

# Überblick

2/2012

## **Bildungsarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen**

► **Wirksame Deradikalisierung:  
Zur Methodik des ‘Time-Out-Gesprächs’  
und der ‘Wir-unter-uns-Gruppe’ in der  
Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen**

► **Aspekte einer kritischen politischen  
(und sozialen) Bildungsarbeit mit  
rechtsextremen und rechtsaffinen  
Jugendlichen**



Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums  
für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen  
18. Jg., Nr. 2, Juni 2012  
ISSN 1611-9703

<b>Inhalt</b>	
<b>Schwerpunkt:</b>	
<b>Bildungsarbeit mit rechts-extremen Jugendlichen</b>	3
- <b>Wirksame Deradikalisierung: Zur Methodik des ‚Time-Out-Gesprächs‘ und der ‚Wir unter uns Gruppe‘ in der Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen</b>	
Silke Baer, Harald Weilnböck & Peer Wiechmann	3
- <b>Aspekte einer kritischen politischen (und sozialen) Bildungsarbeit mit rechts-extremen und -affinen Jugendlichen</b>	
Anne Broden	9
<b>Literatur und Materialien</b>	16
<b>Termine</b>	19

<b>Impressum</b>
Der <i>Überblick</i> erscheint vierteljährlich, ist kostenlos und wird herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit in NRW (IDA-NRW), Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, Fax: 02 11 / 15 92 55-69, <a href="mailto:Info@IDA-NRW.de">Info@IDA-NRW.de</a> <a href="http://www.IDA-NRW.de">www.IDA-NRW.de</a>
Redaktion: Anne Broden
Der <i>Überblick</i> und das IDA-NRW werden gefördert vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. IDA-NRW ist angegliedert an das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V.
Einsendeschluss von Nachrichten und Veranstaltungshinweisen für 3/2012: 01.09.2012

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die „südländischen“ Spanier sind Europameister geworden, am Sonntag haben sie die ebenfalls „südländischen“ Italiener besiegt, das sind diejenigen, über die es im neuen Buch von Thilo Sarrazin heißt, „dass vorausplanendes Nachdenken und rationale Argumentation nicht die wesentlichen Triebfedern dieser Gesellschaft“ seien. Fußballfans werden Sarrazin entgegenhalten, dass sowohl spanische als auch italienische Fußballer nicht nur eine gehörige Portion an Technik, Kondition und Ballgefühl mitbringen müssen, um ins Endspiel der Europameisterschaft zu gelangen, sondern auch ein gewisses Maß vorausplanenden (strategischen) Nachdenkens.

Es ist zu befürchten, dass Sarrazin diese Äußerung nicht ironisch meint wie etwa der Rassismuskritiker Stuart Hall, der seine Kritik folgendermaßen auf die Spitze trieb: „Das heißt also, weil wir rational sind, müssen sie irrational sein, weil wir kultiviert sind, müssen sie primitiv sein, wir haben gelernt, Triebverzicht zu leisten, sie sind Opfer unendlicher Lust und Begierde, wir sind durch den Geist beherrscht, sie können ihren Körper bewegen, *wir denken, sie tanzen*“. Anders formuliert: Wir denken, sie gewinnen die EM.

Sarrazin sprach im Interview mit der Wochenzeitung *Die Zeit* vom „Nebelfaktor“: „Je nebeliger ein Land ist und je kälter und nasser die Winter, um so größer ist die finanzpolitische Vorsorge.“ (*Zeitonline*, 22/2012) Diese Äußerung ist einfach phantastisch und der Hinweis, dass er „ironisch vom Nebelfaktor“ spreche, vermindert das Vergnügen keineswegs. Nach seinen Äußerungen im Jahr 2010 ist allerdings zu vermuten, dass es sich bei diesen Absurditäten keineswegs um „Nebelfaktoren“ handelt. Es ist vielmehr zu vermuten, dass er wirklich meint, was er da sagt. Ich gestehe Sarrazin keine ernstzunehmenden gesellschaftskritischen Kommentare zu, vielmehr bin ich der Auffassung, dass diesem Mann nur noch mit (Galgen)Humor zu begegnen ist. Auch das Feuilleton der *Zeit* kommentierte drei Wochen nach dem Interview u. a. auch Sarrazins Aussage mit der Überschrift „Alles eine Frage der Klimazone“ – und entschied sich damit ebenfalls für einen humorvollen Umgang mit dieser Groteske.

Mögen Spanier und Italiener erfolgreicher Fußball spielen als die Deutschen – wir haben dafür unschlagbare Komiker.

Ich wünsche Ihnen einen wunderbaren Sommer,  
herzliche Grüße,  
Anne Broden

## **Schwerpunkt: Bildungsarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen**

Bildungsarbeit mit rechtsextremen oder rechtsaffinen Jugendlichen ist ein schwieriges Unterfangen. In diesem *Überblick* wird die Arbeit eines entsprechenden Projektes vorgestellt und in einem zweiten Beitrag wird den notwendigen Rahmenbedingungen, Chancen und Grenzen einer kritischen politischen und sozialen Bildungsarbeit nachgegangen.

## **Wirksame Deradikalisierung: Zur Methodik des „Time-Out-Gesprächs“ und der „Wir-unter-uns-Gruppe“ in der Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen<sup>1</sup>**

Silke Baer, Harald Weilnböck & Peer Wiechmann

Gezielt mit denjenigen jungen Leuten zu arbeiten, die menschen(gruppen)-verachtendes Verhalten zeigen und gewalttätige, radikalisierte Einstellungen aufweisen, ist von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung. Das zeigt allein die Rückfallrate von Hassverbrechen (Hate Crimes), die sich in allen Ländern auf ca. 80% beläuft. Jedoch: ‚Firstline-Deradicalisation‘ zu leisten, ist überaus schwierig und kräftezehrend. Auch findet diese wichtige Arbeit im Grunde noch so gut wie gar nicht statt. Viele EU Mitgliedsstaaten kennen dergleichen überhaupt nicht, wie das kürzlich gebildete „EU Radicalisation Awareness Network“ (RAN) feststellt. Und selbst in den hiesigen Bundesprogrammen sind nach jüngsten Erhebungen gerade einmal 4% der Mittel in die direkte Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen geflossen.

Cultures Interactive e. V. (CI) hat vielfältige Erfahrungen in der direkten Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen gemacht. Seit 2001 sind Mitarbeiter/innen von CI in der Modellprojekterprobung tätig und waren stets mit der Frage konfrontiert, wie man eigentlich diejenigen erreichen kann, die am schwersten anzusprechen sind und die es aber unbedingt zu erreichen gilt: Gefährdete Jugendliche aus so genannten politikfernen Milieus, die für abstrakte Demokratiebegriffe und politische Bildung nach konventioneller Machart kaum zu gewinnen sind. Die Sinus-Studie 2011 belegt: Wer ernsthaft mit Jugendlichen zu Politik und demokratischen Haltungen arbeiten will, muss sie durch adäquate (Beziehungs-)Angebote in ihrer Lebenswelt abholen. CI nutzt hierzu HipHop, Techno, Punk, Reggae, Metal, Gothic, Emo und andere Jugendkulturen als Türöffner, um mit den Heranwachsenden aus allen Schulbereichen und Mili-

eus lebensweltlich orientierte politische Bildung betreiben zu können. Denn viele der jugendkulturellen Praxen – des Tanzens (Breakdance), des Sprechgesangs (Rap), des Textens (Slam Poetry), der digitalen Musik-Produktion und -Aufbereitung (DJ-ing), des körperlich-akrobatischen Könnens (Skateboarding), des Bildgestaltens (Comic, Graffiti) – sind nicht nur für eine erlebnispädagogische Motivierung der Jugendlichen geeignet. Sie ermöglichen darüber hinaus auch eine integrale Verbindung des Peer-Learning-Ansatzes mit historisch-gesellschaftlicher Information z. B. über die bürgerrechtlichen und antirassistischen Gehalte des HipHop. Hinzu kamen gezielte pädagogische Übungen, die Elemente des Diversity-Training, der Anti-Bias-Methodik, der Anti-Aggressions- und Gender-Arbeit sowie aus Schlichtungs- und Moderations-Techniken umfassen.

CI hat den Ansatz der zivilgesellschaftlichen Jugendkulturarbeit in verschiedenen Tätigkeitsfeldern erprobt. Neben Schulprojekttagen, Workshops und intensiv-pädagogischen Qualifizierungslehrgängen – ‚Fair Skills‘ – bietet CI kommunale Beratung, Fortbildung und Coaching für sozialraumorientierte Beteiligungsverfahren von jungen Menschen an. In seinem aktuellen Bundesmodellprojekt ‚Hako\_reJu‘ entwickelt CI in Zusammenarbeit mit betroffenen Jugendarbeiter/innen sowie Fachexpert/inn/en und Wissenschaftler/innen ein Handlungskonzept und eine Qualifizierungsreihe für den Umgang mit rechtsaffinen Jugendlichen in der offenen Jugendarbeit.

Das CI-Team war in seiner Arbeit vor Ort stets mit brisanten Schüler/innen- und Jugendgruppen konfrontiert, die in rechtsextrem-nationalistisch geprägten ländlichen Regionen lebten. In den Veranstaltungen kam es häufig zu spannungsvollen Dynamiken und die Arbeit wurde durch vielfältige Störungen unterbrochen. Demzufolge haben die CI Mitarbeiter/innen früh – und notgedrungen – damit begonnen, auf ihren Veranstaltungen einen spezifischen Time-Out-Bereich einzurichten. Hierhin konnten diejenigen Jugendlichen verwiesen werden, die aufgrund von störendem und destruktivem Verhalten oder wegen zynischer und menschenfeindlicher Provokationen für den Gesamtprozess nicht mehr tragbar waren. In diesem Time-Out-Bereich stand ein kleines Interventions-Team bereit, das im direkten Kontakt mit den Störer/innen nach hilfreichen Methoden des Gesprächs im kleinen Kreis suchte und dabei verschiedene Herangehensweisen erprobte. Hieraus hat sich dann später, in Zusammenarbeit mit einer Fachkraft aus der Psychotherapie, ein neues Workshop-Modul entwickelt, in dem die sozialtherapeutische Methode der Gruppenselbsterfahrung auf die Bedarfe und Voraussetzungen dieser Zielgruppe angepasst wurden: Es entstand die so genannte „Wir-unter-uns-Gruppe“.

<sup>1</sup> Eine ausführlichere Fassung des Aufsatzes wird ab 2013 auf [www.cultures-interactive.de](http://www.cultures-interactive.de) abrufbar sein.

### **Das Time-Out-Verfahren**

Wie geht man mit mutwilligen Störungen und ideologischen Provokationen von hasserfüllem, menschenverachtendem Charakter um? Was macht man, wenn radikalisierte bzw. feindlich-aggressive und zynisch agierende Jugendliche Veranstaltungen belasten – und was macht man mit ihnen, nachdem sie in den Time-Out-Bereich überstellt worden sind? Die Aufgabe, das Gespräch aufzunehmen, ist nicht einfach – und mitunter schockierend. Gerade auch Mädchen äußern manchmal in diesem kleinen Kreis in ungebremster Weise hasserfüllte Ansichten. In solchen Fällen können Mittel einer klassisch-informativen politischen Bildung sicher nichts ausrichten. Diese jungen Menschen bedürften im Grunde einer längerfristigen sozialtherapeutischen Betreuung, für die es im Rahmen der offenen Jugendarbeit und der Schulen kaum Ressourcen gibt. Das CI Time-Out-Team vermag hier allerhöchstens einen Impuls zu geben. Jedoch ist es manchmal verblüffend, was selbst in einem so begrenzten Rahmen wie einem Time-Out-Gespräch zu dritt oder zu viert bewegt werden kann.

Das Vorgehen des Interventionsteams folgt im Grunde vergleichbaren Strategien wie die Arbeit der Jugendkultur- und Bildungs-Workshops, nur dass die Teilnehmenden sehr viel direkter angesprochen und eingebunden werden können – und für ihr Verhalten unmittelbar geradestehen müssen. Zudem fehlt der Druck der Großgruppe.

Zunächst können Formen des argumentativen Nachfragens eingesetzt werden, die zum Ziel haben, die Widersprüche, Fehlinformationen und die Konsequenzen der geäußerten Parolen aufzudecken. Dies erfolgt jedoch in erster Linie als Einstieg in das Gespräch. Denn je verfestigter die Provokationshaltungen der jungen Leute sind, desto widerständiger verhalten sie sich gegenüber den rational-logischen Mitteln des Argumentierens und der sachlichen Information und desto mehr muss versucht werden, sie darüber hinaus auch auf der narrativen und lebensweltlichen Ebene zu erreichen.

