werte und Normen, es handelt also auf einer politisch gedachten Ebene und bildet sich in diesem Erfahrungsaustausch zugleich sukzessive selbst, ohne dabei zwangsläufig an pädagogisch-erzieherische Einrichtungen gebunden zu sein. Politische Positionierungen zeigen sich in Wut und Begeisterung, Ablehnung und Engagement; soziale Ordnungen sind damit auch in die Körper eingeschrieben. In welche Richtung oder auf welche Art und Weise sich jedoch politische Bildungsprozesse im Einzelfall vollziehen variiert interindividuell. Pädagogische Lernmethoden können besonders adaptierte Denkmuster in Frage stellen und für eine objektiv-aufgeklärte Anschauung plädieren, die eine „vernünftige Erkenntnis“ (objektiv) und zum „vernünftigen Nachdenken“ (subjektiv) (Mendelssohn 1974: 4) über Dinge des menschlichen Lebens und seinen Verhältnissen untereinander anregen.

Bildungsdidaktische Auseinandersetzungen sind in diesem Bereich angehalten Macht- und Herrschaftsverhältnisse, geteilte Normalitätsentwürfe und soziale Ungleichheiten ins Bewusstsein zu bringen und kritisch, wie auch selbstreferentiell zu hinterfragen, um eine *kritische* politische Bildung zu konzeptualisieren. Soziale (Vor)Einstellungen entspringen aus tradierten und vorgelebten Idealen; besonders junge Menschen verbinden schnell neuronale Verbindungen, die sich zu einer psychosozialen Haltung verfestigen können, wenn diese in der erfahrbaren Realität mehrfach bestätigt werden und an vertraute Wissensbestände angeknüpft werden, so der Gehirnforscher und Lernpsychologe Gerald Hüther (2014: 60). Auch für Judith Butler (2009) ist schon das Vorhandensein der sozialen Welt die Bedingung und das Fundament für die Entwicklung des Selbst (58). Die Übernahme von sozialkonstruktivistischen Lebensrealitäten problematisiert Subjektivierungsprozesse im Sinne des autonom Handelnden. „Ich weiß nicht, ob wir jemals mündig werden“, schreibt dazu Michel Foucault (1984: 706) angesichts einer manifestierten, sich fortlaufend bestätigenden gesellschaftlichen Schiefelage.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Zu der Zeit als sich Europas gesellschaftliche Moderne konstituiert hat, ist auch eine Vorstellung von Andersheit entstanden, die beispielsweise Rassismus als unabdingbaren Bestandteil der heutigen Demokratie hervorgebracht hat (Terkessidis 1998: 13). Besonders im privilegierten Deutungskosmos *weißer* Cis-Personen⁵ sind rassistisch konnotierte Strukturen unterbewusst längst Normalität. Menschen, die nicht von Diskriminierung betroffen sind, also jene *Weißer*, erhalten soziale Einteilungsgerüste aufrecht ohne es zu wissen, schreibt Tupoka Ogette 2018 (22). Im Gegenzug beschreiben heranwachsende Schwarze Menschen dauerhafte Druck- und Belastungsgefühle aufgrund des ständigen Auffallens durch ihre Hautfarbe und das in einer ohnehin von Krisen geprägten Lebensphase (Eggers 2005: 329). Parallelen dazu weisen auch geteilte Wissensbestände aus gendertheoretischer Empirie auf, die belegen, dass Sexismus⁶ nach wie vor ein gesamtgesellschaftliches Problem darstellt (Schiff 2016: 8). Geschlechterrollen, also gesellschaftlich verbreitete Annahmen über eine scheinbar binäre Ordnung von Etikettierungsansätzen unterliegen hegemonialen Strukturen. Solche und andere exkludierende Verhaltensansätze sind intersektional verknüpft und wirken auch ohne intendierte Artikulationen (Crenshaw 2016: 6f.). Die von Wilhelm Heitmeyer (2016) herausgegebene Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ zeigt für die jüngste Gruppe der Befragten (16-25, *weiß*) signifikante Anzeichen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auf, die besonders in dieser Altersspanne häufig mit Gewaltneigungen zusammenhängen. Im Vordergrund stehen dabei in den vorwiegend männlichen Cliques und Szenen xenophobe, homophobe, sexistische, ethnozentrische Ansätze und *Otherring* Prozesse, in Verbindung mit gefühlten

⁵ Cis-Mann oder Cis Frau zu sein bedeutet als Mann oder Frau gesellschaftlich anerkannt und gelesen zu werden (vgl. Siba Rousparast 2017).

⁶ Im Heft „argumente“ der Rosa-Luxemburg-Stiftung wird Sexismus mit der Formel geschlechterbasierte Vorurteile in Kombination mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen beschrieben. Obwohl der Begriff ursächlich geschlechtsunabhängiger Natur ist, sind Frauen und Personen, die als *divers* markiert werden stärker von Diskriminierungen betroffen, da sie in der sozialen Realität die vermeintlich schwächeren Machtpositionen bekleiden (Schiff 2016: 3).



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Vorrechten gegenüber vermeintlich⁷ Unterrepräsentierten. Jugendliche, die mit rassistisch relevanten Diskriminierungserfahrungen aufwachsen, verhandeln demgegenüber häufig das Thema „Ehre“ entlang ethnisch definierter Konfliktlinien. Feindseligkeiten gegenüber Kollektiven oder Bevölkerungsgruppen, die eine vermeintlich *fremde*⁸, andere oder konträre ethnische, religiöse, kulturelle oder nationale Herkunft aufweisen, gehören, auch vor dem Hintergrund transnationaler Migrationsbewegungen im 21. Jahrhundert, zur deutschen Traditionslinie. Speziell die Abwertung asylsuchender Personen oder Sinti und Roma nimmt im Jahr 2011 auf 30%-45% zu (Mecheril 2016: 236). Eggers legt nahe, dass Differenzkonstruktionen bezogen auf Rasse und Ethnizität schon ab dem Alter von 2-3 Jahren eine Rolle für soziale Eingliederungsprozesse spielen (2005: 15). Gut gemeinte, daher gesagte Aussprüche wie, „du sprichst ja ganz schön gut deutsch“ so Josephine Apraku, beruflich engagiert im Institut für diskriminierungsfreie Bildung, stigmatisieren Menschen und lassen sie hilflos in einem Konstrukt von Andersheit zurück (2018). Negative Einstellungen sind dabei kaum auf kognitiv herausgebildete Gedankengebäude zurückzuführen, vielmehr sind es affektiv getragene und angeeignete Diskurse (Möller 2012: 247f.). Der Leiter des Fachgebietes politische Bildung Duisburg ist der Ansicht, Emotionalität habe im erheblichen Maße mit sozialen Differenzlinien zu tun und ist als emanzipatorischer Motor Teil von Demokratisierungsabläufen anzusehen (Bremer 2019: 33f.). Letztere laufen Gefahr, laut Andreas Zick, durch eine „normalisierte Vorurteilsstruktur“ (2014: 40) unterwandert zu werden.

„Im letzten Schuljahr hatte ich in der Schule ein Projekt zum Thema Steinzeit,“ erzählt Lotta Helene, eine zehnjährige Schülerin dem Missy Magazin. „Dabei habe

⁷ Der im Text wiederkehrend gebrauchte Begriff vermeintlich soll den konstruierten Charakter von unterschieden betonen. Dinge sind *vermeintlich* anders, weil sie gesellschaftlich als anders markiert sind und mit bestimmten Eigenschaften (faul, langsam, exotisch) belegt (Eggers 2005: 34).

⁸ Der Terminus *fremd* wird hier als Beispiel diskursiver Sprachmittel genutzt. Er soll in dieser Arbeit jedoch nicht weiter als Bezeichnung für Menschen herhalten, da er in seinem Wesen bereits rassistisch ist. Fremdheit impliziert eine „Nicht-Zugehörigkeit“ (vgl. Riegel 2016: 178).



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

ich Texte und Bilder gesehen, auf denen nur Männer jagen und Frauen sammeln. Fast alle aus meiner Klasse, einschließlich meiner Lehrerin, meinten, dass wäre auf jeden Fall so gewesen, da Männer stärker sind.“ (Eismann 2018: 28) Die Jugendzeitschrift *fluter*, herausgegeben von der bpb, illustriert jugendliche Lebensrealitäten, ohne dabei kumpelhaft oder mit erhobenem Zeigefinger wahrgenommen zu werden. In der aktuellen Ausgabe beschreibt eine junge Frau ihre jugendlichen Erfahrungen mit ihrer Bisexualität. In einem unverfälschten, erzählerischen Duktus schildert sie Ausgrenzungsphänomene, die in ihrem vermeintlichen Anderssein begründet sind (2019: 32). Zu kurz gedachte Geschlechtskonstruktionen sind gesellschaftliche Wirklichkeit und tragen maßgeblich zur Identitätsbildung junger Menschen bei. Medial getragene Idealvorstellungen stilisieren den weiblichen Körper vor allem als jung, dünn und fit, sodass Selbstoptimierungspraktiken schon früh programmiert sind und Frauen zu einem Produkt von feldtheoretischen Sozialisationsvorgängen werden (Hahmann 2018: 25). Soziale Rollenzuweisungen und Zuschreibungsprozesse ergeben häufig Erwartungen der „Familiärisierung“ (King 2013: 75), also ein Verständnis von Weiblichkeit verbunden mit Mütterlichkeit, Fürsorge, Empathie und Bezogenheit, während Männlichkeit nach wie vor eher mit Attributen wie Selbstbehauptung, Aktivität, Unabhängigkeit und instrumentellen Handlungsbereitschaften verbunden wird. Die Polarisierung des Geschlechterdualismus und seinen Eigenschaften ist in der eurozentrischen Vorstellung das Resultat von Enkulturationsprozessen in eine historisch etablierte, flächendeckende Struktur und kann schwerwiegende Identitätskrisen hervorrufen.⁹ Hierarchisierte Geschlechterordnungen reproduzieren sich durch hervorgebrachte Differenzen schon im jungen Alter selbst (ebd. 80). Solch Performative Handlungen spiegeln sich in Jugendlichen Äußerungen über Männlichkeit. Diese wird von den Jugendlichen, abgrenzend zur Definition von Weiblichkeit besonders mit *äußeren* Charakteristika wie „Stärke, Robustheit“, „Vorhandensein des Geschlechts“, „dunkle Stimme“, „Penis, flache Brust“,



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

„Aussehen“ oder „nicht weiblich sein“ (West 2003: 189f.) assoziiert. (Vor)Gelebte Differenzpraktiken verursachen soziale Unterscheidungen. Die Herstellung von Differenz, schreibt Plößer (210: 222), geschieht in erster Linie durch stetige (sprachliche) Wiederholungen einer vermeintlichen sozialen Norm und der damit verbundenen Exklusion abweichender Normalitätsentwürfe. Vergleichbar mit den Ausführungen Hüthers (2014) erlangen Subjekte hier Positionen, die mittels Bestätigung und Anerkennung, sowie der Abwertung anderer eine vertikale Ordnung erzeugen.