Das narrativ-lebensweltlich orientierte Nachfragen ist somit das Hauptmittel des Time-Out-Teams, mit dem versucht wird, die persönlichen Erfahrungen, die sich hinter den Parolen der Jugendlichen verbergen – und zu ihnen nicht selten unvermerkt in Widerspruch stehen – anzusprechen. Damit einhergehend kann mindestens ansatzweise eine authentische persönliche Gesprächsbeziehung hergestellt werden. Die hierdurch angeregte erlebnismäßige Aufrichtigkeit ist am besten geeignet, wenigstens für einige Momente über die Dynamik der Blockade und des bloß provokanten Sprücheklopfens hinauszugelangen.

Wenn eine ideologisch stark verbohrt und blockierende Haltung vorliegt, können sich daraus Möglichkeiten ergeben, den/die Jugendliche/n durch gezielte persönliche Konfrontationen und

Zuspitzung auf sie/ihn selbst und ihre/seine eigene soziale Situation anzusprechen. Bei all dem ist das persönliche Sich-Anbieten der Time-Out-Teamer, die – im Sinne der Peer-Education – zumeist nicht sehr viel älter sind als die Jugendlichen selbst, ein probates Mittel. Dabei stellen sich die Mitarbeiter/innen als auskunftsbereite Gesprächspartner/innen mit eigener Lebensgeschichte zur Verfügung, die selbst von sich erzählen und Angebote des persönlichen Austausches machen.

So ist z. B. ein CI-Mitarbeiter, der die Jugendkultur des Punk vertritt und entsprechende Workshops gibt, häufig so vorgegangen, dass er die ins Time-Out verwiesenen Jugendlichen in indirekter Weise auf deren rechtsextreme Äußerungen ansprach, indem er von seinen persönlichen Erfahrungen der Ausgrenzung und Anfeindung erzählte, die er früher oder auch kürzlich als Punk erlebt hat. Ferner berichtet er darüber, wie es dazu kam, dass er Punk wurde. Bei dergleichen Herangehensweisen kommt es freilich sehr auf Intuition, Dosierung und Timing an.

### **Mit Geschichten aktivieren**

Zumeist aber sind die Jugendlichen im Grunde überaus neugierig, wenn ein einigermaßen übersichtlicher Gesprächskreis besteht, und sie wollen mehr erfahren, z. B. über das ihnen fremde Milieu des Punk, aus dem sie noch nie eine Person persönlich kennengelernt haben. Dabei kann dann auch sondiert werden, inwiefern die Jugendlichen trotz ihres ganz anderen Milieus nicht auch selbst vergleichbare Ausgrenzungen, Anfeindungen und Einschüchterungen erlebt haben – auch wenn sie kurz zuvor, in der Veranstaltung, selbst diffamiert und ausgegrenzt haben. Diese Rollenumkehr bzw. der narrative Perspektivwechsel zwischen persönlichen Opfer- und Tätererfahrungen kann durchgreifende Wirkungen für die Time-Out-Situation haben.

Zu diesem Zweck bringen die Mitarbeiter/innen häufig auch solche Erzählungen ein, die sie von anderen Jugendlichen in früheren Veranstaltungen gehört haben oder die sie aus der Fachliteratur kennen. Diese Geschichten mögen ebenfalls Ereignisse der Anfeindung und Einschüchterung in der Clique oder in der Familie betreffen, oder es handelt sich um Geschichten aus dem direkten Umfeld rechtsextremer Organisationen. Erfahrungsgemäß ist es häufig so, dass gerade die schwer erreichbaren Jugendlichen auf nonverbaler Ebene durchaus erkennen lassen, welche der narrativ angesprochenen Themen sie auch persönlich betreffen, so dass während der narrativen Sondierung mittels Geschichtenerzählen schon von der Körpersprache her oft recht schnell deutlich wird, wenn z. B. ein Alkoholismus- und Gewaltproblem in der Familie vorliegt.

### Konfrontativ

Der Weg der direkten persönlichen Konfrontation kann gegangen werden, wenn z. B. Schüler/innen ins Time-Out verwiesen wurden, weil sie in der Großgruppe unaufhörlich neonazistische Parolen geäußert haben, aber im Time-Out-Gespräch ansonsten auf keiner Gesprächsebene erreichbar sind. Hier können dann – mit Vorsicht – pointierte Fragen gestellt werden: Was sie denken würden, was Hitler damals mit Störer/innen und ggf. delinquenten Jugendlichen wie ihnen gemacht hätte/hat, oder: Wie es denn konkret aussehen würde in ihrer Schule und in der Klasse, wenn dort Nationalsozialismus herrschen würde. Bei stark chauvinistischen Männlichkeitsgesten sind wiederum andere Konfrontationen denkbar: Was sie bislang im Leben zuwege gebracht haben – außer Sachen kaputt machen und anderen Angst erzeugen. Denn hinter der lauten und aggressiven Fassade der Störer/innen verbirgt sich zumeist große Unsicherheit und Furcht vor dem eigenen Scheitern, eine Angst vor ganz normalen Lebensbewährungen.

Freilich müssen solche Konfrontationen mit Umsicht und gutem Timing so gesetzt werden, dass der grundsätzliche Respekt und die Fairness gegenüber der Person gewahrt wird. Es muss immer spürbar bleiben, dass ein persönliches Interesse am gemeinsamen Gespräch besteht und dass es nicht darum geht, Recht zu behalten oder das Gegenüber zu entwerten. Sollten die Jugendlichen also tatsächlich auf konstruktive Leistungen und Initiativen verweisen können, dann gilt es diese freimütig anzuerkennen und wertzuschätzen – und man mag ihnen sogar helfen müssen, ihre Leistungen – etwa in der eigenen Familie – selbst also solche zu erkennen.

Eine weitere wirksame Strategie des Time-Out-Gesprächs ist die Doppelperspektive von Person und Meinung, die deutlich macht, dass man nicht nur den rechtsextremen Kraftspruch wahrnimmt, sondern bereit ist, auch die Person als Ganze zu sehen, zumal wenn so etwas wie ein „eigentlich ganz netter Kerl“ zu erkennen ist. Dies darf freilich keinesfalls als bloße Geste eingesetzt werden, sondern muss durch eine authentische persönliche Wahrnehmung der/des jeweiligen Mitarbeiter/in/s gedeckt sein. Bei aller Schwierigkeit und Anstrengung dieser Tätigkeit hält das Time-Out-Team deshalb stets konsequent die Augen dafür offen, was an ihrem Gegenüber sympathisch sein könnte – trotz dessen eventuell monströsen Meinungen. Das lebensweltlich-narrative Arbeiten gewährt in aller Regel eine Fülle von Hinweisen, die solche Sympathiereservoirs erkennen lassen. Gleichzeitig bleibt stets die Möglichkeit unbenommen, jene monströsen Meinungen in beziehungs-offen-abgegrenzter Haltung zu konfrontieren und zu hinterfragen.

Bei all dem wird jedenfalls auch deutlich, wie hoch die Anforderungen an das pädagogische Talent

und Können der Mitarbeiter/innen im Time-Out-Team sind – und wie schwierig und voraussetzungsreich diese Arbeit ist.

### Die „Wir-unter-uns-Gruppe“

Umso weniger überrascht, dass Cultures Interactive infolge der brisanten Praxiserfahrung mit seiner Zielgruppe schnell dahin gelangte, die Methode des Kurzzeit-pädagogischen Time-Out-Gesprächs einen entscheidenden Schritt weiterzuentwickeln. Die grundlegende Einsicht war: Bei allen CI-Veranstaltungen und Workshops – und zumal bei den einwöchigen Lehrgangsblocken, die CI im späteren Fair-Skills-Projekt durchführte – sind es eigentlich die Störungen und Spannungen bzw. die direkte Handlungs- und Beziehungsdynamik von Einzelnen in der Gruppe, die die lohnendsten Bezugspunkte der politischen Bildung und Deradikalisierung darstellten.

Deshalb hat CI in Zusammenarbeit mit einer Fachkraft aus der Psychotherapie das Modul der „Wir-unter-uns-Gruppe“ (WuuG) entwickelt. Die WuuG folgt im Wesentlichen den Prinzipien der Gruppenselbsterfahrung, ist aus der Jugendhilfe und Sozialtherapie entlehnt und wurde auf das Bildungssetting von Cultures Interactive und dessen Fair-Skills-Lehrgängen angepasst. Die WuuG bezweckt eine nachhaltige Anregung der sozialen und emotionalen Intelligenz und eine Unterstützung der Fähigkeit, Beziehung aufzunehmen, anschaulich und verbindlich von sich aus zu erzählen und fair zuzuhören.

Praktisch sieht dies folgendermaßen aus: Einmal an jedem Veranstaltungstag kommen die acht bis zwölf Teilnehmenden in einem Stuhlkreis zusammen und tauschen sich in inhaltlich ungebundener und Prozess-offener Weise über unterschiedlichste Anlässe, Themen und Erfahrungen ihrer Lebenswelt oder über Beobachtungen zum Lehrgangsgeschehen aus. Der/die Leiter/in ist in psychotherapeutischer Gruppenarbeit geschult, hält hier aber lediglich den Rahmen und die Grundregeln des „Wir-unter-uns“ aufrecht: Jede/r darf, keine/r muss; möglichst immer nur eine/r spricht; gegenseitiger Respekt und Schutz sind Pflicht; alles bleibt unter uns; jede/r kann Pausen machen. Nur bei Bedarf unterstützt der/die Leiter/in die Themenfindung, ordnet den Sprecher/innen/-wechsel, gibt manchmal kurze Zusammenfassungen oder stellt eine Klärungsfrage. Ansonsten gehört das Feld den Teilnehmenden. Zur Überraschung zahlreicher Fachkolleg/innen, die zweifelten, ob dergleichen mit dieser Zielgruppe überhaupt durchführbar sei, zeigte sich sehr schnell: Die jungen Leute nutzen die offene Gruppensituation in engagierter, intensiver und mitunter recht rückhaltloser Weise – gerade auch die so genannten ‚Schwer-Erreichbaren‘ unter ihnen.

Über die „Wir-unter-uns-Gruppe“ sind verschiedene Aufsatzveröffentlichungen in Arbeit. Kurz zusammengefasst lässt sich sagen: Das Gespräch

im „Wir-unter-uns“ beginnt häufig bei den Freunden, den Freizeit- und Jugendkultur-Aktivitäten der Teilnehmenden. Nichts selten handelt es auch von Konflikten, Erlebnissen des Verrats und der Gewalt; dann aber wieder von Loyalität, gegenseitiger Hilfe oder davon, was Spaß macht im Leben und was wertvoll ist. Manchmal kommen die Teilnehmenden auch umstandslos auf die eigene Herkunft und Familie zu sprechen, auf deren Bruch- und Brennpunkte, auf Spannungen mit den Eltern, Heimaufenthalte, Übergriffe, Jugendpsychiatrie, Straffälligkeit und Jugendarrest/Gefängnis. In anderen Sitzungen wird einfach nur gemeinsam „gechillt“ und geplaudert. Hierbei kommt man oft auch auf diejenigen Filme und Songs zu sprechen, die gern gesehen/gehört werden, und was an ihnen gefällt – und was man sich am Abend des Veranstaltungstages vielleicht zusammen ansehen möchte. Dann wiederum mag auch von Erfahrungen mit Suizid, frühem Tod und überlasteten Freundschaften die Rede sein; in desintegrierten Umfeldern auch darüber, wie schnell man sich mit den Bandidos oder Hells Angels verstricken kann, wie die lokalen Drogen- und Mafia-Szenen funktionieren oder wo man vor rechten Schlägern Angst haben muss.

In der „Wir-unter-uns-Gruppe“ kommt also die unmittelbare Lebenswelt der Teilnehmenden zu Wort. Dort werden Dinge angesprochen, die in den Modulen der politischen Bildung und der Jugendkulturarbeit ungesagt bleiben. Ferner wird spürbar, wie wenig hilfreich es ist, an den tatsächlichen Lebenserfahrungen der Jugendlichen vorbei zivilgesellschaftliche Bildungsarbeit machen zu wollen. Zumal die klassischen Themen dieser Arbeit in der Gruppe ohnehin von ganz allein auftauchen – und zwar in maximaler persönlicher Konkretheit: Der Umgang mit dem anderen Geschlecht, mit Sexualität, Homophobie, die kleinen Machtpolitiken der Cliquen und Schulklassen. Oder es wird erzählt, dass man auch schon mal rechts war, und wie das eigentlich kam.

Die Übergänge zu den Modulen der politischen Bildung sind nahtlos, sie werden zur politisch-persönlichen Bildung. Und aus manchen der ausgetauschten Geschichten wird ein jugendkulturelles Produkt – ein Graffiti, Rap-Song oder Comic. Vor allem aber wird deutlich, wie sehr zivilgesellschaftliche Toleranz und die Eignung für den Arbeitsmarkt im Grunde auf der Fähigkeit beruht, über Selbst-Erlebtes zu sprechen und jemandem aufmerksam zuzuhören. Jugendkulturelle Demokratieverziehung, Soft-Skill-Qualifizierung und lebensweltlich-narrative Methodik bedingen einander.

### **Die pädagogischen Prinzipien und Wirkfaktoren von guter Deradikalisierung – sowie der ‚Faktor der Kultur‘**

In den vergangenen Jahren ist die Methodik von CII vielfach evaluiert sowie in verschiedene nationale und internationale Best-Practice-Vergleichs-

forschungen mit einbezogen worden.<sup>2</sup> Hierbei sind einige zentrale Wirkfaktoren von erfolgreicher Deradikalisierungs-Methodik ermittelt worden:

(a) Als unabdingbare Voraussetzung hat sich erwiesen, dass das *persönliche Vertrauen* der Jugendlichen gewonnen werden muss. Jegliche Intervention muss zunächst in der Lage sein, ausgehend von dem prinzipiell bestehenden Misstrauen der jungen Leute unserer Zielgruppe eine Atmosphäre der *vertrauensvollen und belastbaren Beziehung* herzustellen. Auch von der empirischen Sozialpsychologie ist seit langem bekannt, dass gewalttätige und/oder extremistisch eingestellte Menschen in einem subjektiven Misstrauens-System leben, das mitunter paranoide Züge annehmen kann (vgl. Weilnböck 2012). Alle Evaluationen unterstrichen: Vertrauensbildung ist das A und O.

(b) Essentiell für die Vertrauensbildung ist zunächst, dass das Interventions-Team *von außen kommt* und nicht aus der umgebenden Institution stammt (Schule, Jugendclub, Gefängnis/Bewährungshilfe etc.). Die Teamer/innen sollten *weitgehend unabhängig agieren* und *Vertraulichkeit zusichern* können. Der/die Klassenlehrer/in oder Jugendarbeiter/in kann nur beschränkt erfolgreich darin sein, glaubhaft die Vertraulichkeit des Gesprächs zu versichern, wenn sie/er institutionell direkt in die schicksalsbestimmenden Entscheidungen über die Klient/inn/en eingebunden ist, indem er/sie z. B. Noten erteilt oder Berichte verfasst. Vor allem die Komponente der Gruppen-Selbsterfahrung erfordert einen geschützten Raum, den interne Verantwortliche aufgrund ihrer institutionellen Funktionen nicht gewährleisten können.

(c) Jedoch darf die *umgebende Institution* keineswegs unbeteiligt oder indifferent bleiben, sondern muss als unterstützender Rahmen erkennbar werden, der den von außen eingebrachten Impuls ausdrücklich wertschätzt, aufnimmt und mit ihren Mitteln fortzuführen und zu verstetigen sucht. Nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern prinzipiell auch deren *Institutionen und die kommunalen Umfeldler* sollten in den Wirkungsbereich der Intervention mit einbezogen werden. Dies kann zusätzlich dadurch befördert werden, dass Mitarbeiter/innen der Institution beim Träger der Veranstaltung eine Fortbildung oder Beratung aufnehmen.

(d) Als überaus günstig hat sich erwiesen, wenn den Prinzipien des *Peer-Learning* und *informellen Lernens* gefolgt wird, sodass die jungen Leute sehr viel unter- und miteinander arbeiten und dabei von Jugendkultur-Vertreter/inne/n angeleitet werden, die zum Teil nicht viel älter sind als die Teilnehmenden selbst. Dabei sind die für CI arbei-

<sup>2</sup> ‚Towards Preventing Violent Radicalisation‘ (TPVR, EU-Direktorat ‚Justiz‘); ‚Literary and Media Interaction as Means of Understanding and Preventing Adolescent Violence and Extremism‘ (LIPAV, Marie-Curie-Research, Weilnböck) vgl. Pizani Williams/Pollock & Weilnböck 2011, Weilnböck 2012

tenden Rapper/innen, Skateboarder/innen und DJs/DJanes, als erklärte Vertreter/innen ihrer jeweiligen Jugendkultur ausgewiesen und können somit in ihren Praxis-Workshops sowohl die kulturellen Techniken als auch die Haltungen der jeweiligen Jugendszene authentisch vermitteln. Dies tun sie aber auf kritische, gesellschaftlich reflektierte und methodisch durchdachte Weise – und in enger Zusammenarbeit mit den Kolleg/inn/en der politischen Bildung. Sie beziehen sich auf die bürgerrechtlichen und sozialen Hintergründe, aus denen diese Jugendkulturen erwachsen sind. Dies hat beim HipHop z. B. viel mit der erschütternden Gewalt- und Kriminalitätserfahrung der amerikanischen ‚Inner-City-Gettos‘ zu tun, wo Arbeitslosigkeit, Drogen, Rassismus und Sexismus herrschen, woraus HipHop dann seine Haltung der Gewalt ablehnung, Drogenfreiheit, gegenseitigen Anerkennung und den Schlüsselbegriff des Respekts bezogen hatte. Zum anderen greifen die Workshop-Leiter/innen auch die menschenfeindlichen und gewaltverherrlichenden Tendenzen auf, die Teil der Abgrenzungsstrategien von Jugendlichen, aber auch der Vermarktung mancher Jugendkulturen sind.

(e) Ein weiterer Wirkfaktor liegt darin, dass bewusst *in der Gruppe und mit der Gruppe* gearbeitet wird. Die Evaluationsinterviews ließen eindrücklich erkennen: Das Grundvertrauen der Teilnehmer/innen und damit auch die Wirkungstiefe der verhaltensverändernden Effekte hängen entscheidend davon ab, ob *gruppenspezifisch* vorgegangen wird – d. h. ob auf die *Prozesse und Entwicklungen* der Teilnehmer/innen in der Gruppe und auf deren *Beziehung* untereinander geachtet wird. Offensichtlich geht das, was in einer – professionell geleiteten – offenen Gruppe die Teilnehmer/innen derselben Altersklasse untereinander, im „Wir-unter-uns“, sagen und erleben, weit aus tiefer und hat eine nachhaltigere Wirkung, als ein curricular geleitetes und von Erwachsenen erteiltes Bildungsformat dies jemals bewirken könnte. Freilich muss hierbei eine günstige, auf die jeweilige Gruppe und die Teilnehmer/innen angepasste Dosierung der Gruppenintensität gewahrt sein, die durch ergänzende Übungen und Zweiergespräche ausgeglichen werden kann.

Dieses *methodische Primat der Gruppenarbeit* ist umso schlüssiger, wenn man bedenkt, dass Rechtsextremismus und alle Hate Crime-Gewalttaten aus Gruppen/Cliquen hervorgehen und damit auf teils unkontrollierte Vorgänge einer eskalierenden Gruppendynamik zurückgeführt werden können. Deshalb muss die Fähigkeit, eine – mindestens trianguläre, mehrgliedrige und komplexe – Gruppenbeziehung einzugehen, aufrechtzuerhalten und für sich zu nutzen, als ein wesentliches Ziel von Deradikalisierungsarbeit gelten. Es kommt hinzu, dass die gefährdeten Jugendlichen unserer Zielgruppe ganz überwiegend bei alleinerziehenden Elternteilen oder Großeltern und zu-

meist ohne Väter aufgewachsen sind (weil diese entweder de facto oder emotional abwesend waren). Sie wurden also eher in dyadischen, *tendenziell symbiotischen Zweierbeziehungen* sozialisiert, die zumeist recht eng, nicht hinreichend abgrenzungsstark und chronisch überfordert waren. Aus diesem Grund sind diese Jugendlichen zumeist überaus talentiert darin, im Zweierkontakt manipulativ zu agieren bzw. sich den allein arbeitenden Sozialarbeiter/inne/n, Beratungslehrer/inne/n oder Therapeut/inn/en in effektiver Weise zu entziehen. Anfällig und schutzlos sind sie hingegen in Situationen von hoher Gruppendynamik. Demgegenüber können gruppengestützte Verfahren der Deradikalisierung relativ große Wirkungen entfalten. Sie vermögen eine ungleich höhere Verbindlichkeit zu erzeugen und den gefährdeten Jugendlichen Erfahrungen der abgegrenzten Gruppenfähigkeit zu vermitteln.

(f) Des Weiteren hat sich aber auch der *persönliche Habitus und Leitungsstil* der Leiter/innen, derer jedes auch noch so offene Setting bedarf, als essentiell erwiesen. Als besonders vertrauens- und veränderungswirksam wurde hierbei ein Stil der Gesprächs- und Gruppenleitung ermittelt, den man als *lebensweltlich-narrativen, prozesshaften und beziehungsgeprägten* Stil bezeichnen kann und bei dem alle Teilnehmer/innen um ihrer selbst und ihrer persönlichen Erlebnisse willen im Mittelpunkt der gemeinsamen Aufmerksamkeit stehen. Die Frage, wie die Leiter/innen konkret vorgegangen waren, um eine *narrative Prozessqualität* dieser Art herzustellen, ergab vor allem zwei Befunde: Zum einen ließen sie in je individueller Weise ihre *persönliche Zugewandtheit und Beziehungsbereitschaft* erkennen. Zum anderen war die Zugewandtheit und Aufgeschlossenheit der Leiter/innen zwar thematisch uneingeschränkt, aber keineswegs gänzlich bedingungslos oder unkritisch. Erfolgreich – und von den Jugendlichen gewünscht – war stets eine *Haltung der kritischen Zugewandtheit* (und nicht distanzloses Fraternisieren), in der die Leiter/innen neben der glaubhaften Versicherung von Vertrauen und persönlichem Interesse auch vorbehaltlos ihre Zweifel, Nachfragen und Mutmaßungen zu den Äußerungen und Darstellungen der jungen Leute vorbrachten – so dass ein Klima bestand, in dem man Farbe bekennen und Tacheles sprechen konnte.

*Kritische Zugewandtheit* nimmt also – bei aller Aufgeschlossenheit gegenüber der Person – auch den konfrontativen Kontakt und die reibungsvollen Bezugspunkte auf, freilich ohne dabei übergriffig, entwertend, bevormundend oder suggestiv zu sein. Vielmehr folgten die respektvoll handelnden Leiter/innen von diesen Best-Practice-Arbeitsansätzen einer authentischen und selbstbestimmten Neugier. Diese war im Grunde gleichermaßen *akzeptierend und konfrontativ* und wusste stets den Unterschied zwischen Person und Ansicht

(bzw. Straftatverhalten) zu wahren. Dabei wohnt der *zugewandt-kritischen Haltung* auch ein spezifischer pädagogischer Eigenwert inne: Denn in ihr wird ja eine Fähigkeit erlernt und praktiziert, die dieser Zielgruppe oft so bitterlich mangelt, aber dringend erlernt werden muss: Die Fähigkeit, sich mit subjektiv als sehr andersartig empfundenen Personen zu verständigen und somit über große Differenzen hinweg sowohl akzeptierend-zugewandt als auch kritisch-konfrontativ handeln zu können – und diese Fähigkeit auch in emotionalisierten Gruppendynamiken aufrechtzuerhalten.

(g) Überhaupt gilt grundsätzlich: Interventionen der Deradikalisierung sollten stets in erster Linie die Förderung von *sozialer und emotionaler Intelligenz* anvisieren. Die historisch-politische Bildungsmethodik des Argumentierens und Informierens spricht diejenigen am wenigsten an, die wir am dringendsten erreichen müssen. Hat man doch im Grunde längst begriffen, dass die „Reichweite von Sachargumenten“ in der Jugendarbeit keinesfalls „überschätzt [werden sollte]“, weil „gegen Gefühle oder Emotionalität“ – und gegen radikale Gefühle allemal – „kaum rational, mit Fakten, Zahlen u. ä.“<sup>3</sup> angegangen werden kann.

(h) Bei all dem sollte den Teilnehmenden stets der Kontext der *persönlichen (Weiter-)Qualifizierung* und der *beruflichen Relevanz* bewusst sein. Während zweifellos die Förderung von Toleranz, Respekt und zivilgesellschaftlichen Haltungen das Hauptziel ist, sollte den Jugendlichen der direkte Zusammenhang mit ihrer persönlichen Beschäftigungsfähigkeit und vorberuflichen Ausbildung deutlich gemacht werden. Im ‚Fair Skills‘-Programm geschieht dies z. B. dadurch, dass dort die Teilnehmenden (aus sozialen Brennpunkten) zu ‚Jugendkultur-Trainer/innen‘ weitergebildet und bei ersten eigenen Tätigkeiten supervisorisch begleitet werden. Dabei entwickeln sie arbeitsmarkt-relevante Kompetenzen und sind auf berufliche Tätigkeit orientiert.