„Politische Bildung ist wichtig, weil sie den Blick schärfen kann für unterschwellige Verschiebungen normativer Maßstäbe. (...) Sie kann sprachfähig machen, um zu intervenieren, wenn Werte zu einer Fassade werden, hinter der den Verletzungen Menschen- und Bürgerrechten zugestimmt wird.“ (Messerschmidt 2017: 16)

Phänotypische- und geschlechtsorientierte Benachteiligungen sind also im Gesellschaftsapparat implementierte, soziokulturelle Wirkungsmächte, da sie Denkweisen phänomenologisch über Generationen und Jahrhunderte hinweg auf eine inhumane Art und Weise prägen. Eine sinnstiftende, adäquate Bekämpfung der Thematik soll auf Beziehungsebene geschehen. Miteinander verwobene *Ismen* zu entlarven bedeutet mittels politischer Bildung zivilgesellschaftliche Radikalisierungstendenzen zu dekonstruieren und ihnen vorbeugend entgegenzuwirken, da Kinder und Jugendliche diese bereits von Beginn an aufnehmen und als naturgegeben hinnehmen. Wie im Modell zuvor formuliert, legt diese Forschungsarbeit ihren Fokus auf subtile, menschenfeindliche Haltungen, die sich vorwiegend im Kontext Gender und/oder Rassismus abspielen. Abwertende Neigungen dieser Art hängen bei Jugendlichen außerordentlich mit sozialen Desintegrationsängsten, Kontrollverlust und Anerkennungsvoenthaltungen, kombiniert mit unzureichenden Selbst- und Sozialkompetenzen der Akteure zusammen (Möller 2012: 246f.). Im Zuge einer fortlaufenden Identitätsbildung können Ausgrenzungsstrategien als Resultat junger Menschen verstanden werden, die



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

versuchen, ihr eigenes Leben zu meistern und Eigenständigkeit zu gelangen. Ungleiche Positionierungen in geschlechts- oder migrationsspezifischen Settings sind demnach zurückzuführen auf Praktiken der Orientierungs- und Handlungssicherheit von meist privilegierten, nicht-diskriminierten Personen. Jugendliche wollen Bestätigung, Akzeptanz, Kontrolle, Integration, sinnliches Erleben und besonders das Gefühl von erfahrbaren Sinnstrukturen innerhalb ihrer sozialisatorischen Entwicklung erlangen. Dass Abwertungsgedanken als Ergebnis der eigenen Alltagsbewältigung anzusehen sind, betont aufs Neue die Relevanz der Verarbeitung von komplexen Lebenserfahrungen (ebd. 257). Das tägliche miteinander basiert auf zahlreichen intra- und interpersonalen Situationen; (non-)verbale Kommunikation kann dabei zugleich als Ursache und Verarbeitung von gesellschaftlich produzierten Unterscheidungen gesehen werden. Sprache kann als Spiegelbild sozialer Phänomene Machtverhältnisse und damit zusammenhängende Unsicherheiten verstärken, erhalten, schwächen oder auch widerlegen (Arndt 2006: 18). Bildungsarbeit bedeutet an dieser Stelle jene Differenzherstellung unaufgeregt „zugewandt und kritisch“ (Weilnböck 2015: 13) wahrzunehmen, sie in Frage zu stellen und ihre Ursprünge zu bearbeiten. Das Zugeständnis für andere Wahrnehmungsweisen ist ebenso von Belangen, wie der für Adressat*innen und Sozialarbeiter*innen formulierte „Hang und Beruf zum freien Denken“ (Kant 1783:84). Die Vermittlung von kritischer politischer Bildung darf - vor allem nicht in den herrschaftsbesetzten Kontexten der Institution Schule (Füchter & Mögling 2013:79) - nicht idealisierend an die Lernenden herangetragen werden. Hinzu kommt die grundlegende Berücksichtigung der deutschen faschistischen Vergangenheit, „dass Auschwitz nicht sich wiederhole“ (Adorno 19970: 88).

Exkludierende Bestandteile im Bildungsmilieu und vorhandene Leitbilder gilt es aus multiplikativer Perspektive zu analysieren, um eine Umwelt herauszubilden, in der ein weitestgehend objektiv- aufgeklärtes Verständnis von (gesellschaftlichen) Zusammenhängen der Welt weitergegeben wird und die Jugend die Verantwortung



für ihr Leben selbst in die Hand nimmt (Kinder- und Jugendbericht 2009: 48). Sprache als evidenter Teil des sozialen Lebens (re)produziert politische Inhalte und enthält Effekte, den Ursachen der beschriebenen Abwertungsspiralen entgegenzusteuern.

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich daran anschließend mit der Frage, welchen ethnomethodologischen Beitrag freie, gruppenbezogene Erzählungen für eine differenzkritische, emanzipatorisch-feministische und antirassistische, menschenrechtsorientierte Haltung und damit zusammenhängenden Fundamenten fehlender Selbstentfaltung, fehlendem Vertrauen und fehlenden Autonomieerlebnissen leisten können. Sprache als maßgeblicher Teil sozialpolitischer Handlungen ist hier als Kern politischen Verhaltens anzusehen.

4. Narration als vorbeugende und bewältigende Methode des Fremd- und Selbstverstehens oder: Wo findet sich die politische Bildung in der freien Erzählung wieder?

Der methodische Ansatz:

Im Feld der qualitativen Sozialforschung ist auch das narrative Interview, beziehungsweise die *Gesprächsgruppe*¹⁰ angesiedelt. Grundbaustein ist hier das Erzählen von gemachten Erfahrungen, gruppenspezifischen Herausforderungen, sowie Interessen und darin enthaltenen Einstellungen. Essentiell für die pädagogische Durchführung ist eine biografisch- lebensweltliche Perspektive, verbunden mit einer maximal offenen Gesprächsführung, wodurch die Gruppe oder die*der Einzelne in hohem Maß selbstbestimmt agieren kann. Der Austausch über Erlebnisse oder Situationen aus dem Leben der Jugendlichen steht im Vordergrund eines themenoffenen, geschützten Raumes. Der Einsatz des interpretativ-

¹⁰ „Jugend- Gesprächsgruppe“ ist der Titel des derzeit beantragten Bundesprojektes von Cultures Interactive (Weilnböck 2019). Die hier ausgehandelten Themen beziehen sich auf die Methode der Gesprächsgruppe und des Interviews gleichermaßen.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

rekonstruktiven Verfahrens berücksichtigt also in besonderem Maße die „Perspektive, Sprache und Bedürfnisse“ (Friedrichs 1985: 224) des Interviewpartners. Auch können hier subjektive Deutungsweisen und Betroffenheitsperspektiven exploriert und mithilfe von Vergleichen und Gefühlen tiefgründig erzählt werden. Besonders letztere sind gemäß Siri Hustvedt (2015) in unsere Erinnerungen neurobiologisch eingeschrieben. Gefühle markieren somit die Wichtigkeit des Erlebten, da sie im Gedächtnis bleiben. Die in Kapitel 5 niedergeschriebenen Zitate aus den biographischen Erzählungen sind daher stets mit jeweiliger emotionaler Relevanz und den dazugehörigen, gesellschaftspolitischen Prozessen (bspw. der Zugehörigkeit) verbunden. Die gewollte Erzählung wird von allen partizipierenden Sprechern hergestellt, wobei der*die Fragende in seiner*ihrer Rolle angehalten ist, den Erzählfluss zu fördern, was professionelle, soziale, kommunikative, *abduktive*¹¹ und psychische Kompetenzbereiche von ihr*ihm abverlangt. Der*die Befragte ist in diesem Verhältnis der*die Experte*in, während sein*ihr Gegenüber die erzählte Lebenswelt versucht zu erkunden (Bernart, Krapp 2005:36f.). Der Ablauf eines Interviews oder einer Gruppensitzung beginnt in der Regel mit der Frage: *Wie geht es dir/euch? Oder was geht ab?* Beigefügt wird eine implizite Erzählaufforderung, mit dem sinngemäßen Hinweis, „du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Wir werden dich erst einmal nicht unterbrechen, uns nur einige Notizen machen und später noch darauf zurückkommen.“ (Rosenthal & Witte 2006:23) Im Verlauf der Erzählung/en lassen sich fünf Fragetypen ansteuern, um Erfahrungswissen zu elaborieren:

- Ansteuern einer Lebensphase (Kannst du noch mehr über deine Zeit bei deinen Großeltern erzählen?)
- Eröffnung eines temporalen Rahmens (Du hast von deinem Freund gesprochen, wie hast du ihn denn kennengelernt?)

¹¹ Ein Vorgang der Hypothesenbildung im Laufe des Erkenntnisprozesses.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

- Ansteuern einer zuvor erwähnten Situation (Du hast vorhin das Gerichtsverfahren erwähnt, möchtest du darüber noch mehr erzählen?)
- Ansteuerung einer Erzählung zu einem vorgebrachten Argument/ Gefühl (Gibt es noch andere Situationen, in denen du so wütend warst, wie du gerade erzählt hast?)
- Ansteuern von Tradiertem (Kannst du dich noch daran erinnern, als dir dein Vater erzählt hat, wie dein Opa gestorben ist?) (ebd.)

Schütze, der Wegbereiter für das methodische Vorgehen im narrativ gestützten Interview, führt aus, dass das Datenmaterial, „welches die Ergebnisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt möglich ist (...). Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich (...) darstellt und expliziert.“ (1983: 285f.)

Persönlichkeitsbezogene Ziele einer dialogisch organisierten Erziehung und Bildung, so Weilnböck (2019), unterteilen sich in drei Segmente:

1. Demokratische Grundhaltung stärken

Die Schülerinnen und Schüler (SuS) thematisieren zwanglos gesellschaftspolitische Themen und Fragen des Zusammenlebens. Auf der Basis eigener Erfahrungen werden dann demokratische Grundwerte wie Respekt, Vielfalt, Solidarität, Gemeinschaft und Gleichberechtigung in reale Settings transportiert, emotional verknüpft und mit vergleichbaren Situationen gegenübergestellt. Gefühle und Erlebnisse werden so auch vom Erzählenden selbst entlang liberal orientierter Maßstäbe bewertet, was eine inhaltlich-emotionale Abwertung von Demokratie- und Menschenwürdefeindlichen (Vor)Urteilen beinhaltet.



2. Soziale Kompetenz erweitern

Die Art und Weise des Zusammenkommens ermutigt und befähigt SuS über sich selbst vor einer Gruppe zu sprechen. Aspekte wie Zuhören, Argumentieren, Informieren, Debattieren und Erzählen können sich als soziale Kompetenzbereiche positiv auf soziales Handeln auswirken, da hier Meinungsverschiedenheiten, erprobte Einstellungen und nicht zuletzt eine Gesprächskultur, wie auch ein konstruktiver Umgang mit eigenen Gefühlen und Unsicherheiten eingeübt wird.

3. Selbstwirksamkeit erfahren

Mithilfe von erfahrenen Teamer*innen werden die Erzählungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen wertgeschätzt und respektvoll in der Gruppe angehört und reflektiert. So werden inhaltliche Schwerpunkte von den Jugendlichen selbst gesetzt und im Dialog verhandelt, ohne dabei auf ablehnende Haltungen zu stoßen, was positive Effekte auf den Selbstwert mit sich bringt. (7)

Das Bundesprojekt *Dialog macht Schule*¹² (DMS) verwirklicht seit knapp 10 Jahren erfolgreich¹³ die Zusammenführung von Gesprächsarbeit und politischer Bildung an deutschen Schulen. Der zuvor skizzierte, politisch gedachte Mehrwert im Dialog findet sich auch hier wieder. Die Initiatoren formulieren ebenfalls Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, Demokratiebildung und Partizipation, gekoppelt mit eigenen Erfahrungen, neuen Perspektiven und Selbstwirksamkeitspraktiken als Kernbereiche ihrer Arbeit (2019). Politische Bildung, wie in Kapitel drei beschrieben als Instrument gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen vorzubeugen und diese aufzudecken, benötigt die Förderung innerer und äußerer Kompetenzbereiche. Ihre gesellschafts- und identitätspolitische Relevanz wird auf zwei Ebenen deutlich. Einerseits können gefestigte Subjektpositionen durch objektiv-aufgeklärtes Mentoring

¹² Gefördert von der bpb. Harald Weilnböck, der Initiator des vorliegenden Projektes ist ebenfalls im inhaltlichen Austausch mit den Organisatoren.