(i) Dem ‚*Faktor der Kultur*‘ kommt innerhalb dieses Kontexts von Wirkungsfaktoren eine besondere Bedeutung zu – und er eröffnet ein ganz eigenes und hoch dynamisches methodisches Möglichkeitsspektrum. Denn das vertrauensvolle, lebensweltlich-narrative Erzählen über persönlich Erfahrenes lässt sich auch – und manchmal sogar besser noch – über *kulturelle/fiktionale Narrative* anstoßen und intensivieren, die z. B. in Form von Kino- oder TV-Spielfilmen oder Song-Texten herangezogen werden können. Sind doch im mentalen Handeln einer Person mit selbst ausgewählten fiktionalen Narrativen stets auch persönliche – und gruppenspezifische – Themen und ‚Entwicklungs-herausforderungen‘ wirksam (die mittels ‚Medien-erlebnis-Interviews‘ artikulierbar werden; vgl. Weilnböck 2009). Dies gilt auch für die eigene kreative Hervorbringung von ästhetischen Erzeug-

nissen, wie sie die Methodik von Cultures Interactive mithilfe der urbanen Jugendkulturen (Graffiti, Rap, Comic etc.) einsetzt. Denn das Bereitstellen von attraktiven Möglichkeiten der kulturellen Selbstäußerung kann, gerade auch bei Brennpunkt-Jugendlichen, eine sehr wirkungsvolle – kulturbasierte – Vertiefung des pädagogischen Prozesses erzielen.

Was Cultures Interactive in seinen Bundesmodellprojekten in von Rechtsextremismus besonders betroffenen Regionen entwickelt hat, ist seither unversehens als internationale Best-Practice-Methode der Deradikalisierung identifiziert worden. Ein bundesweiter und europäischer Transfer ist nun auf verschiedenen Wegen begonnen worden. Er schließt auch das Engagement im sich gerade formierenden „EU Radicalisation Awareness Network“ mit ein.

### Bibliographie

Silke Baer, Harald Weilnböck & Peer Wiechmann (2010): Cultures Interactive – Jugendkulturen in der politischen Bildungsarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (Zft. hg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung), 27/2010, 28-34.

Rainer Spangenberg (2008): Was ist in der Auseinandersetzung mit „rechten“ Jugendlichen zu beachten? <http://www.politische-bildung-brandenburg.de/themen/rechtsextremismus/dagegen/was-ist-der-auseinandersetzung-mit-rechten-jugendlichen-zu-beachten> (27.06.12)

Harald Weilnböck & Silke Baer (2012): Bildung in Zeiten des Extremismus – Lebensweltlich-narrative Arbeiten in der Gruppe und der Faktor ‚Kultur‘. Zwei Modellprojekte sowie deren qualitative EU-Begleitforschung, in: Erich Marks & Marc Coester: Bildung, Prävention, Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages, [http://www.cultures-interactive.de/tl\\_files/publikationen/CivicEducation-Lifeworld-narrative-group-work.pdf](http://www.cultures-interactive.de/tl_files/publikationen/CivicEducation-Lifeworld-narrative-group-work.pdf)

Pizani Williams, L., P. Radcliffe & H. Weilnböck (2010): *Towards Preventing Violent Radicalisation (TPVR) – Research Report*. Internal EU-Project Document, DG Justice. [www.violence-prevention-network.de](http://www.violence-prevention-network.de)

Harald Weilnböck (2009): Towards a New Interdisciplinarity: Integrating Psychological and Humanities Approaches to Narrative, in: Sandra Heinen & Roy Sommer (Hg.): *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*, 286-309.

### AutorInnen

PD. Dr. Harald Weilnböck ist in der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation tätig. Er ist Sozial-/Medienforscher und Gruppenpsychotherapeut, koordiniert den internationalen „Best-Practice-Austausch“ und leitet die Arbeitsgruppe Firstline Deradicalisation im Radicalisation Awareness Network (RAN) des Innen-Kommissariats der EU.

<sup>3</sup> Rainer Spangenberg 2008



Silke Baer und Peer Wiechmann leiten Cultures Interactive e. V. und sind seit 2001 in der Bildungsarbeit mit gefährdeten Jugendlichen und Kommunen tätig.

#### Kontakt

cultures interactive e. V., Mainzer Str. 11, 12053 Berlin, Tel: 0 30 / 60 40 19 50, [www.cultures-interactive.de](http://www.cultures-interactive.de)

## Aspekte einer kritischen politischen (und sozialen) Bildungsarbeit mit rechtsextremen und -affinen Jugendlichen

Anne Broden

„Das Scheitern von Praxis bedeutet nicht Resignation, sondern die andauernde Reflexion der Bedingungen von möglicher Praxis und praktischer Unmöglichkeit.“  
(Astrid Messerschmidt 2010)

#### Einleitung

In den vergangenen Jahren wurden bundesweit beachtliche Anstrengungen zur Bekämpfung von jugendlichem Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus unternommen. Zahlreiche Projekte in Schulen, von Trägern der außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit, in Betrieben etc. haben sich vor allem der Präventionsarbeit gewidmet. Demgegenüber arbeite(te)n nur die wenigsten Träger mit rechtsextremen oder rechtsaffinen Jugendlichen. Die pädagogische Auseinandersetzung mit diesen Jugendlichen ist ein ungleich schwierigeres Unterfangen als Präventionsarbeit. Darüber hinaus ist sie durch die im Rahmen des Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt (AgAG) in den 1990er Jahren gemachten problematischen Erfahrungen in Misskredit geraten. Bis heute wirkt sich der Vorwurf der „Glatzenpflege auf Staatskosten“ (Buderus 1998) aus, ein Vorwurf, der nicht nur die völlig unzureichend qualifizierten PädagogInnen thematisierte, sondern auch die gleichzeitig vorgenommenen finanziellen Einsparungen in anderen Bereichen der Jugendarbeit problematisierte. Viele PädagogInnen lehnen es bis heute ab, mit rechtsextremen oder rechtsaffinen Jugendlichen zu arbeiten, denn dadurch gehen der Jugendarbeit Zeit und Ressourcen für die Arbeit mit nicht rechtsextremen Jugendlichen verloren und sie verweisen zu Recht darauf, dass Pädagogik und Jugendarbeit keine Reparaturwerkstatt für allgemeine gesellschaftliche Problemlagen sind.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Die Delegation der Bekämpfung von Rassismus und Rechtsextremismus an die Jugend(sozial)arbeit und Schule ist ange-

Was also tun mit rechtsextremen/-affinen Jugendlichen? Sie gewähren lassen in der Hoffnung, dass sich ihre politischen Einstellungen als adoleszente Erscheinungen und damit vorübergehende Provokation erweisen? Sie den RattenfängerInnen von Parteien und „Kameradschaften“ überlassen und damit ein Abrutschen in kriminelle, womöglich mörderische Laufbahnen hinnehmen? Diese Position wäre m. E. nur vertretbar, wenn es keine Opfer der rassistischen und antisemitischen Gewalt zu betrauern gebe, wenn Menschen mit sog. Migrationshintergrund, Schwarze Deutsche, politisch anders Denkende, Wohnungslose und/oder Homosexuelle keine Angst haben müssten, zum Opfer rechtsextremer Gewalt zu werden. Solange aber rechtsextreme und rechtsaffine Jugendliche eine Gefahr für Andere darstellen und aufgrund ihrer Präsenz Angst und Schrecken verbreiten, ist es m. E. unzureichend, dieses gesellschaftliche Problem mit der Parole „Nazis raus“ ad acta zu legen oder jugendliche Rechtsextreme der Polizei, dem Staats- oder Verfassungsschutz zu überlassen und die Jugend(bildungs)arbeit somit als unzuständig zu deklarieren. Dieser Beitrag geht deshalb der Frage nach, wann und wie eine kritische politische (und soziale) Bildungsarbeit mit rechtsextremen bzw. rechtsaffinen Jugendlichen möglich ist.

#### Exkurs: Kritische politische und soziale Bildung mit rechtsextremen Jugendlichen?

Das vielleicht eigenwillig anmutende sprachliche Konstrukt der „kritischen politischen und sozialen Bildung“ verweist darauf, dass es hierbei um mehr als Institutionenkunde und Aufklärung über die Rechtsprinzipien der Bundesrepublik Deutschland geht. Eine kritische politische Bildungsarbeit beinhaltet nicht nur Faktenwissen und will nicht nur für Menschenrechte und Demokratie werben, sondern intendiert ein herrschafts- und ideologiekritisches Bewusstsein. Sie hebt auf Kritikfähigkeit, auf Widerständigkeit, auf Emanzipation und Selbstwirksamkeit ab (vgl. Lösch/Thimmel 2010). Im Kontext der kritischen politischen Bildungsarbeit mit rechtsextremen/rechtsaffinen Jugendlichen werden immer wieder auch die sozialen Kompetenzen fokussiert und es wird auf die besondere Bedeutung des „subjektiven Faktors“, auf die Beziehung zwischen PädagogIn und Jugendliche/m/r, hingewiesen. Deshalb erweitere ich im Kontext der kritischen politischen Bildung mit rechtsextremen und rechtsaffinen Jugendlichen diese explizit um den Aspekt des Sozialen. Last but not least: Mit „rechtsaffinen Jugendlichen“ sind im Rahmen dieses Beitrags diejenigen gemeint, die noch nicht ideologisch gefestigt sind

sichts der empirischen Hinweise auf entsprechende Einstellungen vor allem bei älteren Menschen und in der Mitte der Gesellschaft problematisch (vgl. Decker 2010).

und die eher lockere Beziehungen zur jeweiligen Clique, „Kameradschaft“ oder Partei pflegen. Diese Jugendlichen neigen jedoch fast immer zu rassistischen Weltbildern und sind oftmals gewaltaffin. Als „rechtsextreme Jugendliche“ im Kontext der hier thematisierten kritischen politischen und sozialen Bildungsarbeit kommen diejenigen in den Blick, die sich von der Szene zu distanzieren beginnen; Kader, AktivistInnen oder der ideologisch geschulte Kern sind ausdrücklich nicht gemeint (vgl. auch 2.).

Zunächst wird in diesem Beitrag aufzuzeigen sein, inwieweit ein Zusammenhang zwischen Bildung und rechtsextremen Einstellungen besteht. In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche rechtsextremen/-affinen Jugendlichen unter welchen Bedingungen durch eine kritische politische und soziale Bildung erreicht werden können. Daran anschließend werden einige Themen der Arbeit benannt, wie sie sich u. a. aus den ideologischen Kernelementen des Rechtsextremismus ergeben. Und schließlich ist nach den Qualifikationen und Kompetenzen der PädagogInnen sowie den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für diese Arbeit, also nach Chancen und Grenzen einer kritischen politischen und sozialen Bildungsarbeit mit rechtsextremen/-affinen Jugendlichen, zu fragen.

### 1. Bildung gegen Rechtsextremismus?

Verschiedene Studien der letzten Jahre gehen explizit auf den Zusammenhang von Bildung und rechtsextremen Einstellungen ein und weisen darauf hin, dass „die Zustimmungswerte der Probanden/innen ohne Abitur zu den einzelnen Dimensionen beinahe doppelt so hoch wie bei der Gruppe mit mindestens Abitur“ (Decker u. a. 2010, 82) waren bzw. dass „[r]echtsextreme Einstellungen [...] bei Personen ohne Abitur um ein Mehrfaches höher [sind] als bei Personen mit Abitur“ (Brähler/Niedermayer 2002, 20). Differenziertere Aussagen ergeben die Studien zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF). So resümiert Aribert Heyder: „Je höher die kognitiven Fähigkeiten und je höher der soziale Status, desto niedriger sind einige Komponenten des Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ausgeprägt.“ (Heyder 2003, 92) Darüber hinaus verweist der Autor auf einen nachweisbaren Zusammenhang zwischen Empathiefähigkeit und einem niedrigeren Ausmaß an GMF, während soziale Kompetenzen keine Auswirkungen haben: „Es reicht offenbar nicht aus, die Fähigkeit zu besitzen, sich in andere hineinzusetzen. Es muß auch eine emotionale Anteilnahme vorhanden sein.“ (ebd.) Dies bedeutet, dass der Empathiefähigkeit eine besondere Bedeutung im Kontext der GMF zukommt.

Diese Ergebnisse sind für Erziehung und Bildung relevant, denn sie zeigen, dass Bildung im The-

menfeld Demokratie- und Menschenrechtsorientierung nicht vergeblich ist.

### 2. Zielgruppen der kritischen politischen und sozialen Bildung

Eine kritische politische und soziale Bildung ist nicht mit allen rechtsextremen Jugendlichen sinnvoll. Klaus-Peter Hufer stellte bei einer Tagung 2009 in Köln fest: „Fanatische, indoktrinierte und in feste Vergewisserungsstrukturen eingebundene Rechtsextremisten werden in gegenteiligen Bildungsveranstaltungen, die sie allenfalls um zu stören, ansonsten aber nicht freiwillig besuchen, mit Boykott oder Aggressivität reagieren.“ (Hufer 2009, 3)

Bildung ist kein stumpfes Instrumentarium in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, solange die Zielgruppen, die mit einer menschenrechts- und demokratieorientierten Bildungsarbeit (zurück)gewonnen werden sollen, *noch* oder *wieder* zugänglich für Argumente sind. Zahlreiche Interviews mit jugendlichen Rechtsextremen machen deutlich, dass diejenigen, die bislang kein geschlossenes rechtsextremes Weltbild haben oder sich von diesem zu distanzieren beginnen, noch oder wieder für die argumentative Auseinandersetzung zu gewinnen sind, dass es hier durchaus kontroverse, auch anstrengende, aber eben nicht sinnlose Gespräche und/oder Gegenerfahrungen geben kann. Junge Menschen fühlen sich in erster Linie nicht von den Parteien, freien „Kameradschaften“ oder Cliquen wegen deren Ideologie angezogen, sondern weil sie Freundschaft, Abenteuer und Spaß suchen. Zwar müssen wir davon ausgehen, dass zumindest eine Affinität zu den rassistischen Positionen der Rechtsextremen und eine deutliche Gewaltaffinität von Beginn an gegeben sind und dass Demokratie und Menschenrechte nicht per se als Errungenschaften wahrgenommen werden, aber zum Zeitpunkt der ersten Kontakte zu entsprechenden Szenen besteht im Allgemeinen noch kein geschlossenes rechtsextremes Weltbild, die ideologische Indoktrination erfolgt in der Clique oder „Kameradschaft“ erst nach und nach. Bestehen also erste Kontakte der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen zu einer entsprechenden Szene sollte die argumentative Auseinandersetzung deshalb nicht sofort beendet werden. Ist die Person hingegen seit längerer Zeit in der Szene aktiv oder bereits verwurzelt (z. B. Kader, indoktrinierte AktivistInnen, Jugendliche mit hohem Identifikationsgrad), macht es keinen Sinn, über Demokratie und Menschenrechte etc. zu diskutieren, in dieser Phase ist dieser Mensch nicht erreichbar. Mit in einer rechtsextremen Szene verwurzelten Rechtsextremen zu diskutieren „ohne den Verstand zu verlieren“ (Schleicher 1997) ist kaum möglich. Eltern, LehrerInnen, PädagogInnen sollten sich davor schützen, zum Hamster im Rad zu werden.

Diejenigen hingegen, die sich noch nicht völlig mit der Szene identifizieren oder die – aus welchen Gründen auch immer – beginnen, sich von der Szene zu lösen, die Zweifel hegen, sich irritiert zeigen, enttäuscht sind – etwa weil statt der gesuchten Freundschaft, Wertschätzung und Anerkennung eher Kontrolle, Hierarchie und Indoktrination vorherrschen –, können wieder für eine argumentative Auseinandersetzung aufgeschlossen sein. Unter Umständen suchen sie sogar das Gespräch mit Personen ihres Vertrauens. Deshalb gilt es als so wichtig, dass beispielsweise Eltern, Geschwister oder andere Vertrauenspersonen dem/der Jugendlichen signalisieren, dass sie für sie ansprechbar bleiben – auch wenn sie sich zugleich von der rechtsextremen Ideologie deutlich distanzieren. Der Spagat zwischen der Anerkennung der Person und der deutlichen Distanzierung von der menschenverachtenden Ideologie ist eine große Herausforderung im Zusammenleben und -arbeiten mit rechtsextremen/-affinen Jugendlichen.

Es wird deutlich, dass es für die Frage, welche Jugendlichen noch oder wieder für politisch-soziale Bildungsprozesse angesprochen werden können, nur grobe Orientierungspunkte geben kann; letztlich werden die PädagogInnen selbst herausfinden und entscheiden müssen, mit wem sie arbeiten können und mit wem nicht.

Bildung, so der Erwachsenenbildner Erhard Meueler, „kann von außen immer nur angeregt, nie aber bewusst hergestellt werden.“ (Meueler 2009, 149). Das bedeutet: Das Subjekt bildet sich selbst, Bildung ist durch Andere nicht zu erzwingen. Dieser Hinweis ist m. E. nicht nur entlastend, er schützt auch vor Allmachtsphantasien. Familie, LehrerInnen, Bekannte und FreundInnen, politische BildnerInnen etc. haben nur begrenzt Einfluss auf das Subjekt und sind nicht moralisch zu belangen, wenn sich beispielsweise Jugendliche dazu entscheiden, sich einer rechtsextremen Kameradschaft anzuschließen. Der/die Jugendliche entscheidet sich für diese Kameradschaft, er/sie ist es, der/die aus der Verantwortung nicht entlassen werden darf, denn er/sie könnte sich auch für andere FreundInnen entscheiden.

### 3. Stachel im Fleisch

Ein „Stachel im Fleisch“ einer allzu optimistischen Erziehungswissenschaft oder Bildungstheorie stellt nach wie vor Auschwitz dar. Denn auch wenn Aufklärung im Sinne Kants der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit ist, so haben doch die kritischen Theoretiker der Frankfurter Schule bereits in der 1940er-Jahren zu Recht darauf verwiesen, dass die Menschen trotz der Aufklärung bereit sind, sich dem Despotismus der totalitären Ideologien und Herrschaftsformen auszuliefern (vgl. Horkheimer/Adorno 1988). Theodor W. Adorno formulierte später, dass es sich auch durch Erziehung

kaum verhindern lassen werde, dass Schreibtischmörder nachwachsen. Allerdings gab auch er die Hoffnung nicht auf, durch Erziehung und Aufklärung dagegen etwas unternehmen zu können (vgl. Adorno 1970, 104). Diese dialektische Perspektive teilt auch Astrid Messerschmidt: „Entgegen einer zukunfts gewissen Programmatik, wie sie heute zum Repertoire pädagogischer Verkündigung gehört, muss in kritisch-bildungstheoretischer Sicht der Schmerz über das historische Scheitern jedes humanen Anspruchs die Perspektive der Pädagogik bestimmen. Die ‚Einsicht in die Ohnmacht‘ ist Voraussetzung für jede weitere theoretische Verständigung.“ (Messerschmidt 2010, 135).

### 4. Inhalte einer kritischen politischen und sozialen Bildung

Die ideologischen Kernelemente des aktuellen Rechtsextremismus sind Rassismus und Antisemitismus, Autoritarismus, Nationalismus, Chauvinismus sowie die Verharmlosung, Leugnung oder gar Rechtfertigung der Shoah (vgl. u. a. Stöss 2000, 25f.). Aus diesen ideologischen Kernelementen lassen sich einige Aspekte einer kritischen politischen und sozialen Bildungsarbeit mit rechtsextremen/-affinen Jugendlichen ableiten, allerdings weniger als Informationen, beispielsweise über die Verbrechen des Nationalsozialismus, und schon gar nicht in Form moralischer Belehrung. Eine erfolgreiche Bildungsarbeit sollte lebensweltorientiert sein, an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzen und dies gilt selbstverständlich auch für rechtsextreme/-affine Jugendliche.

Eine kritische politische und soziale Bildungsarbeit mit rechtsextremen oder rechtsaffinen Jugendlichen ist nicht als Gegensatz zur „formalen“ Bildung (im Sinne einer nur kognitiven Wissensvermittlung) zu verstehen; sie geht über diese kognitive Wissensvermittlung hinaus und zielt auch auf soziale Fähigkeiten, auf Subjektwerdung der Individuen und ein „Verständnis der Welt, das sie als Ergebnis von vergangener Praxis, als Ergebnis von Alternativen und Entscheidungen erfahrbar macht und ein tätiges Verhältnis zu ihr ermöglicht.“ (Demirović 2010, 69) Eine kritische politische und soziale Bildungsarbeit mit rechtsextremen und rechtsaffinen Jugendlichen klopft die Angebote und Erklärungen rechtsextremer Ideologien und „Kameradschaften“ daraufhin ab, ob sie in ausreichendem und sinnvollem Maße zu einem angemessenen „Verständnis von Welt“ beitragen, ob sie die Versprechungen und Hoffnungen, die sie wecken oder die in sie hinein projiziert werden, erfüllen und ob sie Lebensperspektiven eröffnen oder eher zerstören. Die vermeintliche Plausibilität rechtsextremer „Lösungsangebote“ ist in der Auseinandersetzung mit den Jugendlichen nicht nur als völlig unzureichend zu entlarven, vielmehr muss auch thematisiert werden, warum

sie so attraktiv und schlüssig erscheint bzw. wie es dieser Ideologie gelingt, so viele Menschen (und keineswegs nur Jugendliche) für sich zu gewinnen. Die „Kameradschaften“ und Cliques müssen mit den in sie hinein projizierten Wünschen nach Freundschaft, Wertschätzung und Anerkennung, gemeinsamer Freizeitgestaltung, Thrill und Fun problematisiert werden. Es geht letztlich um die Frage, ob diese Szenen den Jugendlichen eine Lebensperspektive eröffnen oder aber Hoffnungen verbauen.

Schließlich muss eine kritische politische und soziale Bildungsarbeit der Realität Rechnung tragen, dass sie nur dann die Jugendlichen nachhaltig zu erreichen vermag, wenn sie sich selbst etwas von den notwendigen und möglichen Veränderungen versprechen. D. h. eine kritische politische und soziale Bildung muss „bessere“ Perspektiven eröffnen als die rechtsextreme Ideologie dies vermag, oder aber sie muss es zumindest schaffen, die Gefahren für das Individuum aufzuzeigen, die mit der Ideologie bzw. der „Kameradschaft“ oder Partei verbunden sind, sei es die fast zwangsläufige Kriminalitätsspirale oder der Ausschluss aus bürgerlichen Lebenszusammenhängen, die ja von vielen jugendlichen Rechtsextremen angestrebt werden.

#### 4.1 „Unbehagen“ als Ansatzpunkt kritischer Bildung

Kritische Bildung heißt u. a. Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen und insofern beinhaltet sie im Kontakt mit rechtsextremen/-affinen Jugendlichen auch, dass ihre Kritik, ihre Abwendung von diesen gesellschaftlichen Verhältnissen ernst zu nehmen ist. Jugendliche Rechtsextreme sind nicht politisierter oder kritischer als demokratisch orientierte Menschen. Oftmals fällt es ihnen schwer, ihr Unbehagen an den gesellschaftlichen Verhältnissen zu artikulieren, vor allem wenn dieser Artikulationsversuch über stupide Parolen hinausgeht. Aber dass sie Unbehagen empfinden, bietet einen Ansatzpunkt für kritische Bildung. Kritische politische Bildung zielt über die reine Wissensvermittlung auf die Befähigung zur Entwicklung einer Utopie ab, die über den Tellerrand der aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse hinaus befähigt, wünschenswerte Verhältnisse zu imaginieren und dies nicht nur für sich selbst, sondern zumindest auch für das soziale Umfeld. Der Erziehungswissenschaftler Armin Bernhard hat Bildung als „Form geistiger Desertion aus einer aufgetrockneten Wirklichkeit, intellektueller Widerstand gegen die naturwüchsig erscheinende Macht des Faktischen“ (Bernhard 2010, 94) bezeichnet. Ich bin skeptisch in Bezug auf den „intellektuellen Widerstand“ seitens jugendlicher Rechtsextremer, ihr „Widerstand“ scheint mir nur in Ausnahmen intellektuell erarbeitet und rational gesteuert, aber ich möchte den Gedanken der geistigen Verweigerungshaltung gegenüber einer

problematischen Lebensrealität und mangelnden Perspektiven nachgehen. M. E. ist diese Verweigerung oder Flucht, der Versuch eines Rückzugs aus der Wirklichkeit, nicht reflektiert, aber die „Desertion“ ist vielleicht Ausdruck eines Unbehagens, sie kann als Reaktion auf Erfahrungen in der Familie, der Schule oder am Arbeitsplatz verstanden werden. Die Erfahrung, dass beispielsweise in der Schule zwar von Demokratie gesprochen wird, in der Realität aber oftmals Schule als ein Ort der Selektion, der machtvollen Durchsetzung von Richtlinien und Erwartungshaltungen erlebt wird, an deren Erarbeitung und Festlegung die Schülerinnen nicht eingeladen sind mitzuarbeiten, ist alltäglich. Demokratie, Gerechtigkeit, Partizipation werden berechtigter Weise oftmals als Worthülsen empfunden und dies gilt nicht nur für das Schulsystem, sondern auch für die Erziehungsstile im Elternhaus.

#### Exkurs: Erziehungsstile und der subjektive Faktor

Alle kritische Bildung steht und fällt mit den Subjekten, mit der Beziehung zwischen den Subjekten. Ohne Beziehung keine Bildung, ohne Kontakt auf Augenhöhe, ohne gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung keine Veränderung.

Neben diesen Beziehungsfaktoren sind auch Erziehungsstile von Relevanz: In ihrer Studie „Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland“ stellen Brähler/Decker (2006, 98-102) eine Korrelation von Erziehungsstilen mit einer späteren rechtsextremen Einstellungen fest:

- Ablehnung und Strafen durch Eltern;
- Überforderung der Eltern;
- geringe emotionale Wärme (vgl. ebd., 100).