¹³ Der Erfolgsbegriff soll im Verlauf noch erläutert werden, da er in diesem Setting schwer zu fassen ist.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

im narrativen Ansatz zu Formen der Mündigkeit und somit zu sozialpolitisch verträglichen Strukturen verhelfen, andererseits wirken Strategien des Empowerments und der Teilhabe diskriminierungsaffinen Verhaltensweisen, sowie sozialer Desintegration entgegen (Kap.3). Festzuhalten ist also eine würdeorientierte Stärkung auf Seiten der *weißen* und nicht *weißen*, sowie gendertypischen Benachteiligten und Benachteiligenden, damit SuS abwertende Denkweisen dekonstruieren und nicht „in der Opferrolle verharren“ (DMS 2018). Im Rahmen des bpb-Projekts *Unsichtbares Politikprogramm* wurde untersucht, wie politische Bildung bei Jugendlichen gelingt und wie sie diese selbst wahrnehmen. Partizipation, Beteiligung, Jugendkultur, Selbstwirksamkeit, Vertrauen, Verantwortungsübergabe, Respekt und Anerkennung wurden dabei als entscheidende politische Wirkmächte ersichtlich. Passend zu der hier im Text vorgestellten Methode, erleben junge Menschen den Inhalt dieser politischen Bildungsprogramme nicht als politisches Handeln, sondern als mitreden oder „sich einmischen“ (2014: 17). Das *Politische* wird dementsprechend beiläufig aufgenommen.

Gernot Wolfram (2019) spricht im Interview mit der bpb über Redeanteile und Sprechpositionen in Deutschland. Er bilanziert, dass diese signifikant von hierarchisierten Stellungen im jeweiligen Setting abhängig sind. Primär im jungen Alter bekommen Individuen etwas von vermeintlich oder tatsächlich autorisierten Personen erzählt und werden belehrt. Andere Stimmen werden dabei wenig gehört, was zur Annahme führt, dass quantitative und qualitative Redelegitimationsansprüche gesamtgesellschaftlich zugewiesen werden (13). Die Gesprächsgruppe soll Jugendlichen demgegenüber eine Stimme geben und Sprechanteile verwirklichen. Besonders der lebensweltliche Aspekt dieser Herangehensweise verwirklicht Momente der Anerkennung bei Adoleszenten, da Ängste, Resignation oder Apathien hier frei artikuliert werden können und sollen (Thiersch & Grunwald 2018: 911).



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Die politische Dimension im Narrativ ist folglich inkorporiert, bedarf jedoch eines adäquat eingesetzten Bezugsrahmens, wie der „Wir-unter-uns-Gruppe“ (Wuug), wie Weilnböck et. al die Selbsterfahrungsgruppe „*FairIn*“ bezeichnet (2010). Individuell-lebensweltliche Situationen werden hier in einer angemessenen Dosierung moderiert, da die persönliche Bewusstseinsbildung mithilfe dieser psychotherapeutischen Entleerung merklich gestärkt werden kann (ebd.). Deradikalisierungs- und Präventionskonzepte im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit sind angehalten „prozessorientiert, verlaufsoffen und maximal partizipatorisch“ (Weilnböck 2014: 2) gestaltet zu sein. Die auf Freiwilligkeit beruhende Gesprächsgruppe basiert auf diesen Aspekten und fördert speziell im Gruppenkontext sozial-emotionale Lernprozesse durch ihre beziehungs-dynamische Natur. Eine durch Vertrauen und Begegnung konstituierte Gruppe stützt das Sprechen über subjektiv Erlebtes des Einzelnen (DMS 2018). Der kommunikative Modus zielt auf die Fähigkeit und Motivation der Teilnehmenden, sozialräumliche Lebensgeschichten von sich oder ihrem Umfeld zu erzählen. Erfolgsversprechend ist die Methodik auch deshalb, weil Argumentationslinien hier narrativ verarbeitet werden. Kontroverse Themen oder Auseinandersetzungen werden nicht forciert oder debattiert, sondern in verschiedenen Erfahrungsszenen dargestellt. Polemisch geführte Debatten über Meinungsverschiedenheiten schüren laut Weilnböck (2014: 3) eher Polarisierungs- und Radikalisierungstendenzen, wohingegen ein eher unaufgeregter Austausch auf der Ebene von erlebten Erinnerungen persönliches Vertrauen und gemeinsames Verständnis herstellen kann und die Prozessqualität einer Veranstaltung erhöht. Aktives, eigenständiges Erzählen fördert die Eigeninitiative der Jugendlichen und stärkt zugleich das Gefühl, sich als Gestalter seiner*ihrer Situation zu erleben, denn Geschichten sind weitgehend die Basis und die Organisationsform unserer sozialen Existenz (Hustvedt 2015: 33f). Im Verlauf des Narrativs können dem*der Erzählenden Gedanken oder Gefühle (erneut) bewusst werden, sodass das behandelte Thema, im Gegensatz zur Argumentation, der*dem Sprechenden näher geht. Außerdem werden meinungsgestützte Diskussionen stark



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

unter dem Gesichtspunkt der sozialen Erwünschtheit geführt, während in der Erinnerung vor allem mit dem Erlebten statt mit dem*der Zuhörer*in interagiert wird, wodurch kaum konfrontative Elemente entstehen (Rosenthal & Witte 2006: 26f.). Mit der Methode werden Erinnerungsprozesse in Gang gesetzt, die das Selbstverständnis der*des Protagonisten unterstützen können. Erkennbar in zunehmend detaillierteren und leiblicheren Erzählungen, wie auch geringerer Zuwendung zur*zum Zuhörer*in, lässt die anfängliche Unsicherheit und Anstrengung, was denn erzählt werden soll, mit der Zeit deutlich nach. Die Akteure kommen nahezu in einen Fluss von Erinnerungen, Gefühlen, Bildern, Eindrücken und sinnlichen Wahrnehmungen, die von der ursächlichen Thematik abweichen, jedoch entstehen so andere, weitreichendere Sichtweisen und Themenbereiche als dies in der argumentativ konstituierten Gegenwartsperspektive möglich ist (ebd. 27f.). Das von den Jugendlichen oft als „wohltuend“ (Köttig & Rosenthal 2006: 191) beschriebene Gefühl rührt unter Umständen auch daraus, dass sie hier einzig und allein das Fachwissen besitzen. Die Erfahrung etwas besser zu wissen oder zu können als Angehörige, Bildungseinrichtungen oder Autoritätspersonen bleibt Menschen in der Adoleszenz oft verschlossen. Auch erleben sie hier andere, freier konzipierte Gesprächssituationen als in vergleichbaren institutionellen Rahmen, wie bspw. der Jugendhilfe oder der Schule (ebd. f). Momente der Selbstbildung finden sich abschließend im evaluativen Gedankengerüst des Erinnerungsgeschehens. Die emotional- affektive Verknüpfung mit erlebten Situationen transportiert einen bildungspolitischen Mehrwert, da die Geschichte als Träger einer Botschaft funktioniert, die in ihrem Ergebnis wiederum moralisch markiert ist. Werthaltungen, Weltsichten und Normalitätsentwürfe sind also in die Erzählungen eingeschrieben und tragen diese im Verlauf (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 23). Mithilfe der Handlungsbeschreibung verortet sich die*der Protagonist*in auch im politischen Spektrum moralisch aufgeladener Ordnungen und sozialer Normen und kann anhand dieser situativ darbieten, was ihr*ihm wichtig ist und für richtig erscheint, an welchen Handlungsmaximen sie*er sich orientiert und wovon er*sie sich distanziert. Auch



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

können in der Erzählung Perspektiven anderer Personen geschildert werden, die affirmativ oder kontrastierend auf die Sichtweise des*der Vortragenden einwirken können (Ochs & Capps 1996: 19ff).

Angegliedert an die Schilderung über die Herausbildung einer eigenen Identität als Entwicklungsaufgabe der Jugendzeit in Kapitel zwei und den vorangegangenen positiven Auswirkungen der Gesprächssituation, sprechen auch Lucius-Hoene und Deppermann (2004) von einer *narrativen Identität*. Den zunächst losgelösten Begriff der interaktiv hergestellten Identität definieren die beiden unter anderem durch sozial- strukturelle Abhängigkeitsverhältnisse, sowie durch lebenslange Anpassung, aber auch Mitgestaltung im historisch- biografischen Abschnitt (51). Diese auch in Kapitel zwei aufgezeigten, gesellschaftspolitischen Einflussfaktoren formatieren sich auch im Erzählmodus. Soziolinguistische Persönlichkeitsbildung spiegelt sich in diskursiven Sprechakten des Akteurs. „Die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet“ (ebd. 55) zeigt die pragmatisch hervorgebrachte Identitätsdarbietung. Für Bohleber (1993) ist die aktive Beschäftigung der eigenen Geschichte ebenfalls zukunftsweisend und entfaltet sich als Teil der entstehenden Identität des Adoleszenten (56). Die jeweilige Situation, wie auch die Ressourcen und Handlungsbedarfe der*des Sprecherin*Sprechers sind Grundlage für die Gültigkeit dieser spezifischen Entstehungssituation. Die situierte Beschaffenheit dieser Art der Identitätsbildung- und Darstellung beinhaltet gleichermaßen nur Teilaspekte des Konstruktes, da sie Sprach- und Situationsgebunden ist und daher nicht *dem* sogenannten Selbst einer Person gleichgesetzt werden kann (ebd. f). Identitätsarbeit in Form konkreter Interaktionsmuster kann aus *temporaler, sozialer* und *selbstbezüglicher* Perspektiven heraus analysiert werden (ebd. 75).