Demgegenüber zeigen positive Erziehungsstile, dass beispielsweise Rassismus bei den Menschen am geringsten ausgeprägt ist, die eine „akzeptierend-zuverlässige Erziehung“ (Ahlheim/Heger 2000, 85) erfahren haben. Die Attribute dieser Erziehung sind liebevoll, demokratisch, zuverlässig und gewaltfrei (ebd.).

Weitere Attribute für Eltern wie für LehrerInnen, politische BildnerInnen, ErzieherInnen nennt Klaus-Peter Hufer: Ein Vorbild sein, Authentizität, ein fester Standpunkt und den Spagat leisten zwischen Annahme der Jugendlichen und einem entschiedenen Kontra gegenüber ihren Meinungen (vgl. Hufer 2009, 8f.).

Birgit Rommelspacher hat in Interviews mit Aussteigern aus der rechtsextremen Szene herausgefunden, dass rechtsextreme Jugendliche durch „menschliche Beziehungen nachhaltig erschüttert [werden können] und zwar vor allem, wenn diese Menschen ihnen Achtung und Anteilnahme entgegenbringen. Das haben die Rechten nicht erwartet. Sie gehen davon aus, dass Hass, Misstrauen und Verachtung die menschlichen Bezie-

hungen prägen. Ihre spezifische Erwartungshaltung aus Überheblichkeit, Misstrauen und Feindseligkeit wird so konterkariert und kann ihnen den Verlust von Mitmenschlichkeit schmerzhaft deutlich machen.“ (Rommelspacher 2007, 15.)

Rechtsextreme/-affine Jugendliche, die sich der beschriebenen erzieherischen, schulischen und gesellschaftlichen Realität zu entziehen suchen, tun dies leider durch den Anschluss an eine menschenverachtende und demokratiefeindliche Ideologie. Auch wenn darin manches Mal eine Provokation zu sehen ist, vielleicht auch ein Hilferuf, so liegt doch ein großes Problem darin, dass der soziale Kontakt mit den „KameradInnen“ und die politische Indoktrination durch Kader aus der Provokation und dem Hilferuf eine handfeste menschenverachtende und gewaltbereite Ideologie und daraus abgeleitete Handlungen werden lassen.

Wenn rechtsextreme/-affine Jugendliche sagen, sie fühlten sich mit ihren politischen Fragen allein gelassen, es habe keine AnsprechpartnerInnen gegeben und es habe ja ihren Parolen niemand widersprochen, so sind diese Äußerungen als deutlicher Hinweis auf „Wahrnehmungsstörungen“ oder Verharmlosungen rechtsextremer Äußerungen und Handlungen zu verstehen. Die Herausforderung für PädagogInnen besteht darin, sich mit den Jugendlichen argumentativ auseinanderzusetzen, sie nicht aus ihrer Verantwortung zu entlassen und ihnen zugleich eine Perspektive zu eröffnen, die ihre Verweigerungshaltung, ihre Widerständigkeit, ihr Begehren „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, 129) in eine auf Emanzipation ausgerichtete Persönlichkeitsbildung zu lenken, die Erfahrungen von Anerkennung, von Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme (für sich und andere) impliziert.

#### 4.2 Themen der Bildungsarbeit

Rechtsextreme/-affine Jugendliche interpretieren Konflikte mit anderen Jugendlichen, die einen sog. Migrationshintergrund haben oder als kulturell Andere wahrgenommen werden, als „ethnische Konflikte“. D. h. die eigentliche Ursache des Konflikts rückt zugunsten einer ethnischen Interpretation des Geschehens in den Hintergrund. So spielt es keine Rolle, dass Jan und Mehmet in das gleiche Mädchen verliebt sind, sich gegenseitig eifersüchtig beobachten und sich deshalb „nicht ausstehen“ können. Jan „mag“ Mehmet nicht, weil dieser – so seine Auffassung – „türkisch ist“. Diese ethnische Aufladung von Konflikten lernen Jugendliche aus den innerfamiliären und gesellschaftlichen Diskursen. Auch dort werden Konflikte, vom Arbeitsplatz bis hin zu Kriegen (z. B. Bosnien, Ruanda), häufig „ethnisch“ begründet.

Die ethnischen und/oder kulturalisierenden Begründungen von Konflikten führen zu einer

Wahrnehmung der Welt, die als rassistisch bezeichnet werden kann. Zwar können sich rassistische Einstellungen im Zusammenleben der Migrationsgesellschaft relativieren, denn das Zusammenleben wird oftmals auch als gut funktionierend und nicht konfliktbelastet erlebt, dennoch können rassistische und/oder antisemitische Einstellungen überdauern, vor allem wenn sie immer wieder im Elternhaus, den gesellschaftlichen Diskursen oder der „Kameradschaft“ den Jugendlichen eingeimpft werden. So mag die konkrete Person, die in der Schulklasse oder am Arbeitsplatz präsent ist, „ganz in Ordnung sein“, aber „ich habe trotzdem was gegen Ausländer“, so eine gängige Einstellung gegenüber Anderen.

Diese Anderen sind nicht nur die ethnisch-national und/oder kulturell Anderen. Im Kontext der rechtsextremen Ideologie werden auch diejenigen zu Anderen, die eine differente sexuelle Orientierung haben, sich einer anderen jugendkulturellen Gruppe zugehörig fühlen, andere politische Positionen vertreten, es können Arbeits- und/oder Wohnungslose, Menschen anderer sozialer Herkunft etc. sein.

Pluralität und die Anerkennung von Differenz stehen der rechtsextremen Ideologie diametral entgegen, denn sie zielt auf Homogenität und sucht sie gewaltvoll durchzusetzen. Jugendliche Rechtsextreme für Pluralität und die Anerkennung von Differenz zu gewinnen, heißt demnach, ihre Erfahrungen von eigener Ausgrenzung, eigener Nicht-Anerkennung und Nicht-Wertschätzung zu thematisieren. Die bitteren Erfahrungen des Nicht-Dazugehörens und der Einsamkeit treiben Jugendliche ja nicht nur in die Arme der „Kameradschaft“ oder Clique, sie können sich dort auch wiederholen, beispielsweise wenn nicht heteronormative sexuelle Orientierungen gelebt werden, wenn ideologische Fragen und Distanzierungen aufkommen oder das Interesse an den üblichen Saufgelagen abnehmen. Eigene Erfahrungen der Ausgrenzung aufgrund von Differenz bieten einen wichtigen Ansatzpunkt zur kritischen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Clique oder „Kameradschaft“.

Die rassistischen und antipluralistischen Argumente der rechtsextremen Ideologie suggerieren einfache Problemlösungen. Aus den simplifizierenden Gut-Böse-Denkschemata auszubrechen, erfordert eine Offenheit (und Neugierde) für Differenz und eine Ambiguitätstoleranz – das Aushalten von Uneindeutigkeiten –, die die Orientierung erschwert und die – nicht nur, aber vor allem auch – rechtsextreme/-affine Jugendliche nur schwer aushalten. Auch die viel zitierte „neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985) im Zeitalter der Globalisierung, die mit Phänomenen der Flexibilisierung, der geforderten Mobilität und zahlreicher neuer Wahlmöglichkeiten ja nicht nur viele Chancen eröffnet, sondern die Menschen auch zu überfordern droht, spielt den rechtsextremen Ideo-

logien in die Hände, weil sie es „verstehen“, für komplexe Probleme einfache Lösungen anzubieten, die eine gewisse Plausibilität zu haben scheinen. Klare Hierarchien und Autoritarismus, also die Ausrichtung an Hierarchie und Führungspersonen, erleichtern das Leben im Dschungel der globalisierten Gesellschaft. Rechtsextreme „Kameradschaften“ oder Parteien bieten durch ihre hierarchisch geprägte Ordnung Orientierung und jugendliche Rechtsextreme können ihre Eigenverantwortlichkeit teilweise an die jeweilige Hierarchie delegieren. Wenn der/die Jugendliche nicht nach seiner/ihrer Meinung gefragt wird, sondern Antworten und Perspektiven vorgegeben bekommt, muss er/sie sich auch keine Gedanken um eigene verantwortungsvolle Antworten machen. Insofern werden Jugendliche, die in Elternhaus und/oder Schule nicht gelernt haben, sich einen eigenen Standpunkt anzueignen und für ihn einzutreten, von rechtsextremen Ideologien leichter angesprochen als diejenigen, die immer wieder ermutigt wurden, sich selbst zu positionieren. Die VerfechterInnen von Rassismus und Antisemitismus, Autoritarismus, auch Chauvinismus und Nationalismus sind die „GewinnerInnen“ der Globalisierungsphänomene, denn sie geben vermeintlich einfache Lösungen für komplizierte Problemlagen vor, geben scheinbar Orientierung und erwarten von ihren Mitgliedern nicht allzu viel Kopfarbeit oder gar Eigenverantwortung. Eine kritische politische und soziale Bildungsarbeit mit rechtsextremen/-affinen Jugendlichen steht somit vor der Herausforderung, nicht nur Rassismus und Autoritarismus zu problematisieren, vielmehr muss sie zugleich einen Umgang mit der „neuen Unübersichtlichkeit“ aufzeigen, also Orientierungen im Gestrüpp von Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten, für den Umgang mit der möglichen Gefahr, falsche Entscheidungen zu treffen, und all dies ohne Zuflucht zu suchen in neuen Feindbildern.

Die bereits erwähnte Ambiguitätstoleranz, das Aushalten von Uneindeutigkeiten und auch von Unsicherheiten, setzt eine psychische Stabilität voraus, auf die viele rechtsextreme/-affine Jugendliche aufgrund ihrer Ohnmachts- und Gewalterfahrungen nicht bauen können. Hier wird die notwendige Verwobenheit von politischer Bildung und sozialer Arbeit im Umgang mit den Jugendlichen deutlich, denn die angestrebte Kritikfähigkeit, die auf eine Veränderung gesellschaftlicher Missstände abzielt, setzt nicht nur ein kritisches politisches Bewusstsein, sondern auch ein stabiles psychisches Gerüst voraus, u. a. um selbstreflexiv und kritisch das eigene Tun und die eigene Verantwortlichkeit betrachten zu können, um Niederlagen wegstecken zu können und angesichts sehr komplexer Lebensrealitäten nicht zu verzweifeln. Eine selbstbewusste und selbstreflexive Persönlichkeit muss nicht über „Ausländer“, Schwule, Wohnungslose etc. herziehen, geschweige denn

ihr gewaltvoll begegnen. Eine Rassismuskritik oder das Plädoyer für die Anerkennung von gesellschaftlicher Heterogenität läuft zwangsläufig ins Leere, wenn sie auf einen Menschen trifft, der das eigene Ich nur über die Abwertung der Anderen zu definieren weiß. Der kluge Hinweis von Stuart Hall, dass die Engländer nicht deshalb rassistisch seien, weil sie die Schwarzen hassten, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wüssten, wer sie seien (vgl. Hall 1999, 93), bringt dies auf den Punkt.

Auch die Gewaltaffinität der meisten jugendlichen Rechtsextremen – und nicht nur der Jungen – ist ein entscheidender Aspekt in der pädagogisch-politischen Auseinandersetzung. Erfahrungsgemäß erzeugt auch hier der erhobene Zeigefinger allenfalls ein müdes Lächeln. Gewalt bzw. Gewaltbereitschaft erfüllt zahlreiche kompensatorische Zwecke, ihre Ursachen liegen oftmals in frühen Ohnmachts- und Gewalterfahrungen in der Familie und/oder der Schule begründet. Zahlreiche ExpertInnen im Themenfeld des jugendlichen Rechtsextremismus schreiben der Gewalt(bereitschaft) der Cliques oder „Kameradschaften“ eine besondere Anziehungskraft speziell – aber nicht nur – für Jungen bzw. junge Männer zu; es ist die Gewaltakzeptanz der Szenen, die so attraktiv ist. Abgesehen davon, dass es in den verschiedenen Szenen sehr unterschiedliche Einstellungen zur Gewalt gibt, es also auch einige Jungen und junge Männer (bzw. Mädchen und junge Frauen) gibt, die sich von dieser Gewalt eher abgestoßen fühlen oder zumindest Wege suchen, selbst nicht gewalttätig werden zu müssen, spielen in dieses Gewaltthema eigene Erfahrungen mit Konfliktlösungsmodellen hinein. Rechtsextreme Jugendliche haben oftmals kaum positive Erfahrungen mit konstruktiven Wegen der Konfliktlösung gemacht, sondern lern(t)en Gewalt als ein vermeintlich probates Mittel zur Durchsetzung eigener Interessen kennen.

Speziell bei Jungen und jungen Männern wird seit einigen Jahren auch die Abwesenheit der Väter bzw. positiver männlicher Vorbilder problematisiert. Väter sind in den Familien aufgrund von Beruf, Trennung, Krankheit oder Tod oftmals nicht präsent und können dementsprechend kaum noch die Rolle eines Vorbildes übernehmen, an dem sich Jungen mit ihren Vorstellungen von Männlichkeit orientieren können. Auch in Kitas und Grundschulen sind Männer unterrepräsentiert, während im Fernsehen oder im Netz ein Typus von Männlichkeit überrepräsentiert ist, der kraftstrotzend bis gewaltaffin und -tätig sich durchzusetzen weiß. Diese „Männer“ sind aber im Alltag nicht zu befragen, sie geben keine Antworten auf die alltäglichen Erfahrungen von Jungen. Auf „richtige Kerle“ treffen sie dann in der „Kameradschaft“ oder Partei; hier bekommen sie Antworten und ein Repertoire an Verhaltensweisen aufge-

zeigt, das zumindest auf den ersten Blick erfolgversprechend erscheint.

Aus diesen Gründen kommt männlichen Pädagogen bzw. männlichen Vorbildern (z. B. im erweiterten Familien- und Freundeskreis) eine besondere Bedeutung in der Auseinandersetzung mit rechtsextremen/-affinen männlichen Jugendlichen zu. Als positive Vorbilder und Ansprechpartner können sie vor allem den Jungen Perspektiven jenseits von Rassismus, Chauvinismus, Alkoholexzessen und vor allem jenseits gewalttätiger Konfliktlösungsstrategien eröffnen.

### 5. Realitäten, Herausforderungen, Kompetenzen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass ethnizierende Kategorisierungen von Konflikten kein Phänomen allein rechtsextremer Ideologien ist, vielmehr spielen die ethnisch-national und/oder kulturell aufgeladenen gesellschaftlichen Diskurse um Migration und „Integration“ den Rechtsextremen in die Hände. Die problematische Asylgesetzgebung (1993), das unzureichende Zuwanderungsgesetz (2005), mit rassistischen Argumenten operierende Politiker in Wahlkämpfen – z. B. die Parole „Kinder statt Inder“ von Jürgen Rüttgers im Landtagswahlkampf 2005 –, die herabwürdigenden Äußerungen Thilo Sarrazins (2010) oder die Denunzierung der Opfer des Rechtsterrorismus als „Kriminelle“ (bis 2011), die Alltäglichkeit und Normalität des Rassismus (vgl. Mecheril 2007, 3-9) wurden in dieser Zeitschrift immer wieder problematisiert.

Eine kritische politische und soziale Bildung, die Rassismus und Rechtsextremismus zu problematisieren sucht, steht angesichts dieser Diagnose vor einer enormen Herausforderung. Die mit der „neuen Unübersichtlichkeit“ beschriebenen gesellschaftlichen Problemanzeigen, die demokratischen Defizite in Elternhäusern, der Schule oder der Politik sowie die mancherorts prekäre finanzielle Situation der Kommunen, die ihre Konsequenzen u. a. auch in den zunehmend geringeren Angeboten an Jugendsozialarbeit, -bildung und entsprechenden Freizeitangeboten findet – all dies macht die Arbeit mit rechtsextremen/-affinen Jugendlichen besonders brisant. Angesichts der benannten politischen und sozialen Themenfelder und Ansatzpunkte wird deutlich: Wer mit diesen Jugendlichen arbeitet, müsste die vielfältigen Kompetenzen einer „eierlegenden Wollmilchsau“ haben. Ein möglicher Ausweg aus dem Dilemma wird in der Arbeit von Cultures Interactive<sup>5</sup> beschrieben: Ein interdisziplinäres Team, das sich möglichst aus „authentischen“ VertreterInnen verschiedener kultureller Milieus zusammensetzt, d. h. beispielsweise aus Menschen verschiedener ethnischer/nationaler Herkunft, unterschiedlicher Hautfarbe,

verschiedener sexueller Orientierungen etc. – wohl wissend, dass diese Anderen in der Arbeit mit rechtsextremen/-affinen Jugendlichen noch mehr Zumutungen und Zuschreibungen erleben werden als den Normvorstellungen des „deutschen Pädagogen“ entsprechende Personen. Neben diesen Aspekten steht und fällt in der Auseinandersetzung mit rechtsextremen/-affinen Jugendlichen alles mit dem klaren demokratischen und menschenrechtsorientierten Standing der PädagogInnen.

Die PädagogInnen müssen in ein Team eingebunden sein, ihnen müssen angemessene Ressourcen für die Arbeit und für die Reflexion ihrer Arbeit (im Team und durch Supervision) zur Verfügung gestellt werden. Sie sollten die zunehmende „Unübersichtlichkeit“ mit ihren Gefahren und Unsicherheiten für die Subjekte, die zunehmende Ökonomisierung von Bildung, die finanziellen Einbußen in der Jugend(sozial)arbeit sowie die Manipulation des Menschen hin zu einem homo oeconomicus reflektieren – und dies in einer selbstkritischen und zugleich fehlerfreundlichen Manier (ausführlich: Broden 2009).

Neben diesen Herausforderungen an die vielfältigen Kompetenzen der PädagogInnen gibt es einen weiteren „Stolperstein“, auf den Christoph Butterwegge zu Recht hingewiesen hat. Er problematisiert an der Debatte um rechtsextreme Jugendliche, dass sie so geführt würde, „als stünde den militanten Skinheads eine gewaltfreie, friedliche Welt wohlzogener Erwachsener gegenüber“ (Butterwegge 2000, 35). Auch dies gilt es immer wieder zu bedenken.

Aber Klaus Ahlheim richtet uns auf: „Auch Denkperspektiven können befreiend wirken. Es ist besser, die Welt, die eigenen Ängste und Konflikte zu verstehen, wissend zu durchschauen, statt alles begriffslos zu erdulden. Und solches Begreifen der Dinge und der Zusammenhänge kann – der alltägliche Schulfrust lässt das Lehrende wie Lernende allzu leicht vergessen – durchaus lustvoll, ja erregend sein.“ (Ahlheim 2001, 28)

### Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a. M.
- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2000): *Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde*, Schwalbach/Ts.
- Ahlheim, Klaus (2001): *Pädagogik mit beschränkter Haftung. Politische Bildung gegen Rechtsextremismus*, Schwalbach/Ts.
- Bernhard, Armin (2010): *Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung*, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts., 89-100.
- Brähler, Elmar/Niedermayer, Oskar (2002): *Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung im April*

<sup>5</sup> Vgl. den Beitrag in dieser Ausgabe des Überblick.

2002 (Arbeitshefte aus dem Otto-Stammer-Zentrum Nr. 6), Berlin/Leipzig

Brähler, Elmar/Decker, Oliver (2006): Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland (hg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung), Berlin

Broden, Anne (<sup>2</sup>2009): (Selbst-)Reflexivität als Kernkompetenz einer rassismuskritischen Pädagogik, in: Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch/Hanna Mai (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege, Düsseldorf, 31-35 (Neuaufgabe im Erscheinen).

Buderus, Andreas (1998): Fünf Jahre Glatzpflege auf Staatskosten. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. Sozialpädagogische Jugendprojekte gegen Rassismus und Gewalt. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, Bonn

Butterwegge, Christoph (2000): Entschuldigungen oder Erklärungen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt?, in: ders./Georg Lohmann (Hg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt, Opladen, 13-36.

Decker, Oliver u. a. (2010): Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland (hg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung), Berlin

Demirović, Alex (2010): Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., 65-76.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin

Habermas, Jürgen (1985): Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt a. M.

Hall, Stuart (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller, in: Jan Engelmann (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Frankfurt a. M./New York

Heyder, Aribert (2003): Bessere Bildung, bessere Menschen? Genauerer Hinsehen hilft weiter, in: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 2, Frankfurt a. M., 78-99.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a. M.

Hufer, Klaus-Peter (2009): Rechtsextremismus und Pädagogik – Über Grenzen und Möglichkeiten pädagogischer Intervention. Vortrag im Rahmen der Fachtagung des Landesjugendamtes Rheinland „Jugend und Rechtsextremismus“ am 21. Januar 2009 in Köln,  
<http://www.industriemuseum.lvr.de/app/resources/rechtsextremismuspaedagogik.pdf> (11.06.2012)

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.

Mecheril, Paul: Die Normalität des Rassismus, in: IDA-NRW (Hg.): Überblick 2/2007, 3-9.

Messerschmidt, Astrid (2010): Widersprüche der Mündigkeit. Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen, in: Klaus Ahlheim/Matthias Heyl (Hg.): Adorno revisited. Erziehung nach

Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover, 126-147.

Meueler, Erhard (2009): Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler

Rommelspacher, Birgit (2007): Warum sie aussteigen – Rechtsextreme Jugendliche und die Widersprüche in der Szene, in: Polis. Report der deutschen Vereinigung für Politische Bildung 1/2007, 14-16.

Schleicher, Hubert (1997): Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren. Anleitung zum subversiven Denken, München

Stöss, Richard (<sup>3</sup>2000): Rechtsextremismus im vereinten Deutschland (hg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung), Berlin

#### **Autorin**

Anne Broden ist Projektleiterin des IDA-NRW.

## **Literatur und Materialien ...**

### **... zum Thema Rechtsextremismus**

Backes, Uwe/Gallus, Alexander/Jesse, Eckhard (Hg.): Jahrbuch Extremismus & Demokratie (E & D), 23. Jg. 2011, Baden-Baden: Nomos, 2011

Bernhardt, Markus: Das braune Netz. Naziterror – Hintergründe, Verharmloser, Förderer (Neue kleine Bibliothek 173), Köln: PapyRossa, 2012

Birsl, Ursula (Hg.): Rechtsextremismus und Gender, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 2011

Bundschuh, Stephan/Drücker, Ansgar/Scholle, Thilo im Auftrag des IDA e. V. (Hg.): Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven, Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, 2012

Bürk, Thomas: Gefahrenzone, Angstraum, Feindesland: Stadtkulturelle Erkundungen zu Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus in ostdeutschen Kleinstädten (Raumproduktionen: Theorie und gesellschaftliche Praxis, Bd. 14), Münster: Westfälisches Dampfboot, 2012

Clemens, Dominik (Hg.): Mythos Stolberg. Zur Instrumentalisierung einer Gewalttat durch Neonazis, Norderstedt: Books on Demand, 2012

Farin, Klaus/Seidel, Eberhard: Krieg in den Städten. Jugendgangs in Deutschland (hg. vom Archiv der Jugendkulturen e. V.), Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag, 2012



Lehmann, Jens: Der Schutz symbolträchtiger Orte vor extremistischen Versammlungen (Sicherheit und Gesellschaft. Freiburger Studien des Centre for Security and Society, Bd. 4), Baden-Baden: Nomos, 2012

Mobile Beratung im Regierungsbezirk Münster. Gegen Rechtsextremismus, für Demokratie (mobile) im Geschichtsort Villa ten Hompel der Stadt Münster (stellvertretend für die Mobile Beratung in NRW) (Hg.): Berichte von unterwegs. Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Nordrhein-Westfalen, Münster 2012

Münc, Anna Verena/Glaser, Michaela (Hg.) unter Mitarbeit von Hohnstein, Sally: Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Europa. Erscheinungsformen, gesellschaftliche Reaktionen und pädagogische Antworten (hg. im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e. V., Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit), Halle 2011

Robertson-von Trotha, Caroline Y. (Hg.): Rechts-Extremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts ‚Mitte‘? (Kulturwissenschaft interdisziplinär, Bd. 7), Baden-Baden: Nomos, 2011

### **... zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Antirassismus**

Bundschuh, Stephan/Drücker, Ansgar/Jagusch, Birgit im Auftrag des IDA e. V. (Hg.): Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien, 3. überarbeitete Aufl., Düsseldorf 2012

Çetin, Zülfukar: Homophobie und Islamophobie. Intersektionale Diskriminierungen am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin (Queer Studies, Bd. 3), Bielefeld: transcript, 2012

Eckert, Roland: Die Dynamik der Radikalisierung. Über Konfliktregulierung, Demokratie und die Logik der Gewalt (Edition Soziologie), Weinheim: Beltz Juventa, 2012

Götz, Irene: Deutsche Identitäten. Die Wiederentdeckung des Nationalen nach 1989 (alltag und kultur, Bd. 14), Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2011

Grabbe, Katharina/Köhler, Sigrid G./Wagner-Egelhaaf, Martina (Hg.): Das Imaginäre der Nation. Zur Persistenz einer politischen Kategorie in Literatur und Film (Kultur und Medientheorie), Bielefeld: transcript, 2012

Hafez, Farid (Hg.): Jahrbuch für Islamophobieforschung 2011. Deutschland – Österreich – Schweiz, Innsbruck: StudienVerlag, 2011