Anfängliche Überlegungen, inwiefern freie, themenoffene Erzählungen sinnstiftend sein können, werden aufgegriffen und erneut mit der selbstreflexiven



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Auseinandersetzung der eigenen Vergangenheit zusammengeführt. Emotional geprägte Erinnerungen von Schuld, Scham, (Selbst)Abwertung, Verlust oder Kränkungen sind in ihrem Wesen politischer Natur, da hier Normalitätsgedanken gespalten und sowohl subjektivierte, als auch objektivierte Denkstrukturen konstituiert werden. Der Ex-Drogenjunkie *Sick*, der mit der Youtube Serie *Shore Stein Papier* berühmt wurde, hat in den über 400 Videos, einem Buch, einem Album, sowie mehreren Vortragsreihen immer wieder sein Leben erzählt. Er beschreibt die biographisch-narrative Tätigkeit als Therapie, „während der ich aber zum ersten Mal meine Gefühle zulassen konnte.“ (Sick 2016)

Tatsächlich oder vermeintlich abweichendes, im Gespräch dargelegtes Verhalten kann daran anknüpfend als Chiffre für die Suche nach Handlungsfähigkeit gewertet werden (Böhnisch 1994: 11/179). Ausgrenzungsstrategien entlang gender- oder pigmentierungsrelevanter, sozialer Stigmatisierungen sind demzufolge als Bewältigungsvorgänge einzuordnen, da dies mit der Suche nach Handlungssicherheit gleichzusetzen ist (Kap. 3) und können im narrativen Stil Prozesse des gesellschaftskritisch relevanten Selbstverstehens anregen. Bewältigungspläne im Sinne der Mündigkeit, wie es Böhnisch postuliert und auch in Kapitel 2,3 und 4 als politische Kategorie (der Mündigkeit) reformuliert wird, finden sich im erzählerischen Stil wieder, da hier Erfahrungspotentiale so konstruiert werden, dass sie für die Betroffenen weniger belastend und verständlicher sind. Als identitätsbildende Entwicklungsaufgabe mit bildungspolitischer Disposition zur Autonomieentfaltung sind Bewältigungsprozesse selbstwerterhaltend, stellen Kontinuität her und eröffnen Zukunftsperspektiven. Diese Erkenntnis spielt eine entscheidende Rolle für die Leitfrage des individuellen politischen Bildungsprozesses, denn diskriminierende Perspektiven können an dieser Stelle re- und dekonstruiert werden und diskriminierte Menschen können ihre Erfahrungen in Richtung einer selbstbestimmt- progressiven Persönlichkeitsstärkung aufarbeiten (Lucius Hoene & Deppermann 2004: 74). Der Philosoph Peter Sloterdijk (2019)



begreift identitätsstiftende Arbeit der Selbstentfaltung als Privileg eines sogenannten „Berufsindividuums“ (32), um sich von der „leeren Hülle“ (31) der Identitätsbilder von Geschlecht oder Migrationsvordergrund, zu entgrenzen. Den Jugendlichen soll damit die Möglichkeit gegeben werden systeminterne Widersprüche zunächst anzuerkennen, um diese für sich selbst zu verarbeiten, damit im Bewältigungsprozess geprüft werden kann, welche Anteile konstruktiv integriert werden können oder sollen und somit aus politischer Sicht von Bedeutung sind (Eggers 2005: 356). Sprache kann in diesem Moment etwas *tun*, denn es wird im Verhältnis von erlebter und erzählter Geschichte gleichzeitig hervorgebracht, was auch bezeichnet wird. Gesellschaftliche Definitionen und Anforderungen werden verhandelt und versprachlicht und eigene Lebenswelten, mit Blick auf erlerntes Erfahrungswissen konstruiert (Kap. 2; Schierbaum 2018: 107).

4.1 Pigment- und Genderbezügliche Bildungsaspekte des Erzählens

Welche positiven Auswirkungen können themenoffene Geschichten auf diese Bereiche des Selbst und der sozialen Welt haben? Der bereits herausgearbeitete politische Mehrwert von frei erzählten Geschichten mündet in der Darstellung, Herstellung, Anpassung und Verarbeitung von Individuum und Umwelt und beinhaltet in dieser Arbeit auch Denk- und Handlungsabläufe, die im weitesten Sinn Geschlechts- oder Rassismusrelevant sind (Kap.3). Die durch die narrative Arbeit aktivierten Kompetenzbereiche der Persönlichkeitsstärkung wirken sich wiederum auf das vorgezeichnete Spektrum der politischen Seinsweise aus. Ein Lernumfeld, welches die Grundideen „mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben“, „Toleranz“ zu verwirklichen „kulturelle Werte zu achten“ und die „Gleichberechtigung der Geschlechter“ (Niedersächsisches Schulgesetz 2015: §2) (vor) zu leben sollte in jeder Hinsicht ermutigend und empowernd, wie es auch im narrativen Ansatz postuliert wird, gestaltet sein. Im rassismuskritischen Leitfaden



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

(2015) herausgebracht vom gleichnamigen Autor*innen Team zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmethoden, finden sich individuelle Merkmale wieder, die auch im vorliegenden Kapitel der politischen Sinnhaftigkeit der Gesprächsarbeit zugeschrieben werden. Als wesentliches Instrument zur Erreichung einer machtkritischen¹⁴ Gesamtauffassung benennt das Kollektiv die Übertragung von Verantwortung auf die SuS (16). Die gemeinte Autonomiesteigerung, ebenfalls dargelegt in Kapitel 4, dient der eigenen Selbstbemächtigung gleichermaßen, wie der Überwindung erlernter Hilflosigkeit. Kinder und Jugendliche erfahren sich durch Prozesse der Selbstbestimmtheit im Erzählen nicht als zu belehrende, sondern als Lernsubjekte, die mithilfe pädagogischen Mentorings imstande sind Beiträge zu entwerfen, zu reflektieren oder auch zu verwerfen. Eine differenzkritische Haltung entsteht somit in erster Linie durch eine „Ermöglichungsdidaktik“ (17), die strukturell Benachteiligten Communities als Gestaltungsräume nutzen können, um Handlungsbarrieren zu überwinden und Handlungsspielräume zu gestalten. Jedoch nicht nur Menschen, die mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Erfahrung kommen, auch sogenannte heterosexuelle „Biodeutsche“ Jungs, wie sie Mohamed Amjahid (2017) in seinem Buch *Unter Weißen* kennzeichnet, werden besonders im interaktiven Nachgang einer Erzählung befähigt zu erkennen, wie Rassismus ihre Wahrnehmung, ihre Lebensgestaltung- und Bedingungen beeinflusst (Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 17). Philip Faigle spricht außerdem von einer Sprachlosigkeit zwischen politischen Gruppen. Der Mitbegründer von *Deutschland spricht* betont, dass in Gesprächsgruppen zuvor vorhandene Vorurteile gegenüber politisch different sozialisierten Personen verringert werden, da in der Erzählung der Mensch als Ganzes und nicht bloß seine Einstellung wahrgenommen wird (2019: 39f). Ähnlich verhält es sich im Fokus konstruierter Geschlechternormen und dazugehörigen Abwertungsmechanismen. Sozial hergestellte und gefestigte Normen über

¹⁴ Aufgezählt wird hier die Auseinandersetzung mit der Prägung aller Menschen innerhalb und durch eine rassistische Gesellschaft, der Aufdeckung von rassifizierten Deutungsmustern und Kulturalisierungen, sowie der Wirkung von Geschlechternormen auf Lehrende und Lernende.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

genderspezifische Identitäten werden immer zu gewissen Teilen vom Individuum adaptiert (Kap. 2). Autobiographisches Erzählen ist ein nachgewiesener Teil der Identitätsbildung- und Darstellung und somit auch ein Weg zur aktiven Konstruktion einer sozialen Geschlechtsidentität (Herschelmann 2009: 67). Durch die Aneignung der eigenen Vergangenheit werden zentrale Lebensereignisse sortiert, es wird ihnen Bedeutung verliehen, wodurch das *Ich* an Sinnhaftigkeit gewinnt. Selbstreferentielle Ich-Bedeutungen werden in ein kohärentes Ganzes zusammengefasst, um damit geschlechtliche Entwürfe des Junge oder Mädchen seins auszubilden. Das Wissen und Gefühl der Kontinuität und Einheit einer sozialgeschlechtlichen Vorstellung wird dabei aktiv vom Subjekt hergestellt (ebd. 68). Konsolidierte Sinn- und Bedeutungszuschreibungen einer dialektisch geformten (Re)Konstruktion von narrativen Identitätsentwürfen lassen sich gleichermaßen auf pigmentorientierte Themen anwenden. Erzählte Lebensgeschichten entwerfen ein individuelles Bild der eigenen Positionierung in einer geschlechtlichen oder natio-ethno-kulturellen Gesellschaftsordnung, um „Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren.“ (Butler 2001: 15) Sie sind im Prozess der Subjektivierung demnach die „sprachliche Bedingung“ (ebd.) der Existenz und Handlungsfähigkeit.

Abschließend ist kein Kausalzusammenhang, unter Umständen allenfalls eine Korrelation zwischen Gesprächsarbeit und den ausgeführten politischen Bildungsaspekten feststellbar. Das bedeutet nicht, dass keine Auswirkungen vorhanden sind, (politische) Bildung ist kaum operationalisierbar, weshalb sich Effekte in der Lernentwicklung schwer auf vergangenes (sozialpädagogisch intendiertes) Handeln zurückführen lässt (Schneider 2015: 2). Dazu kommt, dass sozialpädagogische Arbeit im Allgemeinen immer erst durch die reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst hervorgebracht wird. Winkler (1988) untermauert den prozessualen Charakter und verweist in diesem Fall auf „Ungewissheitssituationen“ (107), in denen erzieherisch-bildende Vorgänge strukturell offen sind und jede „auf Wirksamkeit zielende Technologie“ (104)



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

unmöglich bleibt und sogenannter Erfolg¹⁵ nicht per se zu erwarten ist. Sowohl politische Bildung als auch pädagogischer Erfolg sind also kaum messbar. Der Zusammenhang verläuft vielmehr über mehrere Ebenen der Persönlichkeitsentwicklung. Wie auch in Kapitel zwei beschrieben, entfalten sich soziale Charaktereigenschaften im stetigen Austausch mit sich selbst und der Umgebung. Die Gesprächsgruppe soll hiermit ein gezielter Einflussfaktor dieses Entfaltungsprozesses darstellen, in dem der Grundsatz der Subjektwerdung als Voraussetzung für eine kritische, politische (Selbst)Bildung, an erster Stelle steht. Die Weiterentwicklung des sozialpolitischen Gerüsts des Einzelnen wird durch Gruppengespräche und der damit zusammenhängenden Wahrung der Subjektqualität, realisiert (Claußen 2018: 1171). Hinzu kommen identitätsstiftende, inhaltliche Positionierungsstrategien, die konstruierte Gesellschaftsbilder im Nachgang irritieren können. Inwieweit Sprachsituationen allerdings Machtverhältnisse stärken, schwächen oder aufrechterhalten, hängt im Bildungsmilieu auch von beteiligten Pädagogen und Pädagoginnen ab. (Kammertöns 2013: 135).

4.2 Rolle des*der Pädagogen*in

Obgleich die Funktion des Übungsleiters passiver¹⁶ Natur ist, ist der pädagogische Bezug, dem Nohl als „Grundlage der Erziehung“ (1949: 134) einen eminenten Stellenwert zuschreibt, die Art und Weise den Adressaten „um seiner selbst willen“ (ebd.) zu „seinem Leben und seiner Form“ (ebd.) zu bringen. Zu diesen, im vorigen Absatz erläuterten Prozessen einer anerkennenden Wertschätzung der

¹⁵ Pädagogischer Erfolg wird in dieser Schrift als nicht messbar festgehalten, da Verhaltensänderungen oder Denkrichtungen meist komplex im Unterbewussten einer Person, teils über Jahre hinweg entstehen können. Hier wird im erzieherisch-bildnerischen Bereich nicht auf „aha“ Momente abgezielt, vielmehr ist es die Einbettung in ein organisiertes Setting mithilfe geschulter Multiplikator*innen, in denen SuS vor allem ihre eigene Selbstermächtigung zu ihrem Erfolg machen. So kann das erzählen einer einzigen Geschichte bereits als Fortschritt gesehen werden, wenn es denn darauf angelegt werden sollte.

¹⁶ Intern hat der Pädagoge* die Pädagogin eine sehr Rahmende und haltende, also aktive Funktion



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Subjektqualität zählt neben einer leidenschaftlichen Auseinandersetzung unter anderem, die „Wirklichkeit des Erzählens“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 98) ernst zu nehmen, ihr zu jeder Zeit Sinnhaftigkeit zu unterstellen, sowie mit der Beschaffenheit eines „interessierten Gegenübers“ (Köttig & Rosenthal 2006: 192) aktiv zuzuhören. Hinsichtlich eines kritisch motivierten, politischen Bildungsauftrages sind Erzieher*innen angehalten zunächst ihre eigene Verstrickung in diskursiv bestehende Machtsysteme anzuerkennen, um Hierarchien und Konstruktionsvorgänge im Gespräch entgegenzuwirken (Frankfurter Erklärung 2015: 2). Um auf Klassifizierung beruhende Schulstrukturen, sowie Sozialisationserfahrungen und ihre Gefühle als Hemmnisse, aber auch Quellen einer gelingenden politischen Bildung wahrzunehmen, ist es notwendig, Lernende in die Planung und Reflexion des Lernens einzubinden. Die Komplexität der Themen und Fragestellungen organisierter Gespräche, aber auch die Lernwiderstände sind dabei produktive Anlagen politischer Bildung und verhelfen zu einem diskriminierungsfreien Raum (ebd.). Konkret sollten sich Multiplikator*innen als ständig Lernende begreifen, die im Kontext der Gesprächssituation diskriminierende Sprache unterbinden und, besonders im Sinne einer heteronormativen *weißen* Privilegiertheit¹⁷, Mechanismen der strukturellen, unsichtbaren Unterdrückung nicht unterbewusst bestätigen, um das „Regiertwerden“ (Machold 2011: 394) kritisch zu hinterfragen. Wenn es darum gehen soll, wie politische Bildung bei jungen Menschen *gelingt*, so kann sich der*die Pädagoge*in als Verstärker erlebter und erzählter Lebensgeschichten und Gefühlen verstehen, indem sie oder er an situationsadäquaten Stellen¹⁸ Interesse und Anerkennung an den erzählten Geschichten zeigt, also ressourcenorientiert arbeitet. Der*die zuständige Teamer*in ist durch qualitative Eigenschaften, wie Begeisterungsfähigkeit, Authentizität, Experimentier- und Beziehungsfähigkeit und

¹⁷ Vgl. *White Privilege*

¹⁸ Hier ist Feingefühl gefragt, menschenverachtende Aussagen oder Handlungen sind je nach Schwere entweder nicht zu beachten, also nicht zu bestärken. Gegebenenfalls sind aber bestimmte Ansichten oder Erzählstränge zu explorieren, um selbstreflexive Prozesse zu erreichen. In jedem Fall ist ein kurzes eigenes Statement, die Haltung/ Einbindung der anderen Teilnehmer und unter Umständen ein separierter Meinungs austausch wichtig. Dies hängt jedoch von der Beschaffenheit der Situation ab.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Toleranz nicht bloß als stärkendes, zwischenmenschliches gegenüber anzusehen, sondern ebenso als Vorbild im Sinne eines politisch rational handelnden Nachahmungssubjektes (Verstärker 2014: 13f.). Speziell für das DMS Konzept geschulte Dialogmoderatoren verhandeln in ihrer Ausbildung Themenbereiche wie Gerechtigkeit, Identität, Vielfalt, Heimat oder Menschenrechte (DMS 2019), um auch in außersprachlichen oder beiläufigen Situationen eine demokratisch-emanzipatorische Positionierung nach außen zu tragen.

"Hier wird politische Bildung nicht in dicken Büchern transportiert, sondern in Interaktion, in Beteiligung, in Teilhabe und Überzeugungskraft" (Thomas Krüger, Präsident der bpb über das Projekt Dialog macht Schule, 2019).

Köttig und Rosenthal (2006) fügen dem hermeneutischen Erkenntnisprozess grundlegende Praktiken des Fremdverstehens hinzu, die an erster Stelle dem Verstehensprozess der*des Zuhörenden und ihrer*seiner Mitwirkung dienen (189). Mithilfe dieser rekonstruktiven Auswertungsmethode wird versucht die Bedeutung einzelner, transkribierter Textpassagen aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews zu erschließen. Flick (2003) erklärt das Narrativ passend dazu als künstlerisch- nachahmende Leistung einerseits, aber auch als Möglichkeit oder Ort, um Erfahrungen (erneut) darzustellen, zu erleben, einzuordnen und zu bewerten. Der zu behandelnde Untersuchungsgegenstand ist demzufolge in bereits konstruierter Form vorzufinden. In der Arte Dokumentation *Erinnerungen – Wie wir uns irren* (2016) wird zudem präzise auf die Fehler- und Lückenhaftigkeit von Erinnerungen eingegangen, die an dieser Stelle erwähnt werden soll.

Zusammenfassung und Kritik

Die vorwiegend dem Selbstverstehen zuzuordnenden Phänomene machen den wesentlichen Bestandteil der hier vorzufindenden, politischen Persönlichkeitsstärkung aus. Dabei spielen kontextuale und beziehungs-dynamische



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Bedingungen eine zentrale Rolle. Die Faktoren *Gruppe* und *reden* sind dabei interdependent als maßgebliche, sozialisatorische Einflüsse zu betrachten, da sie von Beginn an für den Menschen als soziales Wesen, wie es schon Charles Darwin (2012) erkannte, relevant sind. Diskursiv verstrickte Individuen sind gemäß Foucault bestimmten, divergierenden Sprechpositionen unterworfen, handeln diese jedoch im Prozess der Subjektivierung als Sprecher*innen (erneut) aus (Spitzmüller et al. 2017: 3). Die für die Akteurinnen und Akteure nicht bewusst geführten Positionierungspraktiken formen dabei politisch relevante Charakterzüge aus, manifestieren sie oder hinterfragen sie durch gesprächsspezifische Selbstverstärker. Ihre natürlichen Grenzen weist die angebrachte Methodik sicherlich in der, der pädagogischen Arbeit implementierten Erfolgsgewissheit auf. Lucius-Hoene und Deppermann (2004) nehmen ebenso Stellung zur Realitätskonstruktion des Gesagten, denn das Narrativ bestimmt nicht im Sinne der Wahrheit, was *wirklich* passiert ist, oder wie dies *wirklich erlebt* wurde. Sie verweisen damit auf die sozialpädagogische Schwierigkeit einer validen Objektivität in der Forschung (91). Die subjektive Konnotation zeigt sich wohlmöglich auch in der Sprach- und Situationsgebundenheit der Forschungsmethode, da der*die Sprecher*in legt lediglich ein kleinen, ihr*ihm wichtiger Abschnitt ihrer*seiner Identität offen. Auch ist die lebensweltlich gesteuerte Eigenverantwortlichkeit der Themensetzung aus erzieherischer und bildungsbedeutsamer Sicht sinnvoll, demgegenüber steht jedoch eine fehlende Zielgenauigkeit der Intervention.

Abschließend sollen Zitate beispielhaft für Selbst- und Fremdpositionierungspraxen¹⁹ und den darin begründeten Neigungen oder Einstellungen im Gespräch herhalten.

¹⁹ Eine Positionierung kann als hauptsächliche Form von Identitätsbildungs- und Aushandlungsprozessen innerhalb einer Interaktion genannt werden. Äußerungen können Charakterisierungen oder persönliche Attribution vornehmen, Rollenzuweisungen umfassen und moralische Kategorisierungen beinhalten. Positionierungen werden nahezu durch alle Formen des Sprechens erzeugt, seien es Appelle, Einordnungen oder Anweisungen an Andere oder schlichte Handlungsbeschreibungen, die Rückschlüsse auf eigene Kompetenzbereiche oder die dargestellte Verfasstheit liefern (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 196ff). Beide Ausrichtungen manifestieren oder irritieren auch soziale Zugehörigkeiten der Interaktanten hinsichtlich ethnischer oder geschlechtlicher Dimensionen (Spitzmüller et al. 2017: 10ff.) Menz (2000) fügt hinzu, dass häufig nicht



Um die praktische Forschungsarbeit im theoretischen Sediment einzuarbeiten wird ferner versucht herausgearbeitete Hypothesen anhand konkreter Handlungsabläufe in der durchgeführten Arbeitsgemeinschaft zu belegen.

5. Versuch einer exemplarischen Anwendung²⁰

Grundlegende Spezifik einer erzählten Geschichte ist ihre hoch selektive Natur, denn die Akteurin oder der Akteur entscheidet selbst, was ihr oder ihm für wichtig erscheint (Hustvedt 2015: 33). Frei gewählte Themenbereiche werden im narrativen Modus ausgehandelt und sollen an dieser Stelle politische Bildungsvorgänge in Gang bringen, um die Bedeutung strukturkategorialer Differenzlinien (*race*, *gender*) für Heranwachsende zu verdeutlichen. Die Hautfarbe, Herkunft, Ethnie oder Kultur betreffende Aussagen finden sich auch im Gesprochenen der Akteure wieder. Es wurde über „Nationalität und sowas“ (A1: Z. 68) geredet, über Transkulturalität und rassistisch gelesene Handlungen von Lehrern (A1: Z. 531, 757, 790; A2: Z. 691, 737), „weil manche Lehrer sind richtig rassistisch“ (ebd. Z. 780) und „behandeln manchmal mich halt einfach anders als die Anderen“ (A2: Z.624) und anderen Personen (A1: Z. 807, 817ff., 872, 886, 902, 1593, 1630; A2: Z. 221, 270, 326). Besonders aus dem öffentlichen Raum wurden rassistische Erlebnisse mit Flüchtlingen („sag ich mal“) (A1: Z. 896, 1617) und Deutschen mit „Nazimusik die ganze Zeit richtig laut im Auto“ (A2: Z. 423f) lief, geschildert. Tatsächlich oder vermeintlich geflüchtete, schwarze Personen waren im Verlauf der AG und der

abzusehen ist, „wo die Macht liegt“ (50f.), sodass Machtgefälle im dialogischen Entwicklungsprozess schwer zu dekonstruieren sind.

²⁰ Gegensätzlich zur geläufigen Analyseform einer *Grounded Theory*, wobei das Gesagte inhaltlich zur Theoriegenerierung eines speziellen Themenbereiches verhelfen soll (Strauss & Glaser 2010: 19), wird hier versucht politische Lernprozesse der Interaktanten *selbst, durch* Sprechakte im Allgemeinen zu belegen; ein gesellschaftlicher Status Quo ist hier nicht primäres Interesse. Mithilfe von Textpassagen sollen bisherige Ergebnisse im theoretischen Verlauf, soweit dies möglich ist, durch praktische Erfahrungen gestützt werden. Die Zitation bezieht sich auf Interview Transkripte, die als exploriertes Datenmaterial für Themen der Gesprächsgruppe dienen; zusätzlich wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Interviews immer wieder ein negativ behaftetes Thema. „Meine Mutter hasst Flüchtlinge (...) in Vechta sieht man überall Flüchtlinge, beim Pferd sitzen viele.“ (A4: S. 6). Geflüchtete „kamen mega nah“ (A1: Z. 1617), „waren richtig aufdringlich“ (A1: Z. 1630), „sind uns hinterhergefahren“ (A1: Z. 1651), sind „scheiße“ und haben Mädels „angemacht“ (A4: S. 6). Verhandelt wurden auch rassistisch relevante Fremdbezeichnungen, wie „Ausländer“ oder „scheiß Japaner“, die „nicht ernst gemeint“ (A2: 343) sind, jedoch Kontextabhängig einzuordnen sind (A2: Z. 812, 834). Daran anknüpfend waren auch identitätsstiftende Themen natio-kultureller Herkunft von Belangen (A2: Z. 460, A4: S. 4, 6). Auch Geschlechterverhältnisse- und Unterschiede sind für junge Menschen nachweislich wichtig; im Interview wurde bspw. befürwortet, dass in der AG Jungen und Mädchen getrennt worden sind (A1: Z. 384) oder dass Mädchen und Jungen ohnehin „den ganzen Tag lang“ (A1: Z. 398) Themen sind. Zudem spielen Sexismus (A1: Z. 947, 963), Sexualverhalten (A3: A4: S. 1, 2, 3) und Partnerwahl (A4: S. 1, 2, 3) eine wichtige Rolle in den Erzählungen der Jugendlichen. Letzteres hängt mit normorientierten Erwartungen zusammen, die die Sprecher*innen im Gespräch äußern. Aus männlicher Sicht sollen Mädchen „heiß“ (A4: S. 2) sein, Jungen hingegen sollten in jedem Fall älter sein, südländisch aussehen (A4: S.2) und immer den ersten Schritt machen (A4: S. 3). Auch existieren verbreitete Rollenvorstellungen über das Selbst; Mädchen sehen sich selbst eher als „elegant“ (A4: S. 10), starkes schminken oder eine Netzstrumpfhose wird als nuttig gelesen (A4: 1) und rosa als „tussig“ (A4: 6). Jungen schminken sich gar nicht (A4: 5) und definieren sich selbst eher als „angriffslustig“ (A4: S. 10). Differenzrelevant sind ebenso Emotionen zur LSBT Community. Schwul sein ist komisch, ungewohnt, aber nicht schlimm (A4: S. 5), Mobbing gegen schwul sein ist „ehrenlos“ (A4: S. 5), jedoch ist Homosexualität nicht normal (A4: S.6). Diesbezüglich werden gesellschaftliche Erwartungen genannt, die dabei, besonders auf dem Land zum Tragen kommen, denn „in Großstädten oder so könnte man auch schwul oder lesbisch sein, ..., keinen würde das richtig interessieren“ (A1: Z. 1500f.). Ein weiteres gruppenspezifisches Unterscheidungsmerkmal, welches die Teilnehmenden immer wieder aufmachen, ist



das Schüler – Lehrer Konstrukt (A1: Z. 1171, 1235). Lehrer sind „nicht chillig“ (A2: Z. 567), „ungerecht“ (A3: Z. 74), „Autoritätspersonen“ (A3: Z. 142), „scheiße“ (A4: S. 2, 13), „unqualifiziert“, „rassistisch“ (A4: S. 5), „aggressiv“ (A4: S.13) oder stereotypisierend (A4: S. 13). Innerhalb solch frei gewählter Themen ergeben sich gesellschaftliche Positionierungen, die einen intrapersonalen, politischen Lernvorgang entlang von Normalitätswürfen widerspiegeln. Die sequenzielle Kurzanalyse²¹ eines ausgewählten Phänomens soll dazu verhelfen dies nachzuvollziehen.

„Ich hab aber nichts schlimmes gesagt, ich hab nur gesagt //Äh// wie feindlich sie so geguckt hat, so richtig (.) ausländerfeindlich. Wieder mal, nur weil sie die Sprache nicht versteht. Ich hab mal was erlebt, doch das muss ich jetzt auch eben erzählen. Ich war auf dem Spielplatz (.) aber das war, da war ich in der siebten Klasse. Ich hatte- ich war da halt auch voll naiv und still eigentlich und so und hatte da auch voll gar kein Selbstvertrauen und so sag ich jetzt mal //Ähm// auf jedenfall war ich auf dem Spielplatz, da war sie (eine indische Freundin) auch dabei und da hat- sie hat wieder was auf indisch gesagt, ich hab halt aber auf Deutsch geantwortet und dann meinte die Frau, dass wir auf dem Spielplatz nicht indisch reden sollen, das wir das zu- (2). Wenn (.) dann sollen wir zurück in unser Land und dann sollen wir das halt (2) sollen wir so weiter reden und so. //Mmh// Und dann haben wir halt nichts dazu gesagt. Wär ich jetzt so (.) also wie ich jetzt bin, hätte ich ihr direkt wieder (.) irgendwas wieder ins Gesicht gesagt oder so. Aber früher war ich ein bisschen anders.“²²

Hier berichtet eine TN ihre Reaktion auf eine zuvor erwähnte Geschichte, in der eine ältere Frau ihre indisch aussehende Freundin „behindert“ (A1: Z. 808) anguckt. Auch die darauffolgende Geschichte spielt etwa ein Jahr in der Vergangenheit, erst in einem Supermarkt, dann auf einem Spielplatz. Frau Rot, die Sprecherin, ist als

²¹ Das Vorgehen ist angelehnt an die Basisstrategien der Feinanalyse nach Lucius-Hoene & Deppermann (2004: 195)

²² Es spricht Frau Rot im ersten Interview, welches zusammen mit ihrer Freundin Frau Weiß durchgeführt wurde. Frau Rot ist 14 Jahre alt und hat indisches Aussehen.



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Außenstehende beteiligt, außerdem ihre Freundin und jeweils eine Frau. Sie deutet den geschilderten Blick der Frau als „ausländerfeindlich“, obgleich keine weiteren Anzeichen der Frau in diese Richtung gemacht werden; daraufhin fällt ihr das Erlebte auf dem Spielplatz ein, der Erzählfluss (re)generiert sich hier also durch die Erzählung selbst. Aufgrund des Blicks und der folgenden Aussagen wird die Frau jeweils als feindlich oder rassistisch eingeordnet, sich selbst und ihre Freundin positioniert Frau Rot dementsprechend als Ausländer, die in bestimmten Merkmalen (Sprache) abweichend von einem, von der Frau formulierten „wir“ stehen. Frau Rot zeigt deutlich ihre Empörung und ihr Unverständnis gegenüber dem abwertenden Verhalten der Frau („nur weil sie die Sprache nicht spricht“), sie kann sich in dieser Sache somit klar positionieren und spricht gleichzeitig über ihre eigenen Reaktionen darauf. Dass sie früher soziale Einteilungen noch schwer verarbeiten konnte („haben wir halt nichts zu gesagt“), deutet daraufhin, dass negative Gefühle durch das rassistische Verhalten hervorgerufen werden und sie diese im Entwicklungsgang mit sich verhandelt. Um Rassismus entgegenzutreten zu können, bedarf es hingegen „Selbstvertrauen“ und Ernsthaftigkeit. Betroffene von Abwertungsmechanismen sollten gemäß Frau Rot gefestigte Persönlichkeitsstrukturen vorweisen, um auch Gefühle wie Wut kanalisieren zu können. Sie macht mehrfach eigene Referenzpunkte auf, um ihr eigenes Verhalten zu rechtfertigen, aber auch selbstreferentiell aufzuarbeiten. Aufgrund ihres aktiv reaktionären Verhaltens hat Frau Rot wohlmöglich schon Erfahrungen mit Rassismus gesammelt und sich eine auf ihrem Selbst basierende Strategie dagegen erarbeitet („ihr irgendwas wieder ins Gesicht gesagt oder so“). Innerhalb ihrer Handlungen relativiert sie ihre Reaktionen wiederum („Ich hab aber nichts schlimmes gesagt“), wodurch die rassistische Handlung im Vorfeld wieder an Bedeutung gewinnt. Dies könnte darauf hindeuten, dass Frau Rot noch im Prozess von Verarbeitungsstrategien hinsichtlich erlebter Abwertungsverhalten ihr oder ihren Freunden gegenübersteht und dabei Maßstäbe eines gesellschaftlich definierten *richtig* und *falsch* mit sich verhandelt. Durch regelmäßige Bezüge auf ihr eigenes Ich in der Vergangenheit durchlebt sie jenen



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

politisch relevanten Veränderungsprozess erneut, dieses Mal in erzählter Form. Fremd- und Selbstpositionierungsakte, wie hier zu erkennen, verdeutlichen eine gelebte oder imaginierte soziale Norm oder moralische Ordnung, entlang derer sich die Sprechende platziert. Dabei zeigen sich persönliche Vorstellungen über das gesellschaftliche Leben und die eigenen Motivationen darin. Zudem macht Frau Rot soziale Rollenverteilungen sichtbar. Zum einen impliziert die Geschichte eine machtrelevante Altersdifferenz zwischen der Frau und den beiden Siebtklässlern, besonders aber stehen die Adoleszenten hier im Zwischenraum eines umkämpften Wir Gefühls. Die Frau bekommt keine soziale Anerkennung, da sie die beiden Schülerinnen wiederum nicht anerkennt. Als Lösung wird Aggressivität gewählt. Abwertungen finden dabei auf beiden Seiten statt. Frau Rot durchlebt die Situationen im Narrativ neu und skizziert dabei eigene Wertevorstellungen, die für sie wichtig sind. Auch beschreibt sie darin Handlungsszenarien und Optionen, um Handlungsfähig zu bleiben und damit Machtverhältnisse in der Betroffenheitsperspektive zu bewältigen. Zu erkennen sind durch das Aufmachen eigener Referenzen auch Veränderungsprozesse innerhalb der Erzählung (früher/heute). Solche Modulationen belegen eine thematische Aushandlung im Erzählverlauf. Anfangs erzählen Frau Rot und Frau Weiß mehrfach von Lehrern die „abficken“ (A1: Z. 78), weil sie häufig Schüler*innen rausschicken, kurz später ist es „deren Sache“ (ebd. 194, vgl. Z.145) wie sie agieren, was zeigt, dass die Einstellung zur Gruppe der Lehrer sich im und durch den narrativen Modus verändern kann. Bezüglich des vorgestellten Textabschnitts berichtet Frau Rot später (Z. 854), dass sie die Frau vielleicht betroffen gefühlt haben könnte, nachdem sie sie zuvor angefeindet hatte.

Neben kognitiven Veränderungsmomenten, in denen der prozessuale Charakter direkt abgelesen werden kann, machen Redner*innen immer wieder Randbemerkungen, die auf eine inhaltliche Reflexion hinweisen können (A1: Z. 451, 585, 731, 1067). Passend zum Ausspruch, „wenn ich ehrlich bin (...) treffe manchmal



auch viele Vorurteile“ (A1: Z. 1599), zeigt sich besonders in Unsicherheiten eine innere Auseinandersetzung. Offenkundig ist dies zum Beispiel in der Formulierung *Flüchtlinge* zum Vorschein gekommen, die häufig mit Pausen oder dem Beisatz „sag ich mal“ versehen wurden (A1: Z. 896, 1594), was auf eine intrinsische Bearbeitung hindeutet. Die Behauptung, dass Erzählungen (politisch) wirksam sind, zeigt sich zusätzlich in Aussagen, wie „endlich konnten wir mal sagen, was wir wollen“ (A4: S. 15), „Ich hab mal was erlebt, doch das muss ich jetzt auch eben Erzählen. (A1: Z. 820) oder „Ich kann was Anderes erzählen“ (A1: Z.1190). Hier weisen die Jugendlichen explizit auf das von Köttig und Rosenthal beschriebene, wohltuende Gefühl, weitestgehend autonom und alleinige*r Expert*in der Situation zu sein („Hier macht es auch irgendwie Spaß über die Themen zu reden“ (A2: Z. 60), „Ja sonst hat eigentlich alles Spaß gemacht, die Themen waren auch immer Interessant“ (A2: Z. 566)). In der Reflektion wurde „reden“ und „das man einfach reden konnte“ (A4: S. 15) als positiv herausgehoben. Weitere wichtige Aspekte, die die Sinnhaftigkeit des Projektes unterstreichen, sind die scheinbare Unsichtbarkeit des Lernprozesses, die in Aussagen wie, „also ich fand es cool, dass, wir eigentlich (.) nicht wirklich immer so was gemacht haben, (...), aber wir haben auch, so (.) einfach nur, geredet oder so“ (A3: Z. 436ff.) auch von den Schüler*innen bestätigt wurde und die Begegnungsstätte als Vertrauensraum wahrzunehmen. Die Teilnehmenden haben sich in der dritten Begegnung bereits eigenständig auf einen sogenannten Safe Space geeinigt (A4: S. 3, A4: S. 1).

5.1 Fazit der Durchführung

Die Jugendlichen belegen durch ihre Aussagen verschiedene Aspekte, die zuvor als politische Bildungsfaktoren identifiziert wurden, dennoch ist ein direkter Zusammenhang zwischen den Effekten narrativer Arbeit und politischen Bildungsfortschritten schwer herauszuarbeiten. Erschwert wurde die Angelegenheit



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

auch Streckenweise in ihrer praktischen Umsetzung. Die Arbeitsgemeinschaft war permanenten Störungen (Handynutzung, Zwischengespräche, Beleidigungen) während der Gespräche von Seiten der SuS unterworfen und auch eine respektvolle Gesprächskultur ist nur selten entstanden. Angereichert wurde das Projekt mit Übungen und Spielen, um zusätzlich Erzählungen zu generieren und einen beweglichen Spaßfaktor für anschließende Ruhephasen mit einzubringen. Auffällig war eine sukzessive Abnahme der Erzählfreudigkeit zum Ende der AG, wobei diese am Nachmittag im Sommer stattfand. In den ersten Stunden hingegen war der Bedarf Geschichten nach außen zu tragen sehr hoch und dadurch schwer zu strukturieren. Besonders Gruppendynamische Prozesse spielten eine einflussreiche Rolle in der Organisation der Interaktion. Speziell Kleingruppen oder eine geschlechtsspezifische Aufteilung beruhigte das Gesprächsklima. Als Pilotprojekt war jedoch wenig Struktur im Ablauf, sodass einige Methoden Vorort ausprobiert werden mussten. Thematisch verliefen sowohl entlang von Geschlechter-, als auch von Hautfarbe- oder Identitätsdispositionen unterschiedliche Inhalte. Jungen sprechen mehrheitlich über Gewalt, Waffen und sexuelle Begierden, während Mädchen Aufmerksamkeit, ritzen oder Schönheitsideale vorzugsweise als Themen wählen. Als nicht *weiß* gelesene Teilnehmende bewegen sich zudem vermehrt im Themenbereich Rassismus und Identität. Ein breiter Konsens fand sich im Komplex Schule und Lehrer. Lebensrealitäten und sozialräumliche Erlebnisse wurden dabei nicht immer rein narrativ vorgetragen, sondern waren stets verwoben mit Meinungen und Argumentationslinien. Reine Erzählstränge sind daher nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich. Bezogen auf die weitere Auswertung der Interviews lassen sich abschließend sowohl Inhalt, als auch der Redebeitrag (in der Gruppe) selbst politisch einordnen. Offene Erzählungen im Gruppengefüge stärken besonders Charaktereigenschaften, die für eine gesunde, politisch- mündige und progressive Werthaltung stehen. Die erprobte Gesprächsgruppe leistet dafür einen organisierten Rahmen und bietet die Ausgangslage, für einen Raum, den die Teilnehmenden mit Beiträgen füllen.



6. Fazit

Das politische im sprachlichen Gruppen- oder Einzelmodus (speziell in der Gruppe sind zusätzliche Wirkungsfelder aktiv) vollzieht sich also auf unterschiedlichen Ebenen, die nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Haltungen, Werte und Strukturen im politisch aufgeklärten Sinn entstehen durch subtil offerierte Settings, die dieselben Werte und Bildungsbereiche stärken, jedoch auf eine zwanglose, themenoffene Art und Weise und ohne sichtbaren Zusammenhang für die jungen Teilnehmer*innen. Das arrangierte Vorhaben wurde bestmöglich realisiert, sodass die ausgearbeiteten, theoretischen Fundamente als belegt anzusehen sind. Themenoffenheit, Partizipation, Autonomie, Anerkennung und Prozessorientiertheit zu verwirklichen bedeutet Jugendlichen eine Stimme zu geben, um Sprechpositionen zu ermöglichen. Sozialpädagogische Wertschätzung und retrospektive Aufarbeitungen verhelfen bei der Suche nach Handlungsfähigkeit, der eigenen Lebensbewältigung, sind selbstwerterhaltend und eröffnen Perspektiven für die Zukunft. Inhaltliche Darstellungen sind zudem immer als Aushandlungsprozess normativer Maßstäbe, zwischen Autonomie und Anpassung, sowie zwischen sozialer Umgebung und dem eigenen Selbst anzusehen. Ferner kann Sprache als Realitäts(re)produzent generell als politische Handlung eingestuft werden, der Gruppenkontext verringert in der Regel Desintegrationsgefühle, welche unter anderem ursächlich für rassistische oder geschlechtsrelevante Abwertungen sind. Selbstwirksamkeitsmomente entstehen auch im Experten Dasein und können in gefestigte Persönlichkeiten münden, die durch ausreichende Selbstliebe wenig Hass in sich tragen. Offenkundig waren die Erwartungen eines vermeintlichen Erkenntnisgewinns für die Jungen Menschen zuvor höher, jedoch ist das Projekt selbst, und die Geschichten darin schon als Erfolg anzusehen; inwieweit die Maßnahme Einfluss auf etwaige, unterbewusste Denk- oder Handlungsmaximen in der Zukunft hat, ist kaum messbar. Pädagogisierte soziale Handlungen im Bereich der narrativen Arbeit zielen nicht auf einen ablesbaren Mehrwert ab, vielmehr ist der



Politische Bildung in der Schule durch narrative Gesprächsgruppen

Gewinn die Teilnahme und die wissenschaftlich fundierte Nachhaltigkeit dieser Idee. Ohne Erfolgsdruck, Noten, Ablehnung, Bewertungen, Belehrungen und kaum individualisierte Lernkonzepte soll die Gesprächsgruppe ein elementarer Bestandteil eines zukünftig selbstbestimmten Bildungsentwurfs sein, um politisch mündige, differenzkritische Menschen in ihrer Entfaltung zu unterstützen.

Literatur

Adorno, T. (m) (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.

Arndt, S. (w) (2006): *Impressionen. Rassismus und der deutsche Afrikadiskurs*. In: AfrikaBilder. Hrsg. Arndt, S. Münster: UNRAST Verlag.

Asfour, H. (m)/ Ahmadi, S. (m): „Die Schüler sollen nicht in der Opferrolle verharren.“ *Psychologie heute*.

Bauer, C. (m) (2013): *Das mündige Subjekt?* In: Was heißt kritische politische Bildung heute? Hrsg. Widmeier, B./ Overwien, B. (26-35) Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Bernart, Y. (w)/ Krapp, S. (w) (2005): *Das narrative Interview*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

Bohleber, W. (m) (1993): *Seelische Integrationsprozesse in der Spätadoleszenz*. In: Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Hrsg. Leuzinger-Bohleber, M./ Mahler, E. (49-63) Oplaten.

Böhnisch, L. (m) (1994): *Gespaltene Normalität*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Bpb (2014): *Unsichtbares Politikprogramm?* München: Verstärker – Netzwerk aktivierende Bildungsarbeit.

Bpb (2019): *Zeig mal ein wenig Respekt*. Fluter. Bpb

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): *13. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Publikationsverband der Bundesregierung.

Butler, J. (w) (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (w) (2002): *Performative Akte und Geschlechtskonstitution*. In: Performanz. Hrsg. Wirth, U. (301-322) Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (w) (2009): *Die Macht der Geschlechternormen*. Frankfurt: Suhrkamp.

Calmbach, M. (m)/ Borgstedt, S. (w) (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? In: „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Hrsg. Kohl, W./ Seibring, A. (41-43) Bonn: bpb.

- Claußen, B. (m) (2018): *Politische Bildung – Pädagogikum im Kontext und Spektrum Sozialer Arbeit*. In: Handbuch der sozialen Arbeit. Hrsg. Thiersch, H./ Treptow, R./ Ziegler, H. (1166-1174) München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Demirovic, A. (m) (2013): *Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens*. In: Kritische politische Bildung. Hrsg. Lösch, B./Thimmel, A. (65-76) Schwalbach: Ein Handbuch.
- Ecarius, J. (w)/ Eulenbach, M. (m)/ Fuchs, T. (m)/ Walgenbach, K. (w) (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eggers, M.-M. (w) (2005): *Rassifizierung und kindliches Machtempfinden*. Dissertation. Kiel.
- Eismann, S. (w) (2018): *Was sagen Zehnjährige zu Feminismus?* Berlin: Missy Magazin.
- Flick, U. (m) (2003): *Konstruktivismus*. In: Qualitative Evaluationsforschung. Hrsg. Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (150-164) Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, M./ (m) (1984): *Was ist Aufklärung?* In: Schriften in vier Bänden. Hrsg. Ders. (687-707) Frankfurt: BD.IV
- Friedrichs, J. (m) (1985): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Opladen
- Hahmann, J. (w) (2018): *Der „deviante“ Körper: Die Verhandlung des weiblichen Körpers in alltäglichen Kleidungspraktiken medialer Selbstinszenierung*. In: Gender. Hrsg. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW. (24-39) Essen: Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Heitmeyer, W. (m) (2016): *Deutsche Zustände*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Herschelmann, M. (m) (2009): *„Boys Talk“*. Berlin: Lehmanns Media.
- Hurrelmann, K. (m)/ Bauer, U. (m) (2015): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hüther, G. (m)/ Hauser, U (m)(2014): *Jedes Kind ist hoch begabt*. München: btb Verlag.
- Kant, I. (m) (1783): *Beantwortung der Frage. Was ist Aufklärung?* In: Berlinische Monatsschrift. Dezembe-Heft (484-494).

King, V. (w) (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Springer VS.

Köttig, M. (w)/ Rosenthal, G. (w) (2006): *Können sozial benachteiligte und problembelastete Jugendliche ihre Lebensgeschichte erzählen?* In: Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Hrsg. Rosenthal, G./ Köttig, M./ Witte, N./Blezinger, A. (9-30) Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Lucius-Hoene, G. (w)/ Deppermann, A. (m) (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Machold, C. (w) (2011): *(Anti-) Rassismus kritisch (ge-) lesen*. In: Rassismuskritik. Hrsg. Scharathow, W./ Leiprecht, R. (379-397) Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Massing, P. (m) (2012): *Politisches Handeln- Der Versuch einer Begriffsklärung*. In: Politisch Handeln. Hrsg. Weißeno, G./ Buchstein, H. (257-270) Bonn: bpb

Mecheril, P. (m) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Mendelssohn, M. (m) (1974): *Über die Frage, was heißt Aufklärung?* In: Was ist Aufklärung? Hrsg. Bahr, E. (4-8) Stuttgart: Reclam.

Menz, F. (m) (2000): *Selbst- und Fremdorganisation im Diskurs: Interne Kommunikation in Wirtschaftsunternehmen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Messerschmidt, A. (w) (2017): *„Politische Bildung ist wichtig!“* In: Was politische Bildung alles sein kann. Hrsg. Achour, S./ Gill, T. (16) Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Möller, K. (m) (2012): *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bei in Deutschland lebenden Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*. In: Jugend und Differenz. Hrsg. Ecarius, J./ Eulenbach, M. (245-266) Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, H. (m) (1949): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Schulte-Bulmke.

Ochs, E. (m)/ Kapps, L. (m) (1996): *Narrating the self*. Annual Review of Anthropology: 25.

Ogette, T. (w) (2018): *exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen*. Münster: UNRAST-Verlag.

Pinkal, M. (m) (1985): *Kontextabhängigkeit, Vagheit, Mehrdeutigkeit*. In: Handbuch der Lexikologie. Hrsg. Schwarze, C./ Wunderlich, D. (27-64) Königstein: Athenäum Verlag.

Plößer, M. (w) (2010): *Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen*. In: Normalisierung, Differenzierung, Andersheit. Hrsg. Plößer, M./ Kessl, F. (218-233) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rassismuskritischer Leitfaden (m/w) (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden*. Hamburg- Berlin: Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer (Hrsg.)

Reinemann, C. (m)/ Nienierza, A./ Fawzi, N. (w)/ Riesmeyer, C. (w)/ Neumann, K. (w) (2019): *Jugend-Medien-Extremismus*. Wiesbaden: Springer VS.

Riegel, C. (w) (2016): *Bildung, Intersektionalität, Othering*. Bielefeld: transcript.

Rosenthal, G. (w)/ Witte, N. (w) (2006): *Einleitung: Biographisches Fallverstehen von Jugendlichen mit schwierigen Übergängen zwischen Schule und Beruf*. In: Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Hrsg. Rosenthal, G./ Köttig, M./ Witte, N./Blezinger, A. (9-30) Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Schierbaum, A. (w) (2018): *Herausforderungen im Jugendalter*. Weinheim Basel: Beltz.

Schiff, A. (w) (2016): *Ist doch ein Kompliment*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Schütze, F. (m) (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. Neue Praxis.

Spitzmüller, J. (m)/ Flubacher, M.-C. (w)/ Bendl, C. (m) (2017): *Soziale Positionierung: Praxis und Praktik*. Wien: Institut für Sprachwissenschaft.

Strauss, A. L. (m) (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Strauss, A. L. (m)/ Glaser, B. (m) (2010): *Grounded Theory*. Bern: Verlag Hans Huber.

Sturm, T. (2004): *Entwicklungsaufgaben, Lernen und Subjekt*. In: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Hrsg. Trautmann, M. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Terkessidis, M. (m) (1998): *Psychologie des Rassismus*. Wiesbaden: Opladen.
- Thiersch, H. (m)/ Grunwald, K. (m) (2018): *Lebensweltorientierung*. In: Handbuch der sozialen Arbeit. Hrsg. Thiersch, H./ Treptow, R./ Ziegler, H. (906-915) München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Trautmann, M. (m)/ Lechte, M.-A. (m)(2004): *Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie*. In: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Hrsg. Trautmann, M. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Verstärker – Netzwerk aktivierende Bildungsarbeit (m/w) (2014): *Wie politische Bildungsarbeit mit Bildungsbenachteiligten Jugendlichen gelingen kann*. München: bpb
- Weilnböck, H. (m) (2019): *Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen Raum*. Noch unveröffentlicht (Anhang 5).
- West, R. (m) (2003): *Männlichkeit als Mode-Sprache. Versuche individueller Gender-Artikulationen Jugendlicher*. In: Jugend. Mode. Geschlecht. Hrsg. Gaugele, E./ Reiss. K. (188-199) Frankfurt am Main: Campusverlag.
- Winkler, M. (m) (1988): *Bemerkung zur Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart.
- Wolfram, G. (m) (2019): *Die Kunst für sich selbst zu sprechen*. In: Reden wir?! magazin #15. Bonn: bpb.

Internet

- Apraku, J. (w) (2018): „*Du sprichst ja ganz schön gut deutsch*“ Aufgerufen am 26.3.2019. URL: <https://missy-magazine.de/blog/2018/10/16/du-sprichst-ja-ganz-schoen-gut-deutsch/>
- Arte (2016): *Erinnerungen – Wie wir uns irren*. Aufgerufen am 08.5.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NI9ZUMLjrBw>
- Bpb (2014): *Varianten des Sexismus*. Aufgerufen am 11.3.2019. URL: <http://www.bpb.de/apuz/178678/varianten-des-sexismus?p=0>
- Bpb (2019): *Dialog macht Schule*. Aufgerufen am 28.3.2019. URL: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/177745/dialog-macht-schule>

- Bremer, H. et. al (m) (2019): *Emotionen in politischen Bildungsprozessen. Welchen Einfluss haben sie?* Aufgerufen am 8.3.2019. URL: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/format/kongress-tagung/277647/sektion-7-emotionen-in-politischen-bildungsprozessen-welchen-einfluss-haben-sie-weisser-saal?fbclid=IwAR1f-6LR34nF7FJDA0EKWzAFZ9qYmKfsCbEYQMPP8VPD5bm5eg9NzUuESw>
- Crenshaw, K. (w) (2016): *Die Notwendigkeit der Intersektionalität.* Aufgerufen am 8.3.2019. URL: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality/transcript?language=de;#t-355786
- Cultures Interactive e.V. (2019): *Cultures Interactive.* Aufgerufen am 11.3.2019. URL: <http://cultures-interactive.de/de/>
- Darwin, C. (m) (2012): *Der Mensch als soziales Wesen.* Aufgerufen am 17.4.2019. URL: <https://welt-der-zitate.de/charles-darwin-mensch-ein-soziales-wesen/>
- Dialog macht Schule (m) (2019): *Demokratie. Bildung. Für Alle.* Aufgerufen am 9.4.2019. URL: <https://dialogmachtschule.de/dialogmoderatorinnen/>
- Faigle, P. et al. (m) (2019): *Wir müssen miteinander reden.* Aufgerufen am 2.8.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Tbdxy3BjUS0>
- Frankfurter Erklärung (m/w) (2015): *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung.* Aufgerufen am 18.6.2019. URL: https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf
- Hüther, G. (m) (2019): *Warum wir unglücklich sein sollen.* Aufgerufen am 19.3.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nApkNjui6rk>
- Hustvedt, S. (w) (2015): *Der Tanz der Geschlechter.* Aufgerufen am 5.3.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=lz-wIH-jth4>
- Klemm, U. (m) (2013): *Aufbruch zu den Schulen von morgen.* Aufgerufen am 5.3.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZEfeTTvflV8&list=PLXr8oVth9klujm97NnqhIAqNI20P75qDY&index=21>

Niedersächsisches Kultusministerium 2015: *Niedersächsisches Schulgesetz*. Aufgerufen am 13.6.2019. URL: [file:///C:/Users/s868841/Downloads/Schulgesetz_2015_WEB_1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/s868841/Downloads/Schulgesetz_2015_WEB_1%20(2).pdf)

Nordhold, L. (w) (2017): *Alles ist politisch*. Aufgerufen am 5.3.2019. URL: <https://www.zeit.de/2017/11/luisse-nordhold-spd-mitgliedschaft>

Schneider, S. (w) (2015): Die Konzeptualisierung, Erhebung und Bildung von nationalen und internationalen Umfragen. Aufgerufen am 17.06.2019. URL: https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Archiv/Messung_von_Bildung_Schneider_1.0_08102015.pdf

Siba- Rousparast, V. (w) (2017): *Hä? Was heißt denn Cisgender?* Aufgerufen am 26.03.2019. URL: <https://missy-magazine.de/blog/2017/02/15/cis-gender/>

Sick (m) (2016): Voll asozial eigentlich, aber auch irgendwie geil. Aufgerufen am 12.06.2019. URL: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article159025204/Voll-asozial-eigentlich-aber-irgendwie-auch-geil.html>

Sloterdijk, P. (m) (2019): Peter Sloterdijk: Zur Lage der Welt – Sternstunde Philosophie. SRF Kultur. Aufgerufen am 02.05.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DHu2qzoZacg>

Stern, B. (m) (2015): „frei sich bilden“ vs. „lernen“ (aus schulischer Sicht). Aufgerufen am 5.3.2018. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=95litPfQSIQ>

Straaß, J. (m) (2013): *Warum Politik jeden betrifft*. Aufgerufen am 5.3.2019. URL: <https://www.politische-bildung-schwaben.net/2013/09/warum-politik-jeden-betrifft/>

Ströbele, H.-C. (m) (2018): *Muss ich unbedingt politisch sein?* Aufgerufen am 5.3.2019. URL: <https://www.arte.tv/sites/de/das-arte-magazin/2018/05/15/stroebele/>

Weilnböck, H. (m)/ Baer, S. (w)/ Wichmann, P. (m) (2010): Jugendkulturen in der politischen Bildungsarbeit. Aufgerufen am 9.4.2019. URL: <http://www.bpb.de/apuz/32651/jugendkulturen-in-der-politischen-bildungsarbeit?p=all>

Weilnböck, H. (m) (2014): Der Faktor Gruppe – Die „Wir-unter-uns-Gruppe“ als nachhaltiges Verfahren in der Arbeit mit rechtsextrem affinen jugendlichen. Aufgerufen am 10.4.2019. URL: <http://www.cultures-interactive.de/de/fachartikel.html>

Weilnböck, H. (m) (2015): *Social Work Science Day 2017 - Harald Weilnböck (Keynotes – Extrem ist kein Muss)*. Aufgerufen am 26.3.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GCuD0vSNV0k>

Weilnböck, H. (m) (2016): *Fair*In - Modellprojekt zur genderreflektierten Rassismusprävention*. Aufgerufen am 1.3.2019. URL: <http://www.cultures-interactive.de/de/fairin.html>

Interviews

Interview 1 (A1) (2018): Frau Rot (13) und Frau Weiß (14). 46 Min. Vechta.

Interview 2 (A2) (2018): Herr Beige (13). 36 Min. Vechta

Interview 3 (A3) (2018): Frau Lila (14). 22 Min. Vechta

Beobachtungsprotokolle (A4)

Seite 1 (24.1.2018): 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 2 (31.1.2018). 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 3 (7.2.2018). 8 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 4 (14.2.2018). 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 5 (21.2.2018). 8 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 6 (28.2.2018). 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 7 (7.3.2018). 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 8 (14.3.2018). 7 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 9 (4.4.2018). 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 10 (11.4.2018). 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 11 (25.4.2018). 8 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 12 (2.5.2018). 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 13 (9.5.2018). 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 14 (16.5.2018). 8 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 15 (23.5.2018). 8 Teilnehmende. 90 Min. Vechta

Seite 16 (6.6.2018) 9 Teilnehmende. 90 Min. Vechta