Hamburger Institut für Sozialforschung (Hg.): Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung. Schwerpunkt: Poor Whites , 21. Jg., Heft 1 Februar/März 2012, Hamburg: Hamburger Edition HIS, 2012

Hauck, Gerhard: Globale Vergesellschaftung und koloniale Differenz. Essays, Münster: Westfälisches Dampfboot, 2012

Kruckenberg, Lena J.: The UNreal world of human rights. An ethnography of the UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination (Recht und Gesellschaft – Law and Society, Bd. 5), Baden-Baden: Nomos, 2012

Ljubić, Nicol (Hg.): Schluss mit der Deutschenfeindlichkeit. Geschichten aus der Heimat, Hamburg: Hoffmann und Campe, 2012

Rauscher, Anton (Hg.): Toleranz und Menschenwürde. Tolerance and Human Dignity (Soziale Orientierung, Bd. 21), Berlin: Duncker & Humblot, 2011

ReachOut - Opferberatung und Bildung gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus (Hg.): Rückblicke Praxen Perspektiven. 10 Jahre ReachOut, Berlin 2011

Scherr, Albert: Diskriminierung (Centaurus Pocket Apps), Freiburg i. B.: Centaurus, 2012

Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.): Verhärtete Fronten. Der schwere Weg zu einer vernünftigen Islamkritik, Wiesbaden: Springer VS, 2012

Sprung, Annette: Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 19), Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2011

Verse, Julia: Undoing Irishness. Antirassistische Perspektiven in der Republik Irland (Postcolonial Studies, Bd. 11), Bielefeld: transcript, 2012

### **... zum Thema NS-Vergangenheit**

Drüner, Ulrich/Günther, Georg: Musik und „Drittes Reich“. Fallbeispiele 1910 bis 1960 zu Herkunft, Höhepunkt und Nachwirkungen des Nationalsozialismus in der Musik, Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 2012

Giesecke, Dana/Welzer, Harald: Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2012

Gossweiler, Kurt: Kapital, Reichswehr und NSDAP. Zur Frühgeschichte des deutschen Faschismus 1919 bis 1924, Köln: PapyRossa, 2012

Graf, Alexander: Mütze, Band und Braunhemd – Marburger Studentenverbindungen und der Nationalsozialistische Studentenbund während der Weimarer Republik, Marburg: Tectum, 2011

Pätzold, Kurt: Wahn und Kalkül. Der Antisemitismus mit dem Hakenkreuz (Neue Kleine Bibliothek 177), Köln: PapyRossa, 2012

### ... zum Thema Migration

Del Grande, Gabriele: Das Meer zwischen uns. Flucht und Migration in Zeiten der Abschottung (herausgegeben von *borderline europe* e. V. und dem Förderverein PRO ASYL e. V.), Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, 2011

Eryilmaz, Ayta/Lissner, Cordula im Auftrag von DOMiD – Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e. V. (Hg.): Geteilte Heimat. 50 Jahre Migration aus der Türkei. Paylaşılan Yurt (Ausstellungskatalog), Essen: Klartext, 2011

Gottschlich, Jürgen/Orde, Sabine am (Hg.): Europa macht dicht. Wer zahlt den Preis für unseren Wohlstand?, Frankfurt a. M.: Westend, 2011

Marinelli-König, Gertraud/Preisinger, Alexander (Hg.): Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten (Kultur und soziale Praxis), Bielefeld: transcript, 2011

Sievers, Isabel/Griese, Hartmut/Schulte, Rainer: Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien (Bildung in der Weltgesellschaft 3/wissen & praxis 154), Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 2010

transfers-film in Kooperation mit dem Interkulturbüro Nürnberg (Hg.): 15 Jahre später... und immer wieder Nürnberg (Film von Menzel, Jochen/Suzan, Gülseren), Fürth 2010

Uslucan, Sükrü: Zur Weiterentwicklungsfähigkeit des Menschenrechts auf Staatsangehörigkeit. Deutet sich in Europa ein migrationsbedingtes Recht auf Staatsangehörigkeit an – auch unter Hinnahe der Mehrstaatigkeit?, Berlin: Duncker & Humblot, 2012

### ... zu dem Thema Migrationspädagogik

Buttner, Peter im Auftrag des Deutschen Vereins

für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hg.): Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Themenschwerpunkt „Diversity Management und soziale Arbeit“, 43. Jg., Nr. 1/2012, Freiburg i. B.: Lambertus, 2012

Deluxe, Samy: Dis wo ich herkomm: Deutschland Deluxe, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2012

Dick, Eva/Frazzetto, Alessandra/Kirsch, Andrea (Hg.): Sprache und Integration. Ein interdisziplinärer Beitrag zum aktuellen Integrationsdiskurs, Baden-Baden: Nomos, 2011

Fereidooni, Karim (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: Springer VS, 2012

Güvercin, Eren: Neo-Moslems. Porträt einer deutschen Generation, Freiburg i. B.: Herder, 2012

Hissy, Maha el: Getürkte Türken. Karnevaleske Stilmittel im Theater, Kabarett und Film deutscher türkischer Künstlerinnen und Künstler (Kultur- und Medientheorie), Bielefeld: transcript, 2012

Landgraf, Stefanie/Gulde, Johannes: Wir weigern uns Feinde zu sein. Den Nahost-Konflikt verstehen lernen – Deutsche Jugendliche begegnen Israelis und Palästinensern. Dokumentarfilm mit pädagogischem Begleitmaterial, Hamburg: Filmsortiment.de, 2011

Medienprojekt Wuppertal (Hg.): Eine interkulturelle Filmreihe. Ehre (Doppel-DVD), Wuppertal 2009

Rabold, Susann: Zum Einfluss interethnischer Freundschaften auf Gewaltverhalten deutscher und nicht-deutscher Jugendlicher. Eine empirische Analyse unter besonderer Berücksichtigung sozialräumlicher Bedingungen (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 40), Baden-Baden: Nomos, 2011

Rohr, Ulrike: „Dis wo ich herkomm“. Ein Literaturprojekt zu Samy Deluxe, Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2010

Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3), Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2011

Somuncu, Serdar: Der Antitürke, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2011

Toprak, Ahmet/Nowacki, Katja: Muslimische Jungen. Prinzen, Machos oder Verlierer? Ein Methodenhandbuch, Freiburg i. B.: Lambertus, 2012

Wiese, Heike: Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht (Beck'sche Reihe, 6034), München: C. H. Beck, 2. durchgesehene Aufl., 2012

### **... zu den Themen Jugendarbeit und Jugendhilfe**

Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung (Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Bd. 6), Hannover: Offizin, 2012

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Aufgabe für Schule und Jugendbildung, Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, 2012

Lünse, Dieter/Nöllenburg, Katty/Kowalczyk, Jörg u. a.: Zivilcourage können alle! Ein Trainingshandbuch für Schule und Jugendarbeit, Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2011

Schulte-Hemming, Andreas: Erfolgreich ins Netz. Ein Wegweiser zum eigenen Internetauftritt für Vereine, Initiativen und Projekte (Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen, Nr. 41), Bonn: Verlag Stiftung Mitarbeit, 2011

## **Termine**

### **Neonazismus – Erklärungsansätze, Strategien, Ideologiekritik und Interventionsmöglichkeiten**

Termin: 20./21. Juli 2012

Ort: Leipzig

Infos: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V., Schützengasse 18, 01067 Dresden, Tel: 01 74 / 8 03 22 76

[kontakt@pokubi-sachsen.de](mailto:kontakt@pokubi-sachsen.de), [www.pokubi-sachsen.de/training/rechtsextremismus/termine](http://www.pokubi-sachsen.de/training/rechtsextremismus/termine)

### **Rechte Gewalt in Deutschland.**

#### **Dimensionen, Wahrnehmungen, Diskurse**

Eine Tagung des IDA-NRW in Kooperation mit der Mobilien Beratung im Regierungsbezirk Münster – Gegen Rechtsextremismus, für Demokratie (mobim) im Geschichtsort Villa ten Hompel der Stadt Münster

Termin: 7./8. September 2012

Ort: Geschichtsort Villa ten Hompel, Münster

Thema: Mit dem Bekanntwerden der politischen Hintergründe der Morde an neun Unternehmern und einer Polizistin im vergangenen November

rückte die rechtsextreme Gewalt einmal mehr in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit.

Es waren aber nicht die Opfer, die im Zentrum der medialen Aufmerksamkeit und gesellschaftlichen Auseinandersetzung standen. Reflexartig wurde und wird mit jedem neuen Mord der Ruf nach einem Verbot der NPD laut. Die Gewalt wird als Phänomen des (jugendlichen) gesellschaftlichen „Randes“ interpretiert, die rassistisch aufgeladenen Diskurse und Handlungen der „Mitte“ der Gesellschaft werden nicht problematisiert. Mit den Beiträgen der ReferentInnen sollen diese Diskurse und Wahrnehmungen beleuchtet und diskutiert werden. Ausgehend von einem ersten Überblick über rechtsextreme Gewalt und ihre Opfer seit den 1970er Jahren wollen wir dabei auch der Frage nachgehen, welche Rolle die Zivilgesellschaft in der Auseinandersetzung gespielt hat und heute übernimmt. Ebenso sollen blinde Flecken und Schräglagen der medialen und gesellschaftlichen Diskurse entlang der Frage diskutiert werden, warum rechtsextreme Gewalt noch immer oft als „jung und unpolitisch“ eingeordnet wird.

Gemeinsam mit den Teilnehmenden soll diskutiert werden, wie die Gewalt der extremen Rechten wahrgenommen und thematisiert und was verschwiegen wird. Darüber hinaus geht es um die Frage, mit welchen Strategien es die Parteien, „Kameradschaften“ und Cliques geschafft haben, sich vor Ort zu etablieren. Auch der Bedeutung des Rechtsterrors für Familienangehörige, FreundInnen und andere potenzielle Opfer werden wir nachgehen und die Möglichkeiten eines solidarischen Beistandes ausloten. Auch der Frage, unter welchen Bedingungen die Gegenwehr seitens der Zivilgesellschaft, der Medien, vielleicht sogar der Politik gelungen und wo sie gescheitert ist, wird nachgegangen werden.

Referierende: Andrea Röpke (Politologin & freie Journalistin), Stefan Dierbach (Diplom-Pädagoge & Lehrer), Bianca Klose (Sozialwissenschaftlerin & Geschäftsführerin des Vereins für demokratische Kultur in Berlin e. V.), Mehmet Ata (Germanist & freier Journalist), Hans-Peter Killguss (Diplom-Pädagoge & Leiter der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln)

Infos: IDA-NRW, Anne Broden, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, [info@ida-nrw.de](mailto:info@ida-nrw.de)

Anmeldung: [kontakt@mobim.info](mailto:kontakt@mobim.info), Tel: 02 51 / 4 92 71 09

### **Differenz anders wahrnehmen und als Chance denken, aber wie? – Für eine diversitätsbewusste (Jugend-)Bildungsarbeit**

Workshop des IDA e. V.

Termin: 21./23. September 2012

Ort: Hannover

Infos: IDA e. V., Karima Benbrahim, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, [info@idaev.de](mailto:info@idaev.de), [www.idaev.de](http://www.idaev.de)

---

**Antiziganismus in der Bildungsarbeit**

IV. Austauschplattform Sinti und Roma  
Terno Drom e. V. in Kooperation mit djo – Deutsche Jugend in Europa, IDA-NRW & Melanchthon-Akademie  
Termin: 29. September 2012  
Ort: Melanchthon-Akademie Köln  
Infos: [merfin.demir@ternodrom.de](mailto:merfin.demir@ternodrom.de)

**Islam- und Muslimfeindlichkeit**

Termin: 06. Oktober 2012  
Ort: Frankfurt a. M.  
Infos: Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt, Jugendbildungswerk, Frau Erbach, Eschersheimer Landstraße 241-249, 60320 Frankfurt a. M., Tel: 0 69 / 2 12-3 39 87  
[jugendbildungswerk@stadt-frankfurt.de](mailto:jugendbildungswerk@stadt-frankfurt.de)

**Kooperationsveranstaltung des IDA e. V. mit dem DBJR zum Thema Rechtsextremismus**

Termin: 09. Oktober 2012  
Ort: Hannover  
Infos: Deutscher Bundesjugendring, Christian Weis, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel: 0 30 / 40 04 04 14, [christian.weis@dbjr.de](mailto:christian.weis@dbjr.de), [www.dbjr.de](http://www.dbjr.de)

**Antiziganismus – Zur Auseinandersetzung mit einem Ressentiment in Geschichte und Gegenwart vor Ort**

Eine Tagung der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (ibs) in Kooperation mit IDA-NRW, der Melanchthon-Akademie und dem Rom e. V.  
Termin: 16. November 2012  
Ort: El-DE-Haus, Köln  
Infos & Anmeldung: [ibs@stadt-koeln.de](mailto:ibs@stadt-koeln.de